



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 4 (140), 2023

ISSN 1810-6455
Categorie B

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

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

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

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

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

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

EX CATHEDRA

- Elena GOGOI, Otilia DANDARA
Mentoratul academic în învățământul ingineresc – mecanism de actualizare a demersului didactic (Academic Mentorship in Engineering Education: a Mechanism for the Improvement of the Teaching Activity)..... 2
Luminița PRISECARU
Formarea personalității elevului prin educația axiologică (Forming the Student's Personality through Axiological Education)..... 6
Einaz DANIEL-SHAMA
The Teacher's Attitude Towards Students with SEN from a Socio-Ecological Perspective (Atitudinea profesorului față de elevii cu CES din perspectivă socioecologică) 9

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

- Florentina CIULEI
Dezvoltarea personală a managerului organizației școlare: între necesitate și oportunitate (The Personal Development of the School Manager: between Necessity and Opportunity) . 12

DOCENDO DISCIMUS

- Elena CREANGĂ, Lilia NAHABA
Competența de luare a deciziilor, pe înțelesul cadrelor didactice (The Decision-Making Competence Explained to Teachers) 17
Mariana-Denisa ZAHIU
Didactica matematicii – un model pentru învățământul secundar gimnazial (Didactics of Mathematics – a Model for Upper Secondary Education) 22
Tatiana FILIPSKI
Pedagogie muzeală: potențialul formativ al muzeului de artă în contextul educației muzeale a studenților-designeri (Museum Pedagogy: the Formative Potential of the Art Museum in the Context of the Museum Education of Design-Students)..... 28
Sergiu COCEAȘ
Metodiștii – mentori în procesul de atestare a cadrelor didactice și manageriale (Methodists – Mentors in the Process of Attesting Teaching and Managerial Staff) 32

EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ

- Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Natalia BERNAZ
Educația interculturală – soluție de prevenire și diminuare a conflictelor (Intercultural Education – Solution to Prevent and Reduce Conflicts)..... 35
Viorica CONDRAT
Istoria celor 40 de semințe din Trogen plantate în Moldova (The History of the 40 Seeds from Trogen Planted in Moldova) 39

EDUCAȚIE TIMPURIE

- Atena-Luminița ILIE
Taxonomii ale conflictelor din instituțiile de educație timpurie (Taxonomies of Conflicts in Early Education Institutions) 41

ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR

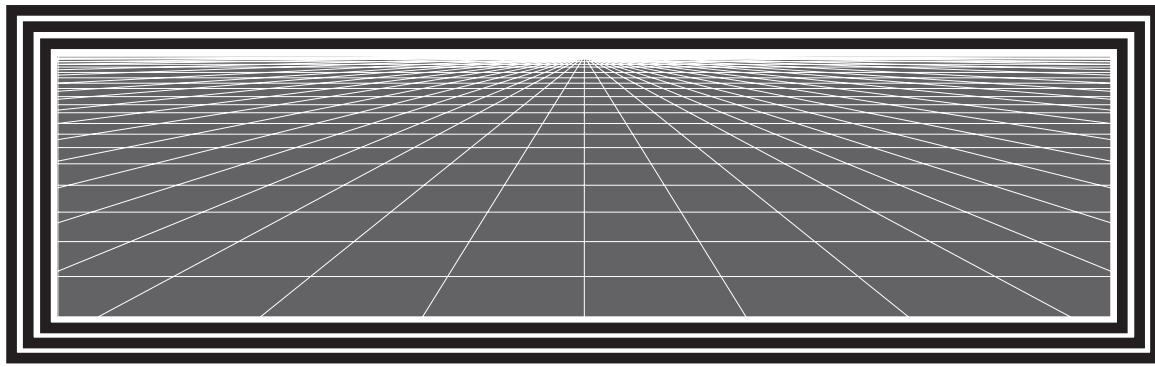
- Claudia I. BÎRGĂOANU
Dimensiunile multiple ale stimulării creativității în școala primară (The Multiple Dimensions of Stimulating Creativity in the Primary School)..... 46
Tatiana CHIRIAC, Nicolae BALMUȘ, Veronica CALDARE
Romanian Language and Literature Interactive e-Textbook: a Case Study of Educational Innovation (Manualul electronic interactiv de limba și literatura română: un studiu de caz al inovației educaționale)..... 50

EXERCITO, ERGO SUM

- Alexandra PĂTRAȘCU
Educația STEM: o nouă abordare a geografiei în contextul învățământului liceal (STEM Education: a New Approach to Geography in the Context of Lyceum Education) .. 54

DICȚIONAR

- Sorin CRISTEA
Mentoratul în educație (Mentorship in Education) 58



EX CATHEDRA



asist. univ., Universitatea Tehnică
a Moldovei

Elena GOGOI



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

Otilia DANDARA

Mentoratul academic în învățământul ingineresc – mecanism de actualizare a demersului didactic

CZU 378.091 | doi.org/10.5281/zenodo.8289007

Rezumat: Scopul acestui studiu vizează investigarea mentoratului în calitate de mecanism de îmbunătățire a competențelor profesionale ale cadrelor didactice din învățământul superior ingineresc. Prin implementarea mentoratului în programele de formare profesională continuă, ca platformă de învățare de la colegii mai experimentați, se urmărește fortificarea relațiilor de colaborare între colegi, sporirea vizibilității instituției, dar și a prestigiului carierei didactice. De asemenea, programele de mentorat reprezintă un fundament de împărtășire a cunoștințelor și experiențelor între profesori cu diferită experiență didactică, orientându-se spre creșterea performanței didactice.

Cuvinte-cheie: actualizare, beneficii, socializare, mentorat, rețea de învățare, cultură organizațională.

Abstract: The purpose of this study is to investigate mentorship as a mechanism for the improvement of teachers' professional skills in higher engineering education. By implementing mentoring in further education programs as a learning platform involving more experienced colleagues we aim to

strengthen collaborative relationships between colleagues and increase both the visibility of the institution and the prestige of the teaching career. Mentoring programs are also a foundation for sharing knowledge and expertise between teachers/lecturers with different teaching experience, aiming at increasing teaching performance.

Keywords: update, benefits, socialization, mentoring, learning network, organizational culture.

Astăzi, cadrele didactice se confruntă cu numeroase dificultăți provocate de dinamismul schimbărilor din societate. Recent, la *Conferința Mondială privind Învățământul Superior*, UNESCO, se raporta că personalul academic este supus stresului mai mult ca niciodată, acesta fiind cauzat de multiple provocări generate de revoluțiile masive în cunoștințe, tehnologii și cererea pentru o mai bună calitate a predării și învățării [16]. După cum observăm, dezvoltarea constantă a tehnologiilor digitale, interacțiunea cu nativii digitali, cerințele tot mai solicitante ale pieței muncii față de absolvenții instituțiilor de învățământ superior determină profesorii spre o permanentă actualizare a întregului demers didactic.

În acest context, existența contradicției între actuala generație de profesori și discipoli impune, în viziunea lui J. Jones și B. Shao, formarea unui nou tip de profesor, care, dincolo de realizarea funcțiilor educaționale și pe-

dagogice, să poată reacționa în mod corespunzător la schimbările de pe piața muncii și la cerințele societății în schimbare [9].

Printr-un simplu exercițiu de reflecție asupra celor prezentate, dar și asupra situației la zi la nivel de țară, realizăm că activitatea cadrului didactic este expusă unei permanente actualizări și modernizări. Unul din mecanismele ce facilitează procesul de îmbunătățire a practicii didactice este considerat mentoratul, un fenomen apărut inițial în lumea afacerilor, dar care ia tot mai multă amploare în educație.

Dat fiind faptul că esența unui sistem educațional de succes o constituie profesorii, toate eforturile, contribuțiile și demersurile lor vor fi orientate permanent spre crearea și fortificarea unei societăți prospere. Calitatea predării și învățării, precum și reformele și modernizarea învățământului superior depind, în mod direct, de calitatea și competența profesorilor [15]. În acest sens, implementarea mentoratului în învățământul ingineresc prin programe de formare profesională devine, în opinia noastră, o condiție necesară pentru eficientizarea acestuia.

Școala superioară inginerească reprezintă spațiul în care sunt create tehnologiile viitorului, iar actualii studenți, viitorii ingineri, sunt cei care vor provoca schimbările în societate. Pentru ca aceste transformări să fie orientate spre binele societății, personalul academic se ocupă în permanență de actualizarea procesului de predare-învățare-evaluare. În acest demers, profesorii necesită a fi ghidați și susținuți, iar programele de mentorat, considerate un instrument tot mai comun în școala superioară, vin să asigure accelerarea și consolidarea performanței didactice.

Procesul de formare profesională continuă reprezintă nu doar o oportunitate, ci și o responsabilitate – atât personală, cât și a întregii societăți. Un nivel înalt de pregătire a cadrelor didactice va asigura și o instruire care va satisface nevoile absolvenților noștri în pregătirea lor pentru o inserție mai reușită în câmpul muncii, dar și pentru a corespunde rigorilor mileniului III. Renumitul autor și antreprenor american R. Kiyosaki susține că „secolul XXI este definit de legea lui Moore, conform căreia cantitatea de informație se dublează la fiecare 18 luni, ceea ce presupune că, pentru a ține pasul cu viteza transformărilor din societate, lucruri noi necesită a fi învățate la fiecare 18 luni” [10, p. 9]. În secolul trecut, volumul de cunoștințe însușite în școală îi permitea omului să atingă succesul – nu era necesară asimilarea altor cunoștințe și învățarea pe tot parcursul vieții, fiindcă locul de muncă asigura existența. Teoria definitorie a secolului trecut, detaliază autorul, era marcată de formula lui A. Einstein, unde $E = mc^2$, formulă explicată prin faptul că, în condițiile producerii lente a schimbărilor, cunoștințele dobândite la școală erau su-

ficiente pentru o viață întreagă și omul devenea valoros pentru societate și angajator odată cu vârsta, o atitudine suficientă pentru acele vremuri [10, p. 9]. În schimb, în era digitală cunoștințele acumulate la școală se dovedesc a fi insuficiente pentru a-ți asigura viitorul la un singur loc de muncă. Acum sunt apreciate și valorificate persoanele care se află într-un permanent proces de actualizare a cunoștințelor, de formare de noi abilități, pentru a se adapta cât mai ușor la schimbările rapide din societate. De fapt, dezvoltarea accelerată a tehnologiilor, după cum este specificat în *Raportul privind viitorul locurilor de muncă al Forumului Economic Mondial*, va conduce la recalificarea a 50% din toți angajații, până în 2025 [14].

Toate aceste constatări nu fac decât să confirme necesitatea actualizării permanente a competențelor profesionale și a învățării pe tot parcursul vieții. Cu atât mai mult că, în cadrul unei instituții, mentoratul, în toate manifestările sale, are loc ori de câte ori o persoană conștientizează importanța de a învăța de la colegii care cunosc mai multe.

Mentoratul este o formă de învățare prin socializare profesională, în care un individ mai experimentat acționează ca ghid, model, susținător pentru o persoană mai puțin experimentată. Conform *Dicționarului explicativ al limbii române*, *mentorul* este un „conducător spiritual, povătuitor, îndrumător, preceptor, educator” [5]. O altă semnificație pentru *mentor*, propusă de același dicționar, este și *altor dintr-o plantă bătrână greșat pe o plantă tânără pentru a-i transmite acesteia însușirile sale* [5]. Metafora în care mentorul este asociat cu o plantă bătrână orientează spre dorința de a împărtăși nu doar experiență, cunoștințe, dar și ceva mai mult, seva sa, a dăruirii o părțică din sufletul său pentru a da naștere unei plante tinere, numită *discipol*.

Definind conceptul de *mentori*, L. A. Daloz depășește paradigma metaforică, încercând să le confere puteri mistice acestor ghizi, care „ne însoțesc de-a lungul călătoriei vieților noastre, întruchipând speranțele noastre, luminându-ne drumul înainte, interpretând semne mistice, avertizându-ne despre pericole ascunse” [3, p. 18].

În ceea ce privește învățământul superior, diverși cercetători definesc conceptul de *mentor* drept persoana din cadrul unei facultăți care călăuzește, susține, sfătuiește, protejează și are un interes special pentru dezvoltarea altora [13, p. 175], insistând că acesta este „un ghid profesionist, care cultivă și promovează învățarea și succesul celor mentorați” [13, p. 124].

Ținem să menționăm că mentoratul, ca formă de instruire în Republica Moldova, este reglementat la nivel de învățământ general prin *Regulamentul cu privire la instituționalizarea activității de mentorat în învățământul general* și prevede realizarea acestuia pe trei dimensiuni: mentoratul pentru stagiile de practică pedagogică; mentoratul pentru tinerii specialiști (de inserție); mentoratul de dezvoltare profesională la lo-

cul de muncă [12]. În școala superioară, formalizarea activității de mentorat poate fi asigurată prin integrarea în programele de formare continuă.

Fiind integrat în paradigma formării continue, mentoratul, ca formă de dezvoltare profesională și personală a cadrelor didactice, ”poate funcționa ca un instrument valoros pentru dezvoltarea competenței de predare, care, ulterior, îmbunătățește mediul de învățare din învățământul superior” [6]. Indiferent de formele de manifestare, scopul activității de mentorat rezidă în dezvoltare și îmbunătățire, având ca rezultat eficientizarea învățării, a aptitudinilor și abilităților celor mentorați.

În lucrările sale cu privire la mentoratul în învățământul superior, C. Buell conturează patru modalități de manifestare a mentorului, și anume: *clonă*, *figură parentală*, *figură amicală* și *model pragmatic*. Modelul de clonare este considerat un cadru în care mentorul, prin stilul său autoritar, încearcă să creeze o copie fidelă, exercitând un control total asupra celui mentorat; modelul *parental* este asociat cu evoluția unei relații părinte-copil – mentorul devine o figură parentală, care creează un mediu sigur și deschis pentru dezvoltarea discipolului; modelul *amical* implică o relație de colaborare, non-ierarhică; modelul *pragmatic*, sau *de ucenicie*, se bazează pe o relație strict profesională, fără implicații afective/personale [1].

Indiferent de gradul de implicare a mentorului în formarea, ghidarea, susținerea colegilor mai puțin experimentați, considerăm modelul clonării unul care ar trebui evitat. Procesul de clonare comportă un regres în dezvoltarea personalității. Cu atât mai mult, acest tip de relaționare, similar cu cel parental, poate crea dependență, dar și dificultăți în procesul de separare [1].

Misiunea mentorului în paradigma *pragmatică* este orientată spre oferirea oportunităților de învățare prin experimentare. Mentorul va propune instrumentele potrivite, astfel încât discipolii să se dezvolte și să dobândească experiență prin exersare și din feedbackul primit. Studenții însușesc metode și strategii de dezvoltare, care, ulterior, pot fi aplicate cu ușurință în viața cotidiană [1].

Modelul *amical* este unul eficient, dat fiind faptul că produce rezultate benefice pentru ambele părți implicate. În această relație are loc o învățare reciprocă, actanții simțindu-se degajați și deschiși spre schimbul de experiență [1]. O sinergie a modelului amical cu cel pragmatic, în viziunea noastră, ar fi cel mai potrivit de aplicat în școala inginerească.

În urma unei analize ample a literaturii în domeniul mentoratului, sintetizăm câteva dintre beneficiile fenomenului în învățământul superior. Acestea contribuie la: actualizarea și aprofundarea practicilor de predare, consolidarea culturii organizaționale, crearea unei rețele de mentori, ghidarea cadrelor didactice debutante, dar și a celor cu mai puțină experiență didactică etc.

a) Actualizarea și aprofundarea practicii didactice

Scopul principal al mentoratului în educație, în viziunea lui A. J. Hobson și A. Malderez, este de a sprijini cadrele didactice să reflecteze în mod critic asupra cunoștințelor, aptitudinilor și predispușilor lor, pentru a le dezvolta competența pe dimensiunea didactică și a obține satisfacție din valorificarea acestora [8]. Alți cercetători opinează că mentoratul în educație este orientat spre o „viziune asupra unui proces eficient de predare” (engl. *vision of good teaching*), în contextul căruia profesorii devin formabili (engl. *learners*) concentrați pe eficientizarea practicii de predare [2]. Astfel, prin exemplificarea experiențelor de predare, cadrelor didactice li se oferă posibilitatea consolidării cunoștințelor și a practicilor, facilitându-le adaptarea la cultura profesională a predării.

b) Consolidarea culturii organizaționale

Mentoratul este adesea descris în literatura de specialitate ca procesul de reducere a izolării profesionale, de facilitare a integrării standardelor profesionale și a culturii instituționale, o atitudine reflexivă atât la nivelul mentorului, cât și la nivelul celui mentorat, permițând o abordare constructivistă dinamică și critică [2]. Această idee este susținută și de M. Goodyear, care punctează că relațiile de mentorat de succes pot ajuta indivizii să însușească cultura organizației în care activează [7]. Mai multe studii indică că mentoratul se dezvoltă mai ușor într-un context organizațional cooperant, decât în unul competitiv [11]. Un program de mentorat devine esențial pentru construirea unei culturi de echipă, de colaborare și de împărtășire de experiențe, expertiză, cunoștințe etc. în scopul dobândirii de noi achiziții într-un timp relativ scurt.

c) Crearea unei rețele de mentori

Implicarea cadrelor didactice într-un program de mentorat reprezintă un prilej de a construi o întreagă rețea profesională de mentori la nivel instituțional, interinstituțional și internațional. Prin construirea conexiunilor între mentori la nivel global, se extinde vizibilitatea și reputația instituției, ceea ce conduce la noi oportunități de colaborare. În plus, procesul de învățare reciprocă contribuie la fortificarea comunităților, colegii se simt conectați la o rețea ce permite dezvoltarea și îmbunătățirea competențelor personale și profesionale. În această rețea fiecare membru al comunității academice își poate împărtăși propriile idei, perspective și experiențe, care îi pot inspira pe alți profesori. Astfel, se dezvoltă un parteneriat de învățare, se întăresc relațiile interpersonale, se extinde rețeaua de învățare.

d) Ghidarea în carieră a cadrelor didactice debutante

Termenul *ghidare*, prin esența sa, determină o implicare de durată și consistentă a educatorului, precum și o dimensiune calitativ nouă a relației formator – formabil [4]. Ghidarea colegilor-profesori debutanți ori cu mai puțină experiență didactică de

către colegii lor cu mai mult experiență este acum o practică răspândită în toată lumea, grație integrării programelor de mentorat în programele de dezvoltare profesională instituțională. Acest proces de dezvoltare profesională continuă permite asistarea colegilor debutanți în setarea obiectivelor și a strategiilor de carieră, întru formarea de noi abilități. În același timp, programele de mentorat oferă posibilitatea identificării și soluționării dificultăților pe care le întâmpină și cadrele didactice cu alt nivel de experiență.

e) Dezvoltarea personală

Dezvoltarea personală, de rând cu cea profesională, reprezintă un proces de învățare. Astfel, un cadru didactic, activând într-un sistem dinamic și influențat de schimbările societale, se găsește într-un permanent proces de actualizare a abilităților sociale (engl. *soft skills*) și a calității vieții sale. Un program de mentorat asigură formarea de noi competențe în vederea gestionării emoțiilor și a timpului, rezolvării de probleme, comunicării, leadership-ului, dezvoltării inteligenței emoționale, managementului conflictului în educație etc. În consecință, cadrele didactice își consolidează prestigiul și statutul profesional.

În concluzie: Inițierea programelor de mentorat academic le oferă profesorilor cu experiență didactică diferită o ancoră de sprijin într-un mediu care, în ultimul timp, devine tot mai provocator și solicitant. Această platformă de dezvoltare prin mentorat asigură îmbunătățirea cunoștințelor profesionale, actualizarea competențelor necesare în demersul educațional. Evident, pentru a deveni mentor într-o instituție de învățământ superior, implicarea în programele de formare profesională în domeniul mentoratului constituie o condiție obligatorie.

Cu toții ne dorim ca programele de mentorat să devină componenta unui efort de consolidare a culturii UTM-iste. Mentoratul, identificat drept un instrument de socializare profesională, le oferă cadrelor didactice posibilitatea de a interacționa cu modele care le orientează spre actualizare, aprofundare și consolidare a practicii didactice. De asemenea, mentoratul joacă un rol important în îmbunătățirea cunoștințelor și a abilităților profesionale de instruire și pregătire a discipolilor pentru angajare, în același timp asigurându-i personalului academic oportunitatea de a-și construi o rețea durabilă de profesioniști care să contribuie activ la dezvoltarea instituției de învățământ, fiind o sursă și o platformă pentru inovații.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Buell C. Models of Mentoring in Communication. În: Communication Education, 53(3), 2004, pp. 56-73.
2. Carter M., Rod F. Mentoring and Beginning Teachers' Workplace Learning. În: The AARE Annual Conference. Sydney: Australia, 2000.
3. Daloz L. A. Effective Teaching and Mentoring. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
4. Dandara O. Ghidarea în carieră: repere conceptuale determinate de contextul socioeconomic al procesului educațional. În: Didactica Pro... Nr. 2-3, 2012, pp. 12-17.
5. Dicționar explicativ al limbii române (ediția a II-a, revăzută și adăugită). București: Univers Enciclopedic Gold, 2009.
6. Friend M. et al. Co-teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. În: Journal of Educational and Psychological Consultation, 20 (1), 2010, pp. 9-27.
7. Goodyear M. Mentoring: A Learning Collaboration. În: Educase Quarterly Magazine, 29 (4), 2009, pp. 51-53. Pe: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ961225.pdf> (Accesat la 05.03.2023)
8. Hobson A. J., Malderez A. Judgementoring and Other Threats to Realizing the Potential of School-based Mentoring in Teacher Education. În: International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 2 (2), 2013, pp. 89-108.
9. Jones C., Shao B. The Next Generation and Digital Natives: Implications for Higher Education. În: Higher Education Academy, 2011, pp. 1-56.
10. Kiyosaki R. Copil isteț, copil bogat. București: Curtea Veche, 2001. 296 p.
11. Norman P. J., Feiman-Nemser S. Mind Activity in Teaching and Mentoring. Teaching and Teacher Education, 21 (6), 2005, pp. 679-697. Pe: https://theeducationhub.org.nz/the-value-of-mentoring-for-teacher-learning-3/#_edn2 (Accesat la 11.04.2023)
12. Regulamentul cu privire la instituționalizarea activității de mentorat în învățământul general din Republica Moldova. MECC. Pe: <https://chisinauedu.md/wp-content/uploads/2021/02/Regulamentul-cu-privire-la-instituționalizarea-aciunilor-de-mentorat.pdf> (Accesat la 12.03.2023)
13. Sands R. G., Parson L. A., Duane J. Faculty Mentoring Faculty in a Public University. În: The Journal of Higher Education, 62 (2), 1991, p. 174. Pe: <https://doi.org/10.2307/1982144>
14. The Future of Jobs Report, 2020. Pe: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/in-full/infographics-e4e69e4de7> (Accesat la 12.03.2023)
15. The Role of the Universities in the Europe of Knowledge. EC. Communication from the Commission: COM. Brussels, 2003. Pe: <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/the-role-of-universities-in-the-europe-of-knowledge.html> (Accesat la 21.04.2023)
16. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. 2009. Pe: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183219> (Accesat la 18.02.2023)



Luminița PRISECARU

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Formarea personalității elevului prin educație axiologică

CZU 37.015 | doi.org/10.5281/zenodo.8289025

Rezumat: Problema formării personalității elevului prin educație axiologică este abordată din perspectivă teoretică și praxiologică, dar și normativă, la nivel de principiu de politică școlară, consacrat în România și în Republica Moldova. Din perspectivă teoretică, educația axiologică are în vedere trei categorii de valori pedagogice implicate direct în formarea elevului: valorile-scop, valorile-normă și valorile-mijloc. Din perspectivă praxiologică, reprezintă fundamentul principal al

elaborării curriculumului școlar centrat asupra finalităților educației. Dimensiunea axiologică a curriculumului actual este accentuată în principalele documente de politică a educației elaborate în ultimi ani, raportate în mod activ la competențele-cheie. Din perspectivă normativă, educația axiologică devine un principiu de politică școlară implicat în acțiunile care conduc la proiectarea curriculară a procesului de învățământ. Practic, educația axiologică se afirmă ca principiu de acțiune aflat „în căutarea unor noi valori”: etice și intelectuale, profesionale (tehnologice) și artistice, politice (democratice) și comunitare (naționale și internaționale), orientate spre „un umanism științific, pentru creativitate și angajare socială”.

Cuvinte-cheie: educație axiologică, valori, dimensiune axiologică a curriculumului, autonomie morală, educație responsabilă.

Abstract: The problem of forming the student's personality through axiological education is approached from a theoretical and praxiological perspective, as well as a normative one, at the level of a school policy principle established in Romania and the Republic of Moldova. From a theoretical perspective, axiological education considers three categories of pedagogical values directly involved in student formation: the goal values, the norm values, and the means values. From a praxiological perspective, axiological education represents the main foundation involved in the development of the school curriculum centered on the purposes of education (the ideal, the goals, and the objectives of education and training). The axiological dimension of the current curriculum is emphasized in the main education policy documents, developed in recent years, activities related to the key competencies. From a normative viewpoint, axiological education becomes a school policy principle involved in the actions that lead to the curricular design of the educational process. Practically, axiological education asserts itself as a principle of action “in search of new values”: ethical and intellectual, professional (technological) and artistic, political (democratic), and community (national and international), oriented towards “a scientific humanism, for creativity and social engagement”.

Keywords: axiological education, values, axiological dimension of the curriculum, moral autonomy, responsible education.

Perspectiva teoretică. Această perspectivă necesară în abordarea oricărei probleme pedagogice, teoretică și practică, este creată pe baza analizei literaturii de specialitate, care consemnează stadiul cercetării în domeniul educației axiologice, implicată plenar în formarea personalității elevilor de la toate nivelurile și treptele de învățământ.

În pedagogia generală, laturile educației axiologice devin „componentele educației” care susțin „proiecția finalităților” pe baza unor valori fundamentale: a) *cognitive*, logice, științifice, raționale, cu caracter obiectiv, legic, riguros, exact, necesar (educația intelectuală); b) *etice*, externe și interiorizate la nivel de *convingeri morale* și de *ideal moral*, valabile pe termen mediu și lung (educația morală); c) *artistice*, reprezentate de *frumosul existent* în artă, dar și în natură și societate, care trebuie receptat pentru a genera *trăiri și creații estetice* (educația estetică); d) *teologice*, implicate în *creștinism* în spiritualitate, în „resorturile sacrului, care fundamentează un sistem axiologic individual, congruent”, integrator (educația religioasă); e) *tehnologice*, aplicațiile științei în profesie, în toate sectoarele vieții sociale (educația tehnologică, profesională, realizată prin orientare școlară și profesională și consiliere în carieră); e) psiho-fizice, probate prin sănătatea omului, pe tot parcursul vieții, asigurată prin „armonia între fizic și psihic” (educația fizică) [5, pp. 95-150].

În politica educației, educația axiologică „pentru valori și atitudini” este integrată, de mai multe decenii, în „noile educații”, care constituie „răspunsuri la problemele emergente și de anvergură planetară, cu caracter intradisciplinar sau transdisciplinar”: educația ecologică – bazată pe valorile naturale ale mediului, care trebuie cunoscute, respectate și protejate); educația pentru schimbare și dezvoltare – bazată pe valorile moral-politice implicate în „responsabilizarea individului, în pregătirea lui pentru afirmare și adaptare”; educația pentru tehnologie și progres – bazată pe valorile „deschise de științele aplicate”; educația pentru mass-media – bazată pe valorile comunicării la scară națională și universală; educația demografică – bazată pe valorile populației, ca resursă umană fundamentală (economică, politică, pedagogică etc.);

educația pentru democrație și drepturile omului – bazată pe valorile culturii politice democratice, reprezentativă și participativă, incluse deja „în curriculumul din unele țări”; *educația sanitară modernă* – bazată pe valorile sănătății psihice și fizice ale omului, susținute inclusiv din perspectivă specială, „nutrițională și sexuală” [14, pp. 65-66].

Dimensiunile educației axiologice, interdisciplinare și transdisciplinare, sunt analizate în filosofia și sociologia educației. Filosofia educației avansează termenul de *metapedagogie*, tratată ca știință fundamentală a educației care are ca obiect de studiu specific „orizontul valorilor”, iar ca metodologie de cercetare specifică – analiza interdisciplinară a relației dintre pedagogie și axiologie, dar și dintre pedagogie și ontologie, epistemologie, logică, etică, estetică [4, pp. 8-14]. Sociologia educației, afirmată istoric și ca filosofie socială, subliniază existența a trei categorii de valori: a) *valorile-mijloc* care se referă la faptele și datele sociale, cu caracter obiectiv (Durkheim); b) *valorile-scop* care se referă la orientările aflate la „punctul de pornire” al oricărei activități sociale (economice, politice, spirituale, pedagogice etc.), proiectată de actori sociali responsabili (Max Weber); c) *valorile-normă*, care se referă la regulile și principiile care ordonează desfășurarea oricărei activități sociale, sub „formă de norme de acțiune” [15, pp. 662-663].

Marele sociolog român P. Andrei anticipează această triadă a valorilor, identificând și *relațiile* care intervin în „procesul de realizare a bunurilor culturale”, confirmate istoric în formă: *materială/ontologică* – *valorile-mijloc*; *teleologică* – *valorile-scop*; *normativă* – *valorile-normă*. Determinantă devine „forma teleologică a valorii” (valoarea-scop) prin care „acțiunea omenească se îndreaptă netăgăduit către realizarea și săvârșirea unui bun valabil”, selectând *mijloacele* necesare (*valoarea-mijloc*), ordonate prin „funcție regulativă” (*valoarea-normă*), exprimată prin „*reguli maxime pentru acțiunea*” eficientă, în orice domeniu [1, pp. 107-110].

Educația axiologică se referă la tot setul de valori care pot determina și influența procesul de formare a educatului: valori-scop, valori-mijloc, valori-normă pozitive raportate la toate laturile și conținuturile educației – nu doar la cele morale (civice, politice, religioase, juridice, deontologice etc.). Valorile-scop, determinate în proiectarea curriculară, vizează idealul, scopurile și obiectivele educației și ale instruirii; valorile-mijloc se referă special

la conținuturile și strategiile educației și ale instruirii; valorile-normă ordonează realizarea valorilor-scop prin valorile-mijloc cu ajutorul legilor și principiilor educației și ale instruirii „cu funcționalitate benefică evidentă” [4, pp. 5-6; 3, pp. 375-376].

În literatura de specialitate din Republica Moldova, educația axiologică este obiectul de studiu al mai multor cercetători. T. Callo susține teza conform căreia valoarea-mijloc „școala științifică a pedagogiei transprezente” este subordonată valorilor-scop care susțin un set de finalități implicate în formarea conștiinței lingvistice a elevilor din învățământul secundar, cu respectarea strictă a principiilor didactice (valorile-normă) [2, pp. 72-75]; L. Cuznețov analizează „*educația prin și pentru valori* în virtutea atingerii unui *optimum axiologic*”, raportat la educația comunitară („familială”) [6]; M. Hadîrcă cercetează educația axiologică în contextul crizei de valori, persistentă în sistem, prelungită chiar după mai multe tentative de „reformă continuă” [11, pp. 2-6]; Vl. Guțu promovează o *paradigmă a educației integrative*, aplicată în curriculumul universitar, fundamentat axiologic [10]; Vl. Pâslaru abordează educația axiologică din perspectiva aplicativă a *valorilor estetice specifice educației literar-artistice* [13].

Perspectiva praxiologică se referă la aplicarea teoriei care clarifică noțiunea de *educație axiologică* în practica proiectării curriculare a educației și a instruirii. Conceptul dat reprezintă fundamentul principal în elaborarea curriculumului școlar centrat pe finalitățile educației (idealul, scopurile, obiectivele educației/instruirii). Dimensiunea axiologică a curriculumului actual este accentuată în principalele documente de politică a educației, raportate la competențele-cheie, orientate spre știința și arta de a învăța să înveți în „spirit de inițiativă” pe tot parcursul vieții.

În Republica Moldova, Curriculumul Național oferă un exemplu semnificativ de aplicare inovativă a conceptului de *educație axiologică* [9]. Sinteza pe care o propunem fixează următoarea arhitectură a valorilor aflate la baza construcției curriculumului școlar, cu referință specială la valorile-scop ordonate în funcție de valorile-normă (abordarea sistemică, abordarea psihologică, abordarea epistemologică a curriculumului), care permit realizarea eficientă a valorilor-mijloc (experiențele planificate și conținuturile curriculare, strategiile de instruire și de evaluare, modalitățile de perfecționare a profesorilor).

Tabelul 1. *Un model al valorilor-scop care susține cadrul Curriculumului Național*

Competențe transversale	Competențe disciplinare	Unitățile de competențe/subcompetențe
– derivate din competențele-cheie, validate în plan european și național; – exprimate în termeni de valori-normă și valori-scop pedagogice, psihologice și sociale fundamentale.	– exprimate în termeni de obiective generale și specifice; – realizate prin asamblarea unui set de <i>cunoștințe, abilități, atitudini și valori</i> implicate adecvat în diferite <i>contexte de realizare a competenței</i>.	– tratate ca <i>pre-achiziții</i>, definite în termeni de obiective concrete (operaționale) ale lecției; – raportate la un set semnificativ de indicatori de performanță.

I. La nivel de <i>finalități generale</i> ale sistemului de învățământ: – învățarea pe tot parcursul vieții; – comunicarea eficientă; – colaborarea/munca în echipă; – cetățenia responsabilă; – integrarea profesională.	I. Receptarea și interiorizarea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și valorilor – prin: identificarea fenomenelor; definirea noțiunilor; observarea faptelor, fenomenelor; II. Prelucrarea primară a datelor/informațiilor/observațiilor – prin operațiile logice fundamentale.	I. Cunoașterea și înțelegerea: <i>cunoștințelor declarative, procedurale, conceptuale, strategice, metacognitive</i> aprofundate, extinse; II. Explicarea și interpretarea: realizată prin identificarea elementelor componente și a relațiilor (simple, complexe).
II. La nivel de obiective generale pe trepte de învățământ/Treapta de învățământ secundar inferior gimnazial.	III. Modelarea și algoritimizarea cunoștințelor și abilităților – prin: construirea de scheme, structurarea informațiilor, transpunerea didactică.	III. Aplicarea: rezolvarea de probleme-tip (care solicită strategii algoritmice, creative simple) și de situații-problemă în contexte noi (care solicită strategii complexe).
1. Utilizarea cunoștințelor și abilităților <i>digitale</i> în: a) situații sociale reale; b) condiții psihologice de „independență în gândire și acțiune”; 2. Angajarea gândirii critice în activitățile de educație și instruire, organizate formal și nonformal, necesare pentru <i>autodezvoltarea și autorealizarea</i> continuă.	IV. Exprimarea și argumentarea – prin: descrierea fenomenelor etc.; generarea de idei; demonstrarea/explicarea/interpretarea/exemplificarea; V. Prelucrarea secundară a datelor, obiectelor, ideilor – prin: evaluare; elaborare de strategii; extindere; abstractizare, realizare-dezvoltare; VI. Integrarea – prin: optimizare/cercetare/conceptualizare.	IV. Formularea judecăților în baza unei evaluări calitative, probată prin argumentare <i>complexă, autonomă</i>; V. Integrarea și transferul cunoștințelor și abilităților: în raport de situații, contexte domenii (de cunoaștere); în condiții de: evaluare și optimizare a unor rezultate; realizare de conexiuni între rezultate, contexte, domenii; planificare strategică și autonomie reală.

Perspectiva normativă. Educația axiologică aflată la baza construcției curriculumului este abordată ca „principiu de acțiune în proiectarea și realizarea procesului educațional”. Studiile și modelele de politică educațională, promovate de UNESCO [8], confirmă importanța construcției curriculumului pe baza a patru competențe cu valoare-normă și valoare-scop, exprimate special pentru a alege valorile-mijloc cele mai adecvate situației (vârsta elevilor, treapta de învățământ): 1) ”a ști” (cunoștințe fundamentale, concepte, legi, date esențiale); 2) ”a ști să faci” (abilități, deprinderi și priceperi); 3) ”a ști să fii/să devii permanent” (atitudini și valori care susțin capacitatea de învățare pe tot parcursul vieții); 4) ”a ști să lucrezi împreună” (utilizând cunoștințe, abilități, atitudini și valori fundamentale, tipice economiei bazate pe cunoaștere și politici orientate spre democrație reprezentativă și participativă).

În cadrul unui astfel de model de politică educațională, consacrat internațional, educația axiologică (bazată pe valori-normă, valori-scop și valori-mijloc) devine un principiu de politică a educației, implicat în proiectarea și realizarea curriculumului la nivel de „proces educațional”.

Argumentele dezvoltate în teoria și practica pedagogică au în vedere evoluția educației axiologice la nivel de model normativ, cu caracter: prospectiv, teleologic, managerial (instituțional/organizațional), didactic, contextual (formal și nonformal, deschis și spre informal).

Evoluția semnificativă la nivel de politică educa-

țională este focalizată asupra dezideratului, dar și a faptului că educația axiologică devine un principiu de acțiune pedagogică și socială eficientă, în măsura în care este implicat în: optimizarea raporturilor dintre valorile-normă, valorile-scop și valorile-mijloc, în special în relația dintre finalități (valorile-scop) și conținuturi, tehnologii didactice, strategii și metode de evaluare (valorile-mijloc); eliminarea conflictelor care apar chiar în interiorul „valorilor educaționale” generate de cauze obiective și subiective; identificarea și aprofundarea unor valori speciale, în conexiune cu cercetarea pedagogică, istoricitatea educației, managementul curriculumului, parteneriatul între diferiți actori ai educației, inovația în mediul universitar etc.

O problemă complexă care trebuie reglementată normativ prin principiul educației axiologice este cea a „macrotimpului educativ” (C. Cucos) în care valorile sunt angajate, în mod special în realizarea reformelor școlare, în condiții de criză a sistemului de învățământ. La acest nivel, analiza situației din Republica Moldova, a evidențiat faptul că multiplicarea crizelor a stimulat procesul de schimbare a vechilor valori, fără a reuși să articuleze un nou sistem de valori, consolidat în profunzime. Soluția propusă de cercetători, la care am aderat, este cea a *educației axiologice integrale* [2, 6, 11].

În reformele întreprinse în România, putem semna modelul normativ de *educație axiologică responsabilă*, promovat de fostul ministru al educației A. Marga. *Educația responsabilă*, ca valoare-normă, asigură legătura funcțională între *valoarea-scop* (crearea unei noi viziuni

prin finalitățile care susțin „reforma curriculară”) și *valorile-mijloc* (noile conținuturi, activate prin metode inovative, și strategii de evaluare eficiente pedagogic și social).

În concluzie: *Educația axiologică responsabilă* asigură deschiderea spre „autonomia spirituală” necesară elevilor în perspectiva unor decizii optime la nivel de: orientare școlară și profesională și de consiliere în carieră; învățare integrată (disciplinar, intra-, inter-, multi- și transdisciplinar, în context formal, nonformal, informal); participare eficientă, cognitivă, socioactivă la proiecte comunitare etc. De aceea, se cere elaborarea cadrului metodologic pentru formarea axiologică a elevilor, care presupune analiza profilului pedagogic, psihologic și social al absolventului fiecărei trepte de învățământ. Ea trebuie realizată pe fondul educației axiologice responsabile, integrate, autonome spiritual (moral-civic, juridic, religios etc., științific, tehnologic, artistic, igienico-sanitar etc.).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrei P. Filosofia valorii. Iași: Polirom, Fundația Petre Andrei, 1997.
2. Callo T. Școala științifică a pedagogiei transprezente. Chișinău: Pontos, 2010.
3. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău, București: Grupul Editorial Litera. Litera Internațional, 2000.
4. Cucuș C. Pedagogie și axiologie. București: EDP RA, 1996.
5. Cucuș C. Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014.
6. Cuznețov L. Cultura educației familiale. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău, 2017.
7. Delors J. (coord.) Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei internaționale pentru Educație în secolul XXI. Trad. Iași: Polirom, 2000.
8. Faure Ed. A învăța să fii. Un Raport al UNESCO. Trad. București: EDP, 1974.
9. Guțu Vl., Bucun N., Ghicov Ad. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău: Lyceum, 2017.
10. Guțu Vl. Pedagogie. Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2013. 507 p.
11. Hadîrcă M. Educația și criza de valori. În: *Didactica Pro...*, Nr. 3 (61), 2010, pp. 2-6.
12. Marga A. Educația responsabilă. O viziune asupra învățământului românesc. București: Editura Niculescu, 2019.
13. Păslaru Vl. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001.
14. Văideanu G. UNESCO – 50 – EDUCAȚIE. București: EDP RA, 1996.
15. Zamfir C., Vlăsceanu L. (coord.) Dicționar de sociologie. București: Editura Babel, 1993.



Einaș DANIEL-SHAMA

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

The teacher's attitude towards students with SEN from a socio-ecological perspective

CZU 376 | doi.org/10.5281/zenodo.8289390

Abstract: A teacher's attitude towards students with SEN is recognized by a number of authors as a decisive component in ensuring the successful inclusion of these students. The article addresses the issues of the teacher's attitude towards students with SEN from a socioecological perspective. The

teacher's attitude towards students with SEN (based on individual characteristics) is explored in relation to the microsystem (relationships with parents and peers), the mesosystem (school organizational culture and resources, adapted curriculum, and pedagogical practices and experiences), the exosystem (community social norms and culture, infrastructure, and services), and the macrosystem (policies and laws). The article reflects the key points of the socio-ecological framework of the teacher's attitude, based on an analysis of literature and on research. The findings form a background for further practical interventions.

Keywords: teacher's attitude, socioecological perspective, students with SEN.

Rezumat: Atitudinea profesorilor față de elevii cu CES este recunoscută de mai mulți autori ca o componentă decisivă în asigurarea incluziunii de succes a acestor elevi. Articolul abordează problematica atitudinii profesorului față de elevii cu CES din perspectivă socioecologică. Atitudinea profesorului față de elevii cu CES (pe baza caracteristicilor individuale) este explorată în raport cu microsistemul (relațiile cu părinții și semenii), mezosistemul (cultura și resursele organizaționale școlare, curriculumul adaptat, practicile și experiențele pedagogice), exosistemul (normele și cultura socială comunitară, infrastructura și serviciile) și macrosistemul (politici și legi). Articolul reflectă punctele-cheie ale cadrului socioecologic al atitudinii profesorului pe baza

unei analize a literaturii și cercetărilor. Subiectul constituie fundalul intervențiilor practice.

Cuvinte-cheie: atitudinea profesorului, perspectivă socioecologică, elevi cu CES.

Despite the fact that the adoption of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006) has stimulated research and policy development, approximately 5.1 million children with disabilities across Europe and Central Asia still face multiple rights violations [3]. Among multiple problems, current studies in the field have noted the problem of stigmatizing attitudes towards children with disabilities [4; 5]. Several studies have provided evidence that the negative attitudes of teachers towards students with disabilities are a major barrier to student learning [6; 7; 8].

At the same time, school climate includes six factors: supportive leadership; teachers' autonomy; prestige of the teaching profession; renovations; teachers' collaboration; and workload. Examination of the intercorrelations among these factors and with attitudes revealed that those teachers who perceived their school as having a supportive leadership, encouraging renovations and collaboration and not threatening teachers' autonomy tended to express more positive attitudes towards inclusion [9].

The experience in educating children with special education needs (SEN) brings a change in attitude. Formation of attitude is influenced by several factors. As the current role of the teacher has changed from that of merely imparting knowledge or being the exclusive source of knowledge to the more challenging role of being rather a guide or facilitator for the search for relevant information and ways of self-development, new ways of developing unfamiliar skills need to be found.

Bronfenbrenner's ecological systems theory approaches child development as a complex system of relationships that intersect at multiple levels of the environment, such as the microsystem, the mesosystem, the exosystem, the macrosystem, and the chronosystem [1]. In the context of our research, we would like to explore the five-layered model of the socio-ecological framework with the relevant components in relation to the teacher's attitude towards students with SEN (Figure 1). The central point of the system is the student with SEN with specific characteristics (sex, age, health, type of disability, motivation etc.).

Many researchers have examined the relationship between different types of attitudes and variables such as teacher age (Mdikana, Ntshagangase, & Mayekiso, 2007), gender (Sharma & Desai, 2002), teaching experience (Marston & Leslie, 1983), educational preparation (Mangope, Koyabe, & Mukhopadhyay, 2012), and type and severity of student disability (Rizzo & Vispoel, 1991) [apud 7].

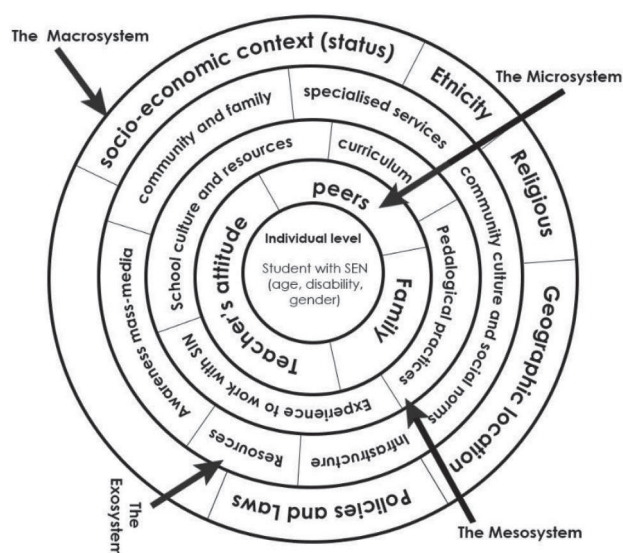
The teacher's attitudes towards students with SEN (based on individual characteristics) should be explored in relation to the microsystem. The microsystem encompasses the relationships and interactions a student

with SEN has with immediate surroundings, such as family, teachers, peers with disabilities and nondisabled. The basis of the child's development is created in the family. The family is the primary unit that encourages the student to have confidence in himself and to move forward in life, regardless of impediments. A teacher's positive attitude can also help students with SEN gain confidence and learning motivation. The acceptance of students with SEN by nondisabled peers in joint activities can also encourage them to learn. At the same time, often acceptance depends on teachers' attitude.

The *mesosystem* ensures the connection between the structures of the microsystem of students with SEN. In this regard, we note the connection of teachers' positive attitude with such structures as a school's inclusive organizational culture and resources, a school's capacity to offer a safe and friendly space to students, the existence of an adapted curriculum for the needs of students with SEN.

Specifically, some authors mention practices and experiences that work with students with SEN: the attitude of teachers who have worked with children with SEN towards inclusion is different from that of their colleagues who have not worked with such children [2]. When teachers have many contacts with disabled persons, their attitudes and ability to teach disabled children are influenced [6]. Teachers who personally support inclusive practice and accept the concept of inclusion can more readily adapt the learning environment to the diverse needs of students and use a variety of approaches and teaching strategies [8].

Figure 1. *The socio-ecological framework of teachers' attitudes towards students with SEN*



Teachers' attitudes towards inclusion often depend both on the confrontations between their professional commitment and doubts about their competencies, but also on how the educational system is prepared to support them [5]. Other factors that influence their attitude towards inclusion should be mentioned, such as the implementation of inclusion at the school, sources of support, the distribution of resources, the availability of support from the school administration and colleagues, the organization framework etc.

Recent studies [2; 4; 5] and our professional experience have emphasized the importance of teacher training that prepares the teachers for inclusion and gives them more professional expertise, because this prepares them better for work with children with SEN, boosts their self-confidence, and helps them develop a more positive attitude towards such children.

The exosystem defines the larger social system that includes some structures without a direct connection with teachers' attitudes, but with an important impact on the formation of the inclusive environment, which can favor the formation of inclusive attitudes. Respectively, the exosystem should include inclusive community social norms and culture, infrastructure, transport, and services adapted to needs of students with SEN; community support to families with students with SEN etc.

The macrosystem includes the overarching culture that influences the development of students with SEN and the teachers' attitude towards them. Cultural contexts are interconnected with socioeconomic status/context, ethnicity, religion, and geographic location. A special role belongs to the policies and laws that cover the subject. Thus, the adoption of inclusive policies and laws contributes to the formation of an inclusive culture. Their lack can generate discrimination and exclusion. At the same time, in case decision-makers force inclusion in schools without creating relevant conditions (connection with other systems), this risks causing the teachers to develop negative attitudes towards students with SEN. As a result, it can decrease students' motivation to learn, which could have negative social consequences in the future.

The *chronosystem* consists of changing socio-historical circumstances and the transition of events over the life course. An example of changing socio-historical circumstances is the increase in opportunities for children with disabilities to learn in general schools, together with those without disabilities.

In conclusion: Based on literature analysis, we conclude that the teachers' attitude may be considered as one of the significant components in the inclusion of students with SEN in the education process. The Ecological Systems Theory, which provides a holistic approach by including various systems, can be a valuable

and useful framework in educational practice.

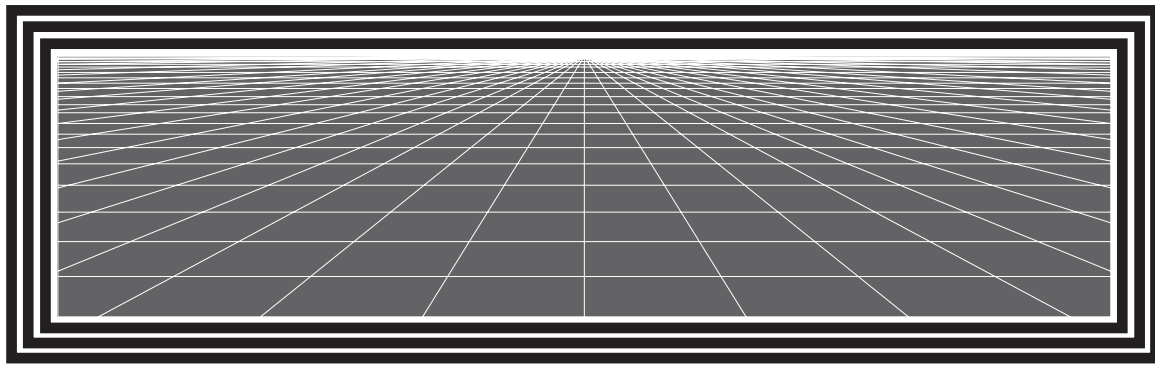
To understand the impact of the teachers' attitudes towards students with SEN on such students' development, it is essential to focus on students with specific needs, on the teachers' personalities, on the development context (factors and structures of the systems mentioned above), as well as development results, because these processes vary and affect students and teachers differently.

The world is constantly changing, not least due to technological developments. This is why the factors and structures in the mentioned systems must be approached with great care. For example, the exosystem and macrosystem could be expanded to take into account influences from social media, video games, and other modern interactions.

All these things suggest that ecological systems are still valid and may be extended over time, adjusted by new components to include new modern developments.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES:

1. Bronfenbrenner U. Ecological Systems Theory. In: Vasta R. (ed.) *Annals of Child Development*, Vol. 6, 1989. London, UK: Jessica Kingsley Publishers, pp. 187-249.
2. Cara A. Implementarea educației incluzive în Republica Moldova: Studiu de politici publice. Chișinău: Lexon-Prim, 2015. 60 p.
3. Desk Review for Developing Measures on Discriminatory Attitudes and Social Norms towards Children with Disabilities in Europe and Central Asia Region, 2018. UNICEF, 2019, 51 p. On: <https://www.unicef.org/eca/media/13391/file>
4. Global Education Monitoring Report, 2020: Inclusion and Education: All Means All. UNESCO, 2020. 502 p.
5. Inclusive Teaching: Preparing All Teachers to Teach All Students. Policy paper 43. UNESCO, 2020, 16 p.
6. Ince S. Preschool Teacher Candidates' Attitudes and Concerns about Inclusive Education, Taking into Consideration whether They Took Special Courses or Not at University. In: *International Journal of Early Childhood Education and Research*, 2012, 1 (3), pp. 1-19. On: <http://ijecer.net/pfi-depo/v1n3/seyda.pdf>
7. Martins C. Inclusive Physical Education: Teachers' Attitudes. University of Vigo, Spain, Porto Alegre, Vol. 20, No. 2, pp. 637-656.
8. Ryan T. Inclusive Attitude: A Pre-service Analysis. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9 (3), 2009, pp. 180-187.
9. Weisel A, Dror O. School Climate, Sense of Efficacy and Israeli Teachers' Attitudes toward Inclusion of Students with Special Needs. In: *Education, Citizenship and Social Justice*, Vol. 1 (2), 2006, pp. 157-174.



MANAGEMENT EDUCAȚIONAL



Florentina **CIULEI**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Dezvoltarea personală a managerului organizației școlare: între necesitate și oportunitate

CZU 373.3.091 | doi.org/10.5281/zenodo.8289403

Rezumat: Pentru a răspunde noilor provocări sociale, este necesar ca organizația școlară să fie mereu în pas cu evoluția și schimbările care apar. În acest sens, elementul esențial al identificării unor căi creative, viabile și eficiente de adaptare a organizației școlare este managerul. Evoluția și dezvoltarea personală a managerului îl sprijină în construirea unei organizații de succes, adaptabile și performante. În prezent, focalizarea pe dezvoltarea personală a resurselor umane implicate în actul educațional reprezintă un deziderat educațional menit să ajute managerul școlar și cadrul didactic să răspundă atât cerințelor organizației în care activează, cât și satisfacției personale, în contextul schimbării de paradigme educaționale și sociale.

Cuvinte-cheie: dezvoltare personală, manager școlar, sistem de învățământ.

Abstract: In order to respond to new social challenges, it is necessary for the school organization to always be in step with the evolution and changes that occur. In this sense, the essential element in identifying creative, viable, and effective ways of adapting the school is the manager. The evolution and personal development of the manager supports him in building successful, adaptable, and performing organizations. Currently, the focus on personal development of the human resources involved in the educational act represents an educational goal aimed at supporting the school manager and the teaching staff to respond both to the requirements of the school organization of which they are a part and to their own personal requirements, in the current context of change in educational and social paradigms.

Keywords: personal development, school manager, education system.

În societatea actuală, dominată de imprevizibilul ”secol de viteză”, de emergența tehnologică, în care autoritatea este adesea provocată, experții consideră că o soluție viabilă pentru creșterea calității actului de conducere este investiția în dezvoltarea personală a managerului. În acest context, pentru a gestiona provocările induse de schimbările de paradigme educaționale, managerii școlari trebuie să identifice nevoile din domeniu, să gestioneze corect modificările care se impun, să inițieze procese de schimbare care asigură calitatea, performanța și prestigiul organizației și să se focalizeze pe propria dezvoltare personală, creând oportunități de evoluție personală și profesională pentru resursele umane din organizațiile conduse.

Una dintre prioritățile societății actuale vizează formarea unei forțe de muncă flexibile și capabile să țină pasul cu schimbările permanente printr-o bună gestionare a propriei formări/dezvoltări, aceasta fiind privită ca un proces continuu care va conduce la o adaptare și integrare mai bună la nivel profesional, personal și social. În acest context, un rol hotărâtor îl are dezvoltarea personală, care poate fi interpretată drept procesul de dezvoltare specifică a diferitelor aspecte ale minții și ale corpului, proces care vizează o creștere prin îmbunătățirea voinței fizice și mentale, a abilităților, competențelor, talentelor și cunoștințelor, într-o căutare continuă de împlinire și de atingere în mod proactiv a propriului potențial.

DEZVOLTAREA PERSONALĂ – CALE SPRE EVOLUȚIE PROFESIONALĂ

Dezvoltarea profesională a devenit o noțiune tot mai răspândită, datorită necesității de a evolua și a prospera atât în diferite domenii de activitate, în relațiile cu ceilalți, cât și în autocunoaștere, automotivare, autoeficacitate. Pentru a înțelege integritatea conceptului, vom începe cu analiza altor două: *dezvoltare* și *personal*.

Conform *Dicționarului de psihologie, dezvoltare* "este un proces prin care se realizează noi structuri funcționale, care diferențiază comportamentul, conducând la o mai bună adaptare la mediu; o continuă devenire a structurilor psiho-comportamentale; o schimbare calitativă de sens ascendent în pofida momentelor de regres pe care le cuprind" [16]. *Dicționarul de psihologie Larousse* explică *dezvoltarea* ca pe "o serie de etape noi prin care trece ființa vie spre a-și atinge deplina realizare" [9, p. 100]. Așadar, *dezvoltarea* reprezintă trecerea unui fenomen prin conlucrarea mai multor forțe prin care are loc evoluția, schimbarea, realizarea personală (în cazul cercetării noastre).

Termenul *personal*, -ă (adj.) înseamnă "care aparține unei anumite persoane, care se referă la o anumită persoană". Evoluția acestuia s-a realizat în strânsă dependență cu evoluția conceptului de *om*, deoarece persoana îl exprimă pe om într-o anumită postură. De la o etapă istorică la alta, conceptul de *persoană* a dobândit noi nuanțe. Semnificația inițială – persoană mascată – este transferată la cea de rol social, îndeplinit de cineva în teatru sau în viață, apoi reprezentând chiar actorul însuși, care joacă roluri. Și, în final, *persoană* este un atribut valoric, referindu-se la calitatea de a fi om, la rangul, statutul său social [21].

În plan teoretic, dezvoltarea personală include activități și experiențe care au scopul de a îmbunătăți starea de conștientizare, calitatea vieții; de a dezvolta talente și abilități, de a contribui la realizarea aspirațiilor și viselor personale. Cunoscut și ca "*self help* sau *evoluție personală*", conceptul include și activități formale sau informale pentru a dezvolta în alții roluri precum cel de profesor, ghid, consilier, manager, coach sau mentor" [7, p. 11].

În accepțiunea lui Maslow [7], dezvoltarea personală conduce către ideea de autorealizare, iar după Rogers [12, p. 140] – la o "viață deplină" sau "împlinirea vieții". Deși cercetările celor doi autori au multe puncte în comun, ele diferă considerabil în ceea ce privește abordarea noțiunilor vizate. În timp ce Maslow s-a concentrat pe studierea caracteristicilor persoanelor realizate, Rogers a studiat oamenii în procesul de dezvoltare. În opinia lui Rogers, o persoană dezvoltată întrunește următoarele elemente: nu trăiește o stare, ci un proces; nu ajunge la o destinație, ci progresează spre o direcție; deschiderea spre experiență este polul opus al atitudinii defensive; tendință de a trăi în prezent în mod total; creșterea încrederii în propriul organism, adică folosirea sentimentelor proprii ca factor de interpretare a realității. Consecințe: o mai bună articulare între libertate și deter-

minism: persoana își alege cursul de acțiune determinat de toți factorii situației existențiale; o forță creatoare; o bucurie mai mare de viață; o natură constructivă și de încredere. Pe de altă parte, în viziunea lui A. Maslow, caracteristicile unei persoane dezvoltate sunt: sănătatea psihică este subordonată satisfacerii nevoilor de bază; abilitatea de a percepe ceea ce este într-adevăr, dincolo de temerile proprii; acceptarea naturii umane așa cum este ea, fără a manifesta o atitudine defensivă; spontaneitate. Consecințe: centrarea problemei; singurătatea; autonomia; experiențe paroxistice; umilință și respect; relații interpersonale; etică; umor; creativitate [7, p. 11; 12, p. 140]. În ambele abordări, viața completă sau autorealizarea nu desemnează o stare fixă, ci una circumstanțială, într-un proces continuu de dezvoltare, de devenire.

DEZVOLTAREA PERSONALĂ – O ABORDARE MANAGERIALĂ

Privită din perspectiva științelor managementului, dezvoltarea personală poate fi definită ca o acțiune de management al resurselor umane, care vizează creșterea abilităților angajaților, dar și îmbunătățirea calității vieții și a climatului relațional la locul de muncă. Dincolo de metodele și tehnicile obiective și instrumentele utilizate de manager, au apărut diferite practici de dezvoltare personală, care constituie o abordare mai umană și mai personală a organizației, fiind un prim pas în evoluția acesteia, deoarece performanța organizației este măsurată prin abilitățile angajaților săi. Din perspectivă organizațională, M. Armstrong preciza că un element-cheie al dezvoltării resurselor umane este dezvoltarea personală, care reprezintă creșterea abilității unui individ și valorificarea potențialului său prin parcurgerea unor experiențe de învățare și educație [18, p. 17], iar din perspectivă managerială vizează abilitatea unui individ de a invita alți indivizi să progreseze împreună către o viziune. Practicile de dezvoltare personală sunt frecvente în management – de exemplu, în formarea inițială și continuă a managerilor, în dezvoltarea abilităților de management, leadership și coaching [1]. În cadrul unei organizații, implementarea dezvoltării personale în rândul resurselor umane ar urmări: satisfacerea nevoilor de autoapărare și asigurarea bunăstării; creșterea productivității; îmbunătățirea spiritului creativ și inovator; dezvoltarea competențelor personale; îmbunătățirea comunicării, evitarea conflictelor și crearea unei atmosfere echilibrate de lucru; sprijinirea procesului de maturitate mentală [22].

P. F. Drucker remarcă faptul că trăim într-o epocă de oportunități fără precedent, cu ambiție, unitate și talent, cu posibilitatea de a ajunge în vârful profesiei, indiferent de locul unde ai început. Odată cu oportunitatea vine și responsabilitatea. Organizațiile de astăzi nu pun accentul pe gestionarea carierei angajaților. În schimb, trebuie să fii propriul tău manager, depinde de tine să rămâi angajat și productiv pe parcursul unei cariere care poate dura aproximativ 50 de ani [3, p. 199].

Perspectivile carierei s-au schimbat. În prezent, accentul este pus mai curând pe ascensiunea, de obicei rapidă, în ierarhia organizației, decât pe asigurarea dezvoltării profesionale și personale. H. Ibarra, profesor de comportament organizațional, afirmă că schimbările de carieră se află în strictă conexiune cu o schimbare de identitate profesională [6].

Domeniul profesional este principal facilitator al exprimării optime a angajaților, mai ales dacă aceștia sunt capabili să își maximizeze punctele forte, fapt ce conduce la o remodelare a activității lor. Crearea de contexte în organizație pentru dezvoltarea și valorificarea zilnică a punctelor forte și a virtuților îl face pe individ mai fericit; în plus, el reușește să transforme o meserie marcată de rutină în vocație. Pe de altă parte, vocația este cea mai satisfăcătoare profesie, deoarece cu mulțumire munca se face mai degrabă de la sine, decât pentru beneficii materiale [19]. Aprecierea stării de satisfacție într-un loc de muncă ar putea depăși curând recompensele materiale ca principal motiv al muncii. Organizațiile care vor promova practicile de dezvoltare personală ”le vor depăși pe acelea care se bazează doar pe recompensarea financiară” a resursei umane.

În contextul mai sus prezentat, A Wrzesniewski delimitează trei tipuri de orientare profesională: *profesie*, *carieră* și *vocație* [23, pp. 21-33]. *Profesia* este, în esență, o modalitate de întreținere: când nu mai este plătit, angajatul încetează să lucreze. *Cariera* presupune un grad mai mare de implicare personală – putere, recunoaștere și progres: când nu mai poate progresa, angajatul se oprește din lucru. *Vocația* este un angajament pasional față de munca proprie, care este autosuficientă, indiferent de bani și avansare, munca fiind privită ca având o contribuție la ceva mai mare decât sine: când nu mai este remunerat și nu mai poate progresa, angajatul continuă să lucreze.

A. Wrzesniewski a demonstrat că orice profesie poate deveni o vocație și orice vocație o profesie [23], totul depinzând de angajamentul personal al angajatului, de starea de fericire, împlinire și devotament pe care o simte față de munca proprie. În viziunea lui Seligman [15], modalitatea de trecere profesie → carieră → vocație se axează pe folosirea punctelor forte la locul de muncă. Dacă angajatul simte că munca sa contribuie la un bine mai mare (dincolo de sine), atunci vorbim de vocație, de trecerea profesiei de la o stare de povară la un mijloc de satisfacție. Drept urmare, unul dintre cei mai importanți factori ai fericirii la locul de muncă este de a fi satisfăcut, de a te simți pe deplin împlinit.

Starea de fericire și împlinire la locul de muncă ne conduce către rolul dezvoltării personale în prevenirea riscurilor psihosociale precum stresul, absenteismul, boala și accidentele de muncă. Dezvoltarea personală rezultă într-un nivel ridicat de funcționare, ceea ce prezice un rol important în prevenirea riscurilor psihosociale. Examinând caracteristicile unei persoane dezvoltate, putem remarca dezvoltarea

autonomiei, a competențelor interpersonale, a comunicării, rezilienței, angajamentului, optimismului, respectului de sine, creativității. Accentul pe dezvoltarea personală integrată în organizație este o caracteristică importantă a managerilor care obțin rezultate bune în timp ce consolidează sănătatea mentală a echipelor lor, echipe care vor face față mult mai bine riscurilor psihosociale și cărora le este mai ușor să găsească o dinamică *câștig-câștig* între obiectivele echipei și propriile nevoi [12] – premise ale unor cariere de succes.

Dezvoltarea personală ține de activități care îmbunătățesc conștientizarea și identitatea, dezvoltă talentul și potențialul, construiesc capitalul uman și facilitează capacitatea de angajare, sporesc calitatea vieții și contribuie la realizarea viselor și aspirațiilor. Ea reprezintă un proces ce are loc pe tot parcursul vieții, o modalitate prin care oamenii își pot evalua abilitățile și calitățile, iau în considerare obiectivele pe care le au în viață și își stabilesc noi obiective pentru a-și realiza și maximiza potențialul. Dezvoltarea personală este un proces important pentru oricine, mai ales pentru un manager, de ale cărui calități este influențată, în cea mai mare parte, eficiența organizației. Managerul școlar trebuie să conducă, manifestând înțelegere și considerare pentru profesori, elevi și părinți. El: stabilește scopuri, ia decizii și propune planuri de remediere; implică toate resursele necesare pentru un viitor mai bun al școlii; identifică modalități de creștere a motivației personalului; stinge conflicte și găsește soluții pentru problemele școlii; este sprijin și călăuză pentru personal, elevi, părinți.

Stilul de conducere al managerului inspiră încredere; reprezintă un suport moral și material pentru angajați în vederea realizării scopurilor majore ale organizației [10]. Managerul are nevoie de învățare continuă și de formare neîntreruptă [13], iar pentru a se dezvolta personal și profesional este necesar să aibă perseverență, să fie determinat, cooperant și să aibă o strategie prin care își va construi, în timp, o personalitate de conducător. O caracteristică definitorie o constituie empatia, dezvoltarea unei bune comunicări cu ceilalți, puterea de a influența. Managerul școlar trebuie să fie înțelegător cu cei din jur, să încurajeze libera exprimare, să recunoască performanțele și să le stimuleze, să pună întrebări și să ofere răspunsuri la timp, să fie mereu echidistant. Echilibrul în activitatea sa este garanția succesului. Un manager este persoana centrală, cea mai influentă, adaptabilă, realistă, care își asumă riscuri, are o gândire logică și clară, fiind capabilă să îi motiveze pe cei lângă care lucrează [4].

DEZVOLTAREA PERSONALĂ A MANAGERULUI ȘCOLAR: ABORDARE PROCESUALĂ

Procesul de dezvoltare personală poate avea două dimensiuni: proces impus de organizație sau de sistem și proces deliberat.

În cazul *procesului impus*, efectele asupra performanței rolului managerului nu vor satisface întotdeauna așteptările organizației școlare. Acest lucru ar putea fi explicat astfel: ca răspuns la o dezvoltare impusă, managerul aflat într-o situație profesională ar putea opune rezistență la schimbarea cu care trebuie să se confrunte, ar putea fi determinat să se retragă, să reacționeze în scopul respectării normei. Pe de altă parte, atunci când această dezvoltare este *aleasă în mod liber*, managerul își aliniază obiectivele personale cu cele ale organizației școlare, datorită faptului că își poate dezvolta potențialul și poate câștiga încredere în sine și în îndeplinirea rolului său. În același context, nevoia de dezvoltare personală a managerului școlar, descrisă teoretic prin nevoia de autoactualizare, de autorealizare, de autodezvoltare, se ghidează pe baza următoarelor principii [11]: principiul tranziției de la educație la autoeducație; principiul educației ca proces de reconstrucție și reorganizare, adică educația este un proces de creștere din interior, un proces de continuă reorganizare, reconstrucție și transformare; principiul autoreglării și al controlului; principiul autodezvoltării; principiul dezvoltării conștiinței de sine.

Cu alte cuvinte, managerul percepe abordările de dezvoltare ca pe o oportunitate de a beneficia de dezvoltare în îndeplinirea rolului său. Managerul care întreține un proces de dezvoltare personală își cercetează singur mijloacele pentru a dobândi o mai bună cunoaștere de sine, va realiza o reflecție aprofundată asupra sa, asupra valorilor sale, asupra obiectivelor sale personale, asupra relațiilor sale cu ceilalți membri ai organizației. Aceasta l-ar putea determina să își schimbe atitudinile și comportamentul, să își înțeleagă mai bine propria funcționare – aspecte care se bazează pe valorile sale și sunt în slujba obiectivelor sale personale – ceea ce i-ar permite să câștige consistență cu sine însuși. Conștient de propria funcționare, ar căuta, în mod constant, să își coreleze atitudinile, comportamentele, valorile și obiectivele. Dacă managerul este capabil să înțeleagă bine funcționarea sa prin cunoaștere de sine, ar putea înțelege mai bine funcționarea celorlalți [14, p. 138].

Fiind conștient că atitudinile și comportamentele sale sunt determinate, printre altele, de valorile și obiectivele sale personale, managerul ar percepe și accepta în colegii săi aceiași factori determinanți și, drept urmare, ar putea prezice atitudinile și comportamentele pe care aceștia s-ar putea să le manifeste, în funcție de situație. Cunoașterea de sine, autorefecția și acceptarea îi pot ajuta pe manageri să înțeleagă mai bine așteptările și nevoile angajaților, să asculte empatic, fără a emite evaluări obiective sau judecăți asupra acestora.

Cunoașterea de sine ca rezultat al dezvoltării personale le permite managerilor școlari să își schimbe atitudinile și comportamentele, deoarece îi determină să fie conștienți de acestea, precum și de impactul lor asupra celorlalți

actori din organizația școlară. *Cunoașterea de sine îi construiește managerului încrederea în sine*, care îi influențează competențele manageriale. Încrederea în sine, esențială în actul managerial, derivă din cunoașterea de sine, din cunoașterea aptitudinilor, neajunsurilor, talentelor și slăbiciunilor. Ea se dezvoltă treptat, exploatând punctele forte și remediindu-le pe cele slabe. Arta conducerii este, în primul rând, o căutare de sine, iar odată cu cunoașterea de sine vine încrederea necesară actului conducerii.

O mai bună cunoaștere de sine le permite managerilor să își cunoască mai bine angajații, să proiecteze așteptări mai realiste față de aceștia și, de asemenea, le permite să poată asculta empatic. D. Goleman subliniază că înțelegerea câmpului emoțional al altor persoane necesită o mare familiaritate cu cel personal [5], iar C. Rogers observă că încrederea în competență, judecata, solidaritatea sau sensibilitatea altei persoane duce la o mai mare deschidere față de aceasta. Sentimentul de încredere te îndeamnă, de asemenea, să fii mai receptiv [18].

Coerența managerului cu el însuși, pe care ar putea să o dobândească în urma unui proces de dezvoltare personală, i-ar consolida credibilitatea față de angajații săi, precum și încrederea în forțele proprii, în sine. Aceasta se explică prin faptul că managerul ar reuși cu ușurință să își consolideze acțiunile și discursurile. Astfel, angajații l-ar percepe și l-ar vedea ca pe un model, ca pe cineva care este capabil să ”spună ce va face, să facă ceea ce a spus și să spună că a făcut”. Această percepție provine din certitudinea referitoare la atitudinile și comportamentele managerului care acționează în conformitate cu imaginea pe care o oferă. Angajații ar percepe, astfel, o reducere a riscului de încredere în manager. Drept urmare, managerul ar fi credibil în ochii angajaților săi și ar fi „demn” de încredere.

În plus, o mai bună înțelegere și acceptare a funcționării, așteptărilor și nevoilor angajaților i-ar permite managerului să creeze o relație de încredere reciprocă. Printr-o mai bună înțelegere a angajaților, managerul ar putea identifica, cu relevanță, nevoile, așteptările și obiectivele personale ale acestora. Prin cunoașterea și înțelegerea angajaților, ar fi determinat să aibă încredere în competențele acestora.

Încrederea este obligatorie pentru optimizarea unui sistem, fiind implicată în sistemul educațional. Lipsa încrederii determină fiecare componentă să își vizeze propriile interese imediate în detrimentul celor pe termen lung și în detrimentul întregului sistem. În opinia lui Kouzes și Pozner, încrederea este piatra de temelie a relațiilor umane, în interiorul și în afara organizației [8, p. 257]. Prin poziția lor, managerii școlari sunt direct responsabili de construirea unei relații de încredere prin crearea unui climat psihologic favorabil în cadrul organizației școlare. Încrederea este definită de Blau drept credința că angajamentul personal și cuvântul unei persoane sunt sigure și vor fi onorate într-o relație de schimb [2]. Mai mult, Pruitt afirmă că încrederea

este un element critic în relația de schimb, deoarece condiționează existența unui dialog constructiv și a cooperării în rezolvarea problemelor [17].

Într-o organizație școlară, capacitatea conducerii de a dezvolta și a menține pe termen lung relații de încredere reciprocă cu angajații este o condiție esențială pentru succes. Cei care au încredere în managerul lor, denotă o satisfacție mai mare în legătură cu munca, trec prin mai puține conflicte de rol și exprimă mai multe opinii favorabile despre manager.

CONCLUZII

1. În virtutea poziției sale, între conducere și angajați, managerului școlar îi revine misiunea de a stabili condițiile pentru implicarea angajaților, pentru ca prin aceasta să obțină o performanță mai mare în organizație, raportându-se la misiunea fundamentală a acesteia, de a furniza servicii educaționale de calitate întregii comunități școlare. Implicarea depinde de percepția angajaților față de climatul psihologic al locului de muncă, percepție care, la rândul său, este influențată de încrederea pe care o au în managerul lor.

2. În lumea contemporană, un manager școlar este perceput ca un vizionar care creează schimbare și încearcă să se dezvolte personal, pentru a ajuta organizația și oamenii săi să meargă împreună în această călătorie de schimbare. Se impune o schimbare de mentalitate și este nevoie de manageri veritabili, angajați față de organizația școlară. Cunoașterea și reprezentarea unui profil dezirabil al managerului școlar devine un imperativ în școala de astăzi.

3. Organizațiile școlare trebuie să-i perceapă ca pe manageri ai propriei activități, manageri ai procesului de dezvoltare personală și organizațională. În prezent, focalizarea pe dezvoltarea personală a resurselor umane implicate în actul educațional reprezintă un deziderat menit să sprijine cadrul didactic pentru a răspunde atât cerințelor organizației școlare din care face parte, cât și satisfacției personale, în contextul actual al schimbării de paradigme educaționale și sociale. Implementarea dezvoltării personale în organizația școlară sprijină cadrele didactice să facă față tuturor confruntărilor ce intervin în procesul schimbării de la nivel organizațional și educațional, dar și în relațiile cu ceilalți și cu sine.

4. Prin urmare, cu cât cultura organizațională a instituției va fi mai orientată spre satisfacerea nevoilor de dezvoltare personală, cu atât mai mulțumite vor fi cadrele didactice de performanțele proprii, cu atât mai stimulate/îndrumate spre oportunitățile profesiei și orientate permanent spre succes și eficiență se vor simți.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Armstrong M., Baron A. Managing Performance: Performance Management in Action. London: Institute of Personnel and Development, 2005.
2. Blau G. Operationalizing Direction and Level of Effort and Testing Their Relationships with Individual Job Performance. În: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 55, 1993.
3. Drucker P.F. Managing Oneself. Harvard Business Review Press, 2008.
4. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2008.
5. Goleman D. L'intelligence émotionnelle. Robert Laffont, 1999.
6. Ibarra H. Working Identity, Unconventional Strategies for Reinventing Your Career. Harvard Business Press, 2003.
7. Ilisei G., Ștefănescu N. Plan de dezvoltare personală intensivă: materiale-suport pentru identificarea nevoii elevilor de dezvoltare personală intensivă. Suceava: George Tofan, 2016.
8. Kouzes J.M., Pozner B.Z. Le défi du leadership. Association française de normalisation, 1991.
9. Larousse: Dicționar de psihologie. București: Univers Pedagogic, 1998.
10. Le Saget M. Managerul intuitiv. O nouă forță. București: Editura Economică, 1999.
11. Marin N. Par la connaissance de soi, dans la mesure où elle permet de créer un climat de confiance entre lui et ses collaborateurs, le manager parviendra-t-il à impliquer ses collaborateurs afin d'assurer la performance de l'organisation? Mémoire de Recherche-Action, Université d'Evry-Val d'Essonne. DESS de Management des Hommes & des Equipes, 2002.
12. Maslow A. Maslow on Management. New York: Wiley, 1998.
13. Maxwell J. C. Totul despre lideri, atitudine, echipă, relații. București: Amaltea, 2005.
14. Mânzat I. Competența didactică și dezvoltarea gândirii științifice. În: *Competența didactică*. București: ALL Educațional, 1999.
15. Peterson C., Seligman M. Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. Oxford University Press US, 2004.
16. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978.
17. Pruitt G. Negotiation Behavior. New York: Academic Press, 1981.
18. Rogers C. Le développement de la personne. Paris: Dunod, 1998.
19. Seligman M. Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. New York: Free Press, 2002.
20. Szekely A. Dezvoltarea personală și succesul profesional. București: AS, 2013.
21. Vrabii V. Coordonate conceptuale ale dezvoltării personale. Pe: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/549-555.pdf
22. Whetten D.A., Cameron K. S. Developing Management Skills (8th ed.). Pearson, 2010.
23. Wrzesniewski A. et al. Jobs, Careers, and Callings: People's Relations to Their Work. În: *Journal of Research in Personality*, Vol. 31 (1), 1997.



Elena CREANGĂ

dr., conf. univ., Academia de Muzică, Teatru și
Arte Plastice

Lilia NAHABA

formatoare, Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

Competența de luare a deciziilor, pe înțelesul cadrelor didactice

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.8289405

Rezumat: În articol sunt elucidate esența și structura competenței de luare a deciziilor. Deși majoritatea deciziilor noastre par banale și nu au un impact de durată, multe pot să ne schimbe semnificativ viața. Școala contemporană trebuie să facă față provocărilor legate de globalizare și de incertitudinile caracteristice economiei de piață, determinând mai multe transformări în educație. Una dintre ele ține de valorificarea caracterului prospectiv al educației: proiectarea, organizarea și structurarea demersului la clasă în concordanță cu solicitările prezentului, dar mai ales cu trăsăturile definitorii ale societății viitorului, ceea ce presupune un proces de luare a deciziei din partea cadrului didactic, pentru a nu opune rezistență schimbărilor.

Cuvinte-cheie: schimbare, decizie, luarea deciziilor, competența de luare a deciziilor.

Abstract: The article elucidates the essence and structure of the decision-making competence in a manner that may be easily accessible to teachers. Decision-making is an important life skill: while most decisions we make are trivial and do not have a lasting impact, others may change our lives in a major way. Today's schools must face the challenges related to globalization and the uncertainties of a market economy, which cause even more changes in

education. One of these challenges is to explore the prospective nature of education: the design, organization, and structuring of the chosen educational approach in accordance with the demands of the present day, but, above all, in coordination with the defining features of the society of the future, which requires the teachers to be immersed in a permanent decision-making process in order not to resist change.

Keywords: changes, decision, decision-making, decision-making competence.

Introducere. Educația trebuie să se bazeze pe necesitățile celor cărora le este destinată, soluționarea problemelor constituind cel mai important mijloc de a ține piept și a răspunde nevoilor individuale și comunitare [10, p. 23]. Societatea spre care ne îndreptăm depinde, în mare măsură, de eficiența și eficacitatea acțiunii educaționale actuale. Datorită caracterului său prospectiv, educația nu doar se adaptează la specificul schimbărilor anticipate, ci și pregătește condițiile pentru apariția acestor schimbări, modelează prin acțiunile de azi esența societății viitoare [13, p. 5].

Orice activitate umană presupune adoptarea unor decizii. Oamenii decid asupra acțiunilor care vor conduce la atingerea obiectivelor ori decid să nu acționeze. Calitatea vieții omului este determinată, în mare parte, de deciziile

pe care le adoptă [4, p. 313]. De multe ori, nu ne dăm seama de forța de schimbare pe care o generează o *decizie congruentă și cu angajament*. Problema este că, mult timp, majoritatea dintre noi au folosit termenul *decizie* atât de imprecis, încât acesta a ajuns să descrie ceva de genul unei liste de dorințe. În loc să luăm decizii, noi enunțăm *preferințe*.

A lua o *decizie* înseamnă a te angaja să obții un rezultat și după aceea să te privezi de orice altă posibilitate. Trei decizii pe care le luăm în fiecare clipă a vieții noastre ne controlează destinul. Acestea determină ce vom observa, cum ne vom simți, ce vom face și, în cele din urmă, cu ce vom contribui și cine vom deveni: deciziile privind lucrurile asupra cărora urmează să ne concentrăm; deciziile privind ce înseamnă pentru noi anumite lucruri; deciziile privind ce urmează să facem pentru a obține rezultatele dorite [11, p. 52].

Aspecte conceptuale. Avem nevoie de abilitatea de a lua decizii potrivite pentru a ne dezvolta „deprinderi de viață”: a ne controla propria viață; a obține respectul celorlalți; a ne pune în valoare și a ne dezvolta propriile posibilități și capacități psihice; pentru a ne îmbunătăți imaginea de sine [3, p. 188].

A *decide* înseamnă a lua o hotărâre, a alege între mai multe alternative. O *decizie* este o hotărâre luată în urma examinării unei probleme sau a unei situații, fiind adoptată o soluție dintre mai multe posibile. Decizia este luată ca urmare a apariției unei probleme, percepută cel mai adesea ca o discrepanță între situația existentă și cea dorită. Decidentul face o alegere între mai multe soluții alternative posibile, în urma unui proces de examinare, de reflecție asupra condițiilor situației decizionale și a posibilităților de soluționare, ceea ce presupune mai multe activități, nu doar actul alegerii ca atare [20, p. 125]. Astfel, se poate afirma că decizia presupune: o *bază de informații ample* și certe; un *proces rațional* (de gândire, de înțelegere); *obiective* (precise, concrete, măsurabile); *unul sau mai mulți decidenți*; *alternative decizionale*; *manifestarea voinței* (opțiunea).

În scenă intră o mulțime de **factori**: *valorile și prioritățile noastre, sentimentele și intuiția, influența oamenilor din jur* etc. De aceea, e normal ca uneori să „luptăm” pentru a lua o decizie. Chiar și cea mai simplă decizie poate consuma timp prețios. Atunci când avem de luat o hotărâre dificilă, trebuie să ne evaluăm valorile, sentimentele, dar și alți factori [9, p. 30].

Tabelul 1. *Definirea deciziei* [21, pp. 258-259]

Autori	Definiții
Richard	Procesul de alegere privind obiectivele de acțiune și procedurile destinate realizării și asigurării reglării activităților.
Kreitner	Identificarea și alegerea soluțiilor care duc în final la rezultatul dorit.
Plane	Procesul prin care o întreprindere trece de la o poziție strategică la alta.
Rojot	O decizie este luată atunci când apare o ocazie de alegere sau când sunt deschise mai multe alternative; una dintre ele este selectată, antrenând o acțiune sau un comportament.
Pye	Un proces dinamic de interacțiune între toți participanții care determină o politică de alegere.
Cyert, March	Decizia în organizații este executarea unui număr de opțiuni luate în calitate de obiective și alegerea unor alternative pe baza informațiilor colectate.
Morris	Conceptualizarea unei situații de alegere, fie sub forma unei imagini mentale, fie a unui model explicit.
Le Maitour	O alegere între mai multe alternative.

Ca fenomen psihologic, *decizia* are o natură complexă, dublă. Pe de o parte, este un *fenomen psihologic individual*, emanând ca un produs final din necesitățile și trebuințele psihologice strict personale; pe de altă parte, este un *fenomen psihosocial*, emanând ca un produs al interacțiunii indivizilor, al grupurilor umane, al trebuințelor colective.

Decizia constituie soluția cu probabilitatea cea mai ridicată de a reprezenta rezolvarea cea mai bună la nivelul informațiilor existente la un moment dat. Definitiv pentru ea este alegerea variantei optime de răspuns din ansamblul răspunsurilor posibile, alegere care se bazează pe anticiparea mentală a evenimentelor viitoare. În elaborarea deciziei, decidentul trebuie să estimeze consecințele diferitelor variante de soluționare, să precizeze efectele previzibile ale acțiunilor sale, să aprecieze probabilitatea de reușită sau de eșec a fiecărei soluții întrevăzute. După efectuarea acestor operații mentale, se adoptă strategia care permite dobândirea celei mai mari utilități și a celei mai înalte probabilități de realizare [1, p. 141]. O decizie este o judecată. Factorii de răspundere care iau decizii eficiente știu însă că nu se pleacă de la fapte, ci de la opinii. Bineînțeles, acestea nu sunt decât niște ipoteze neverificate și, ca atare, sunt lipsite de valoare până când nu se verifică în realitate. Pentru a determina ce anume este un fapt, trebuie mai întâi să luăm o decizie asupra criteriilor de relevanță, mai ales asupra modului adecvat de măsurare. Acesta este factorul cel mai important al deciziei și, în mod obișnuit, aspectul ei cel mai controversat. Înțelegerea

care stă la baza deciziei corecte este rezultatul ciocnirii și al conflictului dintre opinii divergente și al analizei serioase a alternativelor concurente [7, p. 155].

În sens larg, decizia ține de capacitatea oamenilor cu anumite responsabilități de a lua hotărâri privind toate problemele ce intră în sfera lor de competență. Indiferent de nivelul ierarhic, de calitatea și conținutul ei, decizia are un caracter complex, fiind o reacție a decidentului la „semnalele” primite din sistemul condus.

Definiția relevă mai multe caracteristici importante ale conceptului:

- Decizia trebuie să fie rezultatul unui proces decizional rațional; diversitatea fenomenelor, creșterea permanentă a complexității lor impun o analiză logică și științifică (rațională) a contextului economic, tehnologic, social, politic etc. în care au loc evenimentele ce au impus luarea acestora.
- Luarea unei decizii presupune utilizarea unui mare volum de informații care să reflecte realitatea.
- Alegerea trebuie să fie rezultatul unui act conștient, deliberat.
- Decizia presupune existența unui obiectiv măsurabil și precis determinat, care să permită evaluarea, periodică și finală, a gradului de atingere a acestuia.
- Decizia este momentul din cadrul procesului de conducere care marchează trecerea de la gândirea creatoare la acțiune [16, p. 189].

Fiecare alegere pe care o facem are consecințe, uneori bune, alteori nefaste. A fi independent și suficient de matur ca să iei singur decizii – indiferent de cât de mărunte sau importante ar fi acestea – presupune să-ți asumi responsabilitatea pentru alegerile tale, orice s-ar întâmpla. Aceasta înseamnă că ești gata să anunți respectiva decizie ca fiind a ta și să o aperi în fața tuturor [9, p. 30].

Luarea unei decizii este o supunere benevolă și reprezintă arta alegerii celei mai optime soluții din versiunile disponibile, alegere ce va fi făcută în funcție de trei situații privind informațiile existente: certitudine, risc și incertitudine. Pentru a lua o decizie bună, informarea este esențială [14, p. 257]. Conform profesorului V. Gh. Cojocaru, procesul include următoarele acțiuni:

- *Definirea naturii situației care necesită luarea unei decizii.* Aici pot fi întreprinse următoarele investigații: *Ce știm despre situația creată, ce factori interni, externi pot fi luați în evidență? Cine va fi afectat de decizia luată? Cât de serioasă este problema în cauză?*
- *Identificarea alternativelor.* După stabilirea problemei, persoana trebuie să caute mai multe soluții de rezolvare a acesteia.
- *Verificarea alternativelor.* Măsura în care acestea sunt proprii situației, contextului, momentului.
- *Selectarea celei mai adecvate alternative.* Desigur, nu poate fi vorba de o alternativă ideală, însă întotdeauna există o alternativă adecvată. Trebuie să ne gândim îndeosebi la impactul deciziei asupra factorului uman, asupra organizației în ansamblu.
- *Implementarea deciziei* [5, p. 100].

Pentru a înțelege comportamentul decizional, ne vom referi la principalele elemente și etape pe care le implică procesul de luare a deciziei. C. Zamfir și V. Lazăr afirmă că orice proces decizional are patru faze distincte: definirea și analiza problemei; formularea și evaluarea soluțiilor alternative; alegerea celei mai bune alternative; implementarea deciziei cu privire la cursul de acțiune ce trebuie urmat [19, p. 16]. M. Zlate identifică 6 etape în procesul de luare a unei decizii corecte (Tabelul 2).

Tabelul 2. *Etapile procesului de luare a unei decizii corecte* [21, pp. 258-259]

Etape	Descrierea
Identifică problema. Care este ea?	Problemele nu sunt întotdeauna evidente. În calea soluționării lor pot sta diverse obstacole: accent pe efecte, mai puțin pe cauze, definirea problemelor prin soluții etc. Problemele trebuie să fie definite clar, fără a fi asociate cu anumite soluții. <i>Care este problema? Ce decizie trebuie să luăm?</i>
Determină toate alternativele (posibilitățile de rezolvare). Care sunt alternativele?	Generează soluții alternative. În această fază, este esențială creativitatea. <i>Ce posibilități de rezolvare ai? Ce te gândești să faci?</i>
Care sunt criteriile?	<i>Ce speră să realizezi prin luarea acestei decizii?</i>
Ierarhizează criteriile. Gândește-te la consecințe.	<i>Care este criteriul cel mai important? Dar cel mai puțin important?</i> Ierarhizează criteriile în ordinea importanței, notând cu 1 criteriul cel mai important, cu 2 pe următorul etc.
Evaluează alternativele.	Ierarhizează alternativele conform criteriilor stabilite. Alternativele pot fi notate cu plus (+) sau minus (-), conform gradului de adecvare la criterii.
Ia decizia.	

Conform ghidului metodologic pentru diriginți *Dirigintele – manager al actului educativ* (2009), procesul de luare a deciziei constă din următoarele etape:

1. *Identificarea problemei*;
2. *Analiza informației disponibile*: se colectează toată informația cu privire la subiect (se face apel la memoria personală, se colectează sfaturile celor apropiați etc.);
3. *Elaborarea/ordonarea soluțiilor potrivite* – se ordonează logic informația în soluții posibile;
4. *Explorarea alternativelor* – se desfășoară un asalt de idei privind toate soluțiile identificate; acestea sunt analizate, verificate, comparate;
5. *Evaluarea alternativelor și alegerea variantei optime* – sunt evaluate posibilitățile de acțiune, este aleasă varianta cea mai bună. Există situații în care alegerea se dovedește a fi foarte dificilă. Acest lucru se întâmplă mai ales atunci când decizia este una complexă și implică un grad sporit de nesiguranță sau risc [3, p. 189].

În manualul *Managementul educației în context european* (2007), R. Tudorică descrie 3 etape în activitatea de luare a unei decizii: *pregătirea deciziei*, implică identificarea problemelor, obținerea de informații necesare despre acestea, selecționarea, organizarea și prelucrarea informațiilor, elaborarea variantelor de acțiune și a proiectelor planurilor de măsuri; *adoptarea deciziei*, implică o activitate de analiză și comparare a avantajelor și a dezavantajelor fiecărei variante, urmată de alegerea celei mai avantajoase; *aplicarea deciziei*, implică o serie de activități de natură organizațională și motivațională: comunicarea deciziei, explicarea și argumentarea ei, organizarea acțiunii practice, controlul deciziei, reglarea acțiunii, adoptarea unor decizii de corectare a deciziei inițiale [15, p. 234].

Majoritatea deciziilor bune implică următorii pași:

- Dă-ți seama de scopul sau de scopurile tale.
- Evaluează importanța fiecărui scop.
- Etalează opțiunile.
- Evaluează cât de probabil este ca fiecare opțiune să ducă la îndeplinirea scopurilor.
- Alege opțiunea câștigătoare.
- Mai târziu, folosește consecințele alegerii tale ca să-ți modifice scopurile, importanța pe care le-ai atribuit-o și modul în care evaluezi posibilitățile viitoare [12, p. 73].

Decizia de a obține un rezultat face ca evenimentele să se pună în mișcare. Dacă decizi pur și simplu care este lucrul pe care ți-l dorești, te mobilizezi să acționezi, înveți din aceasta și îți schimbi abordarea, vei crea apoi impulsul de a obține rezultatul. Imediat ce îțiiei cu adevărat angajamentul de a face ca un lucru să se întâmple, „mijloacele” se vor revela [11, p. 49].

Odată ce a fost selectată *soluția*, este necesar de a lua măsuri specifice de implementare a acesteia, deoarece chiar

și o soluție bună este inutilă, dacă nu e transpusă în practică în mod eficient. Cheia implementării eficiente o reprezintă buna comunicare și planificare a acțiunilor.

Momentul alegerii este momentul adevărului. Este testul caracterului și al competenței noastre. E necesar să analizăm câțiva dintre *factorii* care acționează în momentul alegerii: *urgența (chestiuni imediate, care ne presează)*; *oglină socială (lucruri admirate de cei din jur)*; *speranțele proprii*; *speranțele celorlalți*; *valorile profunde (ce simțim că este important pe termen lung)*; *valorile operaționale (ce ne dorim pe termen scurt)*; *moștenirea socioculturală*; *cunoașterea de sine*; *conștiința*; *nevoile fundamentale*; *dorințele*. Atunci când toți acești factori acționează asupra noastră, este important să ținem minte că un moment al alegerii este doar un moment al alegerii. Dacă reacționăm automat la una sau la mai multe dintre aceste influențe, dacă le permitem circumstanțelor sau celor din jur să ne controleze, dacă ne folosim însușirile pentru a lua o decizie rațională, dictată de conștiință – e alegerea noastră [6, p. 250].

Din punct de vedere managerial, *a conduce* înseamnă, în esență, *a lua decizii*. Anume din această cauză conducerea este, de cele mai multe ori, asimilată cu procesul de luare a deciziei. Orice activitate a unui manager, ca și toate funcțiile specifice procesului de conducere (planificarea, organizarea, controlul etc.) implică *necesitatea de a lua decizii*. Succesul sau eșecul acestei activități, ca și performanțele unui conducător depind, în cea mai mare măsură, de calitatea deciziilor luate și, ca atare, sunt analizate în raport cu capacitatea decidentului de a lua decizii eficiente. Iar capacitatea unui conducător de a lua decizii trebuie înțeleasă într-un context mai larg, care vizează *raționalitatea* procesului dat. Complexitatea vieții moderne, ritmul accelerat de dezvoltare a cunoașterii și a tehnologiilor informaționale, ca și proliferarea și radicalizarea schimbărilor sociale impun necesitatea de a percepe procesul decizional ca pe unul rațional, și nu dependent exclusiv de capacitățile personale ale unui conducător (intuiție, experiență, imaginație etc.). În general, se consideră că acesta este „rațional dacă, utilizând o analiză logică a cunoștințelor relevante, ajunge la selectarea celei mai bune decizii” [19, p. 16].

Natura psihosocială a deciziei se exprimă în faptul că ea nu este o simplă însumare a contribuțiilor personale, ci o sinteză și o generalizare a acestora. Indiferent însă de natura ei psihoindividuală sau psihosocială, decizia implică, din punct de vedere psihologic, câteva *mecanisme*, dintre care cele esențiale sunt prezentate în Figura 1.

În procesul de luare a deciziei interferează mai mulți factori: timpul disponibil; resursele pe care le avem la dispoziție pentru implementarea deciziei; informația necesară pentru luarea deciziei; ambiguitatea situației, inclusiv alternativele și consecințele; așteptările altora cu privire la decizia luată; tensiunea creată [5, p. 101].

De obicei, orice persoană ia decizii în funcție de valorile

pe care le are, necesitățile, scopurile și prioritățile sale. Valorile și credințele au o influență uriașă asupra procesului decizional. Cele mai importante valori sunt acelea pe care le respectăm cel mai mult, ele sunt valorile de bază, determinate de câteva criterii: încrederea că lumea ar fi mai bună, dacă și alți oameni ar împărtăși aceleași valori; încrederea că ele sunt importante acum și vor păstra valoarea și în viitor; disponibilitatea de a sacrifica ceva pentru ele; aprecierea valorilor date, chiar dacă prietenii nu sunt de acord cu ele [14, p. 257].

Figura 1. *Complexitatea mecanismelor psihologice ale deciziei* [21, pp. 259-260]

Problema comunicării deciziei și a planului de acțiune reprezintă una dintre condițiile esențiale pentru implementarea eficientă a deciziei, întrucât transformarea unei soluții de rezolvare a problemei în acțiune propriu-zisă implică necesitatea înțelegerii de către indivizi a schimbărilor așteptate atât în comportamentul lor, cât și în comportamentul celor cu care interacționează.

În consecință, decidentul va trebui să determine cu precizie ce, când, cum și cui este necesar să comunice informațiile cu privire la decizia luată. *A decide ce trebuie să comunici* implică selectarea și transmiterea informațiilor care au relevanță pentru oamenii ce vor acționa. Aceasta înseamnă a le explica rațiunile deciziei care îi va implica într-un anumit curs de acțiune, standardele sau cerințele impuse de angajarea lor în acțiune, responsabilitățile specifice fiecărei persoane, rezultatele sau beneficiile așteptate, modul în care vor fi afectați de participarea la implementarea deciziei [18, p. 243].

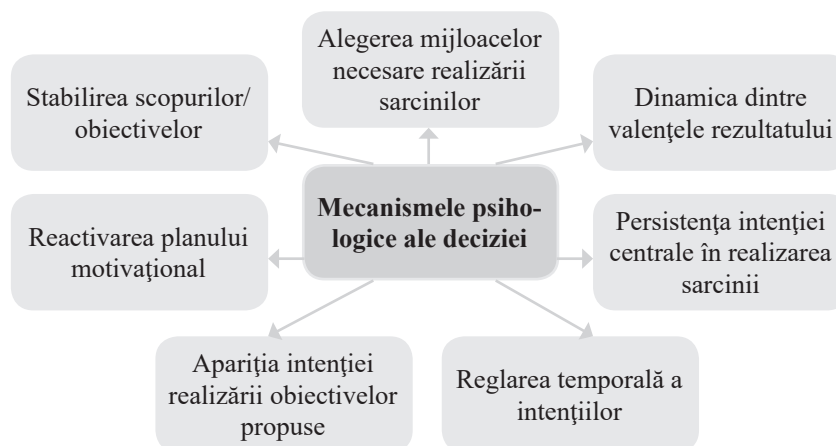
Eficacitatea deciziei poate fi limitată de următoarele prejudecăți: considerăm că suntem capabili să identificăm toate alternativele, să estimăm exact consecințele fiecărei alternative, ne putem detașa de problemă, avem toate informațiile relevante, suntem capabili să alegem soluția cea mai potrivită [8, pp. 95-96]. Alte *bariere în calea luării unei decizii eficiente*: identificarea inadecvată a problemelor (descrierea superficială a problemei, colectarea insuficientă de date), viziunea-tunel (o perspectivă restrânsă în timpul fazelor de creație și explorare ale procesului de luare a deciziei), incapacitatea de a stăpâni complexitatea (incapacitatea de a folosi mai multe tipuri de informații simultan), indisciplinarea intelectuală (incapacitatea de a gândi logic și metodic), lipsa creativității, analiza superficială a cauzelor, lipsa standardelor, nehotărârea, dimensionarea greșită a soluțiilor.

Concluziile care se impun sunt:

1. Decizia reprezintă o activitate intelectuală – mai exact, un produs al activității cognitive, determinat de concomitența și coincidența asupra individului a unor categorii diverse de factori. Ea este legată de trăsăturile psihoindividuale ale omului, care îl orientează spre un anumit tip de comportament decizional, punându-și amprenta asupra lui.
2. Decizia este expresia interacțiunii indivizilor, având o natură duală: parțial subiectivă, parțial obiectivă.
3. Decizia este funcția principală a procesului de conducere, deoarece, fiind un proces de armonizare a obiectivelor cu resursele, devine „motorul managementului”.

Recomandări. Pentru luarea unor decizii eficiente:

- Consultați-vă colegii în legătură cu decizia luată, pentru a beneficia de un punct de vedere exterior problemei.
- Examinați modul de luare a deciziilor al colegilor ce au succes și încercați să le înțelegeți secretele.
- Analizați modul de luare a deciziilor al colegilor ce au suferit eșec și construiți un model pentru a evita greșelile.
- Obțineți un punct de vedere imparțial înainte de a lua decizia.
- Meditați bine înainte de a lua decizia.
- Cunoașteți-vă punctele slabe în luarea deciziilor și evitați-le.
- Probați diferite metode de luare a deciziilor și stabiliți care vi se potrivește cel mai mult.
- Nu vă complăceți în rutină.
- Exersați-vă creativitatea.
- Lucrați sistematic și nu neglijați nicio etapă în luarea deciziei.



REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Arădăvoaice Gh., Popescu Ș. Teste psihologice de autoevaluare. București: Antet, 2003. 215 p.
2. Beldiga C., Cojocaru V., Dandara O. et. al. Învăț să fiu: Ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2008. 228 p.
3. Calaraș C., Gonciar E. Dirigințele – manager al actului educativ: Ghid metodologic pentru diriginți. Chișinău: CEP USM, 2009. 223 p.
4. Chicu V. Metodologia luării deciziilor în cadrul educațional. În: Guțu V. Management educațional. Ghid metodic. Chișinău: CEP USM, 2013. 533 p.
5. Cojocaru V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004. 335 p.
6. Covey S.R., Merrill A.R., Merrill R.R. Stabilirea priorităților. București: Litera, 2020. 511 p.
7. Drucker P. Despre decizie și eficacitate. Ed. a 2-a. București: Meteor Press, 2010. 189 p.
8. Management educațional pentru instituțiile de învățământ. 2001. Pe: <https://www.google.com/search?q=Management+educa%C5%A3ional+pentru+institu> (Accesat la 21.03.2022)
9. Moldovanu I., Coadă C., Platon D. Deprinderi de viață: Manual elevului. Cl. 5-7. Chișinău: Știința, 2005. 96 p.
10. Nahaba L., Goraș-Postică V. Comunități școlare în acțiune pentru educația non-formală: Experiențe de succes. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2012. 200 p.
11. Robbins A. Trezește uriașul din tine: cum să preiei imediat controlul destinului tău mental, emoțional, fizic și financiar. București: Act și Politon, 2017. 718 p.
12. Schwartz B. Paradoxul alegerii: de ce mai mult este mai puțin. București: Curtea Veche Publishing, 2021. 318 p.
13. Scifos L. Formarea competenței acțional-strategice: teme pentru realizarea aspirațiilor europene ale Republicii Moldova. În: Goraș-Postică V. (coord.). Competența acțional-strategică?! Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2012. 152 p.
14. Ștefăneț D. et al. Adolescentul merge după soare. Ghid de dezvoltare personală. Chișinău: Totex-Lux, 2016. 377 p.
15. Tudorică R. Managementul educației în context european. Ed. a 2-a. București: Meronia, 2007. 338 p.
16. Turcan T. Psihologie managerială. Chișinău: Epigraf, 2004. 227 p.
17. Vacarciuc D. Proiectele instituționale. În: Proiectul: proces de învățare, produs evaluabil. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2018. 112 p.
18. Vlăsceanu M. Psihosociologia organizațiilor și conducerii. București: Paideia, 1993. 370 p.
19. Zamfir C., Lazăr V. Dicționar de sociologie. București: Babel, 1998. 753 p.
20. Zelenschi A. Bazele managementului. Note de curs. Chișinău: Impressum. 2014. 233 p.
21. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Vol. II. Iași: Polirom, 2007. 673 p.



Mariana-Denisa ZAHIU

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Didactica matematicii – un model pentru învățământul secundar gimnazial

CZU 37.016:51 | doi.org/10.5281/zenodo.8289415

Rezumat: În articol este prezentată o construcție pedagogică a didacticii matematicii, aplicabilă în învățământul general secundar. Didactica matematicii pentru învățământul gimnazial pe care o propunem are în vedere modelul didacticii aplicate, utilizat în pedagogia clasică și modernă, dar și evoluțiile înregistrate în ultimele decenii

în didactica generală, dezvoltată în spiritul paradigmei curriculare, sub formula de "teoria și metodologia evaluării". În cadrul acesteia, am valorificat modelul „didacticii științei” sau al „didacticii științelor”, promovat în pedagogia postmodernă din Franța. În funcție de cerințele paradigmei curriculare adaptate la particularitățile psihologice ale preadolescentului, integrat în învățământul secundar gimnazial, modelul didacticii matematicii integrează și combină în structura sa următoarele componente de bază: scopul pedagogic general = formarea-dezvoltarea gândirii logico-matematic; obiectivele specifice derivate, definite la nivel de competențe și de cunoștințe matematice de bază; conținuturile instruirii matematice la nivel de cultură generală, metodologia de instruire (metodele didactice și formele de organizare), evaluarea rezultatelor obținute în studiul matematicii în învățământul gimnazial, realizată prin metode clasice și alternative.

Cuvinte-cheie: didactica aplicată, didactica științei, didactica specialității, modelul didacticii specialității, paradigmă curriculară.

Abstract: In our article we put forward a pedagogical approach for the teaching of Mathematics, applicable in secondary school. The teaching of Mathematics in secondary education that is put forward aims for the applied teaching pattern, used in both classical and modern teaching, as well as developments in general teaching from the past decades, developed in the spirit of the curricular paradigm, under the name of Theory and Methodology of Assessment. It is within this concept that we explore the pattern of didactics of science/didactics of sciences, as promoted in French postmodern pedagogy. According to the requirements of the curricular paradigm adapted to the pre-teenager's psychological features, embedded in secondary school education, the pattern of Mathematics teaching incorporates and combines in its structure the following basic elements: the general pedagogic purpose = forming – developing logical – mathematical thinking; the specific derived contents, defined as skills and basic mathematical knowledge; the content of mathematical training at general culture level, the methodology of training (teaching methods and forms of organization), and the assessment of results obtained in the study of Mathematics in secondary education, conducted by classical and alternative methods.

Keywords: applied didactics, science didactics, specialty didactics, the didactic model of the specialty, curricular paradigm.

În studiul nostru, plecăm de la premisa elaborării unui model al didacticii matematicii în care respectăm cerințele paradigmei curriculare. Acestea din urmă atrag atenția asupra importanței relației dintre toate componentele proiectului cu referință la: 1) scopul pedagogic general și obiectivele pedagogice derivate; 2) conținuturile instruirii școlare; 3) metodologia instruirii școlare; 4) evaluarea instruirii școlare.

SCOPUL PEDAGOGIC GENERAL	
Formarea-dezvoltarea gândirii logico-matematice, la nivel de cultură generală, necesară la toate treptele de învățământ, cu implicații didactice pozitive la toate disciplinele de învățământ	
OBIECTIVELE PEDAGOGICE SPECIFICE	
definite în termeni de competențe, pe trepte de învățământ	
1. Pentru învățământul primar (6/7-10/11 ani): – dezvoltarea operațiilor concrete ale gândirii logico-matematice, angajată în receptarea și asimilarea cunoștințelor matematice de bază, adaptate la specificul vârstei psihologice și școlare.	2. Pentru învățământul secundar gimnazial (6/7-10/11 ani): – formarea-dezvoltarea operațiilor formale ale gândirii logico-matematice, angajată în asimilarea și interiorizarea cunoștințelor matematice de bază.
CONȚINUTURILE INSTRUIRII ȘCOLARE	
1. În învățământul primar: – cunoștințe matematice teoretice instrumentale (concepțe, principii, reguli, formule etc.); – cunoștințe matematice practice/aplicative: – deprinderi matematice de calcul etc., priceperi de rezolvare de probleme.	2. În învățământul secundar gimnazial: – cunoștințe matematice teoretice de bază (concepțe, axiome, legi, principii, reguli, formule etc.); – cunoștințe matematice practice/aplicative: – deprinderi matematice de calcul etc.; priceperi de rezolvare de probleme și situații-problemă.
METODOLOGIA INSTRUIRII	
utilizată în context școlar (primar – secundar/gimnazial)	
Metode de instruire bazate predominant pe acțiunea de cercetare indirectă a realității: – demonstrația inductivă/descoperirea; – demonstrația deductivă/investigația; – demonstrația analogică/modelarea; – demonstrația inventivă, inovatoare/problematizarea. Metode bazate pe raționalizarea instruirii: – algoritmizarea; – instruirea asistată de calculator.	Forme de organizare a instruirii: a) specifice: – frontală; – pe grupe/microgrupe; – individuală; b) concrete: – lecția mixtă etc.; – activitatea de cabinet etc.; – activitatea în condiții de instruire asistată de calculator (online, offline).
EVALUAREA INSTRUIRII	
Metode de evaluare clasice, bazate pe: a) probe orale/conversația, explicația, expunerea etc. – verbală, testele docimologice verbale; b) probe scrise/lucrări scrise; teste docimologice scrise; c) probe practice/lucrări practice; teste docimologice practice (aplicate).	Metode de evaluare alternative/complementare: a) observația; b) investigația; c) autorefecția/autoevaluarea; d) proiectul; e) portofoliul.

În construcția didacticii matematice pentru învățământul gimnazial, avem în vedere modelul didacticii aplicate, dar și evoluțiile înregistrate în ultimele decenii în didactica generală, dezvoltată în spiritul paradigmei curriculare, sub formula de *teoria și metodologia evaluării*, în cadrul căreia este promovat modelul „didacticii științei” sau al „didacticii științelor” [1].

După anii 1980-1985, didactica, dezvoltată ca parte a pedagogiei, în contextul special creat de paradigma curriculumului, „integrează două tipuri de reflecție, de natură epistemologică și psihologică” (structuralist-genetică – Piaget, Aebli – și socioculturală – Vâgotski, Galperin, Bruner, Ausubel). Cele două tipuri de reflecție sunt valorificate în „didactica științei”, model care **nu** trebuie opus celui bazat pe didactica generală aplicată.

În *activitatea de instruire*, în procesul de însușire a cunoștințelor provenite din diferite științe, este necesară avansarea „unor ipoteze pedagogice – obiective, conținuturi, metode etc. – susținute prin abordări epistemologice și psihologice”. Practic, „orice reflecție didactică nu se poate fundamenta exclusiv pe specificitatea cunoștințelor de referință” (din biologie, fizică, *matematică* etc.). Ea trebuie „să permită să gândim condițiile de *transmitere pedagogică a cunoștințelor*”. Aceste condiții corespund, pe de o parte „unei metode generale” care intervine „fără referință la un conținut particular” – *modelul didacticii generale aplicate*, fundamentat pedagogic. Pe de altă parte, în prezent, ele corespund unui nou model – „*modelul didacticii științelor*”, fundamentat epistemologic și psihologic, care urmărește însușirea de „cunoștințe precise” prin „conștientizarea structurii” acestora [1, pp. 6-7, subl. ns.].

Complementaritatea celor două modele o considerăm necesară, în mod special în construcția didacticii matematice în învățământul gimnazial. O argumentăm prin faptul că „reflecția didactică este susținută în amont de reflecția pedagogică” angajată curricular în analiza finalităților, a conținuturilor și a metodologiei instruirii „ca obiect de studiu specific”, delimitat și aprofundat prin modelul didacticii generale aplicate. Modelul didacticii științei studiază procesul de transpunere pedagogică a cunoștințelor savante – proprii diferitelor științe, aflate la baza elaborării programelor școlare – în cunoștințe cu valoare formativă pozitivă.

Didactica specialității – în cazul nostru *didactica matematicii* – este construită, astfel, prin intermediul a două acțiuni, care: a) „reperază principalele concepte ale disciplinei de învățământ”; b) „analizează relațiile” dintre aceste concepte, studiate din perspectivă istorică și teoretică. Propunem o *schiză de model integrativ*, care evidențiază legăturile dintre „didactica generală aplicată” și „didactica științei”.

Modelul <i>didacticii generale aplicate</i> /Obiectul de studiu specific	Modelul <i>didacticii științei</i> /Obiectul de studiu specific
<i>Reflecția pedagogică generală</i> , cu referință la finalitățile instruirii – conținuturile instruirii – metodologia instruirii	<i>Reflecția epistemologică și psihologică</i> (structuralist-genetică și socioculturală), orientată asupra <i>cunoștințelor savante</i>
Proiectarea curriculară a conținuturilor instruirii, angajată la nivel bidimensional: – psihologic, în termeni de <i>competențe</i> – social, în termeni de <i>conținuturi de bază</i> (cunoștințe de bază, teoretice și practice)	<i>Transpunerea pedagogică/transpoziția didactică a cunoștințelor savante</i> , prin esențializarea, accesibilizarea și exprimarea optimă a acestora la nivel de <i>cunoștințe cu valoare formativă pozitivă</i>

Modelul didacticii științei este construit prioritar prin „reflecții epistemologice”, care „propun un *examen al structurii cunoștințelor învățate*: care sunt *principiile* ce funcționează în cadrul disciplinei, ce *relații* unesc aceste *concepte*, care este statutul noțiunilor de *lege*, de *teorie* – în cadrul disciplinei date, ce rectificări succesive de sens sunt produse în *istoria conceptelor*, ce obstacole au fost în calea construcției lor” [1, p. 11, subl. ns.].

Analiza raportului dintre epistemologie și didactică este realizată din perspectivă *istorică* și *teoretică*, „*genetică* și *logistică*” (Jean Piaget, 1970). *Abordarea istorică* implică înțelegerea modului în care se produce cunoașterea științifică prin depășirea „obstacolelor epistemologice, conceptuale, psihologice și ideologice”, la nivel de *ruptură* (*revoluție*) științifică sau de *paradigmă* [2; 4]. *Abordarea teoretică* solicită reflecția epistemologică necesară pentru a răspunde la patru întrebări, cu referință la: *noțiunea științifică*; *locul faptelor* în cunoașterea științifică; *funcția didactică a noțiunii de obstacol epistemologic*; *legile și teoriile* din domeniul fiecărei științe [1, pp. 22, 23, subl. ns.].

Modelul didacticii științei se raportează la mai multe concepte epistemologice: a) *fapt* – important în științele naturii și sociumane; „*matematica* se dezvoltă fără a se îngriji să propună o reprezentare a realului”; b) *obstacol epistemologic* – *ruptură a cunoașterii* în termeni de continuitate, marcată prin „*revoluția științifică*” (Thomas S. Kuhn), opusă *științei normale*, care are loc când se schimbă paradigma; c) *conceptul științific* – definește **nu** un fapt brut, ci o *relație constantă* care se poate regăsi în situații diverse”; *conceptele științifice* sunt funcționale în

rețea, constituind „un câmp conceptual sau o tramă conceptuală”; *conceptele matematice* definesc un ansamblu de reguli prin care se construiesc propriile sale obiecte”; d) *legile științifice* „organizează faptele în ansambluri coerente exprimate prin formule matematice”; e) *teoriile științifice* asamblează *legile și faptele* într-o unitate coerentă, tradusă, cel mai des, printr-un *model*; f) *modelele științifice* „constituie reprezentarea figurată a teoriei, care este un instrument al gândirii și în nici un caz realitatea-însăși” [1, pp. 24-30].

Didactica științei elaborează un set de *concepte proprii*, construite prin „analiza interactivă a datelor psihologice și epistemologice” prezentate anterior. Ea valorifică relația dintre „caracteristicile unei epistemologii contemporane a științelor” și „întrebările didactice corespunzătoare acestora” (explicabile psihologic), *relație* reprezentată la nivel de *model pedagogic* deschis.

Caracteristicile unei epistemologii contemporane a științelor	Problemele didactice corespunzătoare acestor caracteristici
1. <i>Metodologia de cercetare generală</i> , care este proprie fiecărei categorii de știință (în cazul nostru – matematica).	1. Tipul de demers de învățare care permite o instruire eficientă, nondogmatică.
2. <i>Faptele științelor</i> care au sensul lor specific, raportat la un sistem de gândire preexistent.	2. Cum prezentăm anumite fapte care generează interpretări diverse în cursul istoriei?
3. <i>Construcția conceptelor în cursul istoriei</i> , care este realizată prin rectificări succesive și depășiri revoluționare ale obstacolelor epistemologice.	3. Evidențierea evoluției conceptelor în lumina diferitelor obstacole epistemologice depășite ciclic.
4. <i>Știința</i> nu se limitează la producția actuală și nu este considerată o producție finită.	4. Cum arătăm mizele încă prezente raportate la conceptele învățate și căile de cercetare?
5. <i>Construcția științei</i> nu corespunde cercetării, care are în vedere „adevărul ideal”, fără legătură cu societatea umană.	5. Ce exemple actuale și trecute pot să evidențieze mizele cercetării în știința respectivă?
6. <i>Conceptele științifice</i> sunt mai întâi răspunsuri la probleme.	6. Cum gândim un învățământ științific (matematic) bazat pe rezolvarea de probleme.
7. <i>Un concept științific are o putere explicativă și predictivă</i> , pentru că el este, înainte de orice, o <i>relație</i> detașată de situațiile concrete, care îi dau sens.	7. Cum permite un concept construit în clasă să aibă o funcție predictivă?
8. <i>Un concept</i> nu este explicativ decât în <i>limitele unui domeniu de validitate</i> , care trebuie să fie restrâns.	8. Putem să limităm conceptele în cursul învățării?
9. <i>Un concept științific</i> poate fi formulat în manieră ierarhizabilă în raport de <i>diferite niveluri de abstractizare</i> .	9. Care sunt registrele de formulare pentru un concept dat?
10. <i>Conceptele</i> nu sunt ordonate în serii liniare, ci fiecare concept științific se găsește în interiorul unui nod într-o <i>rețea conceptuală</i> .	10. Crearea unei situații de învățare pentru un concept dat ține seama de câmpul conceptual al acestui concept?
11. <i>Legile științifice</i> nu consideră adesea că o cauză, cea mai importantă, poate explica o situație dată.	11. Cum putem să dăm explicații și, în același timp, să introducem îndoiala asupra acestor explicații?
12. <i>Teoriile</i> sunt, în general, modelizate și <i>modelul</i> corespunde doar unei construcții figurate, abstracte, a realului. El nu este în niciun caz acest real.	12. Modelul și realul. Limitele modelului rezultă din faptul că el permite explicații și, în același timp, nu explică. Această problemă este prezentă și la nivelul procesului de învățare?

Conceptele care constituie *matricea de bază a didacticii științei* definesc și analizează: *reprezentările și cunoștințele*; *transpoziția didactică*; *obiectivele obstacole*; *câmpul conceptual*; *contractul didactic* [1, pp. 31-65].

1. Reprezentările și cunoștințele constituie un concept-cheie în *didactica științei*, care poate fi raportat la *principiul conexiunii între cunoașterea intuitivă și cunoașterea logică*, valorificat de modelul didacticii generale aplicate și în cadrul matematicii.

Modelul didacticii științei valorifică resursele conceptului psihologic de reprezentare, abordat generic și social. În plan pedagogic, este vizată „ideea reprezentării unui concept, devenită clasică după lucrările lui Bachelard, Piaget, Bruner”. Prin intermediul lor „conștientizăm importanța *pre-cunoștințelor* structurate, pe care învățământul este inevitabil să le controleze la începutul formării” [1, pp. 31-32].

Statutul didactic al reprezentărilor, probat în diferite contexte de tip formal, nonformal și informal, este exprimat și dezvoltat la nivel de:

- „cartografie” a reprezentărilor – este utilă în „geografia prenoțiunilor”, unde „reprezentările sunt, mai întâi, strategii cognitive care răspund la o problemă” iar, ulterior, „la un experimentator”, interpretările obținute fiind „integrate în cadrele conceptuale ale observatorului” [1, pp. 35-36];

- „cercetarea cauzelor și originilor” reprezentărilor – este realizată pe baza a patru „orientări complementare: a) *psihogenetică*, raportată la stadiile dezvoltării intelectuale (Piaget); b) *istorică*, raportată la relația dintre „reprezentările actuale ale elevilor și anumite concepții sancționate astăzi de istorie”; c) *sociologică*, raportată la aspectul social al reprezentărilor, abordate ca modalități particulare de cunoaștere”, care marchează „o a doua ruptură epistemologică”, venită după cea caracterizată de Bachelard; d) *psihanalitică*, raportată la caracterul supradeterminat al anumitor reprezentări a căror interpretare relevă munca inconștientului” [1, pp. 37-40];
- „producțiile legate de contextul lor sociocognitiv” – se bazează pe: a) distincția operată de H. Walon între „două modalități de construcție a conceptului științific: reprezentarea și explicarea”; b) „schema de ansamblu a caracteristicilor unei reprezentări” care fixează un anumit „mod de funcționare a reprezentărilor” [1, pp. 40-42].

În *didactica științei*, putem valorifica **un model de analiză a reprezentărilor** care evidențiază *originile, producția și modul de funcționare* a acestora.

ORIGINILE POSIBILE ALE REPREZENTĂRII		
Percepția contractului didactic între: – profesor (cunoașterea științifică mediată/transpusă didactic; – elevi (cunoașterea empirică, bazată pe învățarea/experiența informală.	– Dezvoltare cognitivă nefinită; – ambiguitatea limbajului; – autodeterminare inconștientă; – obstacole substanțiale; – reminiscențe ale istoriei personale; – predominanța unei analogicii a funcțiilor figurative; – reprezentări sociale.	Distanța de gândirea științifică (logică, rațională, intelectuală, conceptuală)
SITUAȚIA DE PRODUCȚIE – școlară sau nonșcolară; – răspuns la o întrebare; – tranșarea unui diferend; – anticiparea unei acțiuni; – răspunsul la o problemă.	PRODUCȚIA – enunțul oral sau scris; – proiectul, acțiunea. IPOTEZA REPREZENTĂRII – integrând cadrele conceptuale ale observatorilor și pozițiile lor teoretice.	CÂMPUL CONCEPTUAL DE REFERINȚĂ.
MODUL DE FUNCȚIONARE A REPREZENTĂRII: frecventă sau originală; ajutor sau obstacol; valoare predictivă; limite de validitate.		

2. Transpoziția didactică este „un concept în plină emergență în *câmpul didacticii științelor*, unde ocupă un loc central alături de cel de *reprezentare*, cu toate că istoria lor este net diferită” [1, p. 42]. Este foarte important să semnalăm faptul că „originea conceptului” este asociată cu „didactica matematicilor”, unde a fost cercetată problema raporturilor între „cunoașterea savantă”, realizată prin „noțiunea matematică de distanță”, și tratarea pedagogică a acesteia în programele de geometrie, introduse în 1971.

„Didactica științei” matematice asigură *transpunerea didactică a cunoștințelor savante în cunoștințe cu valoare pedagogică formativă pozitivă*. Această *transpunere* sau *transpoziție didactică* se bazează pe „o epistemologie școlară diferită de epistemologia în vigoare în cazul cunoștințelor de referință” savantă (matematică etc.) [1, pp. 42-43].

Prin „*transpoziție didactică*”, *didactica științei* (matematicii) proiectează „schimbările statutului epistemologic al cunoașterii savante” realizate prin: a) „*explicarea*, mai întâi, a distanței dintre logica expunerii rezultatelor – în acțiunea de predare concepută la nivel de comunicare pedagogică – și modalitățile de descoperire” utilizate de elevi în condiții de învățare eficientă, în clasă și în afara clasei; b) *valorificarea* „pozițiilor epistemologice dominante, legate de imperialismul faptului observat și puterea empirismului ca filosofie spontană a savanților”; c) *expunerea* conținuturilor „bazate pe inserția didactică”, dependentă de un proiect educativ care duce construcția pedagogică a unei discipline școlare, fundamentată, pe de o parte, clasic, metodologic, „ca disciplină a spiritului”, și, pe de altă parte, modern și postmodern, „epistemologic, ca un corpus conceptual”.

Transpoziția didactică rezolvă, în context modern și postmodern, problema clasică, istorică, a școlii în cadrul căreia „niciodată elevii nu au învățat *cunoștințe în stare pură*, ci *conținuturi ale instruirii*, care au rezultat din intersecția complexă dintre o logică conceptuală, un proiect de formare și constrângerile didactice”. La acest nivel, *normativitatea didacticii științei* implică două cerințe imperative, de ordin epistemologic și psihologic: a) cunoștințele savante nu trebuie deviate în procesul de transformare didactică în cunoștințe de învățat; b) conceptele care constituie matricea de bază a disciplinei de învățământ „trebuie integrate într-o nouă economie a cunoașterii”, construită pedagogic, care include „texte de cunoștințe, ședințe de lucrări practice”, aplicații în situații diferite școlare și extrașcolare, „care nu există în contextul cunoașterii savante” [1, pp. 45, 46, subl. ns.].

Construcția rațională a transpoziției didactice – abordată la nivel de concept fundamental – este realizată prin „introducerea altor *concepte operaționale*, dezvoltate în alte lucrări de *didactica științelor: practicile sociale de referință, nivelurile de formulare ale unui concept; tramele conceptuale* [1, pp. 42-56, subl. Ns.].

A. Practicile sociale de referință conferă deschidere critică *transpoziției didactice*, limitată la *textul cunoașterii* fără a investiga activitățile contemporane. La nivel de concept didactic operațional, elaborat de Jean-Louis Martinand, *practicile sociale* evidențiază faptul că „un conținut al învățământului nu se raportează doar la simpla reducere regresivă a cunoașterii universitare, ci presupune o reelaborare originală”. *Transpunerea didactică* este raționalizată, astfel, în funcție de diverse *practici sociale*, cu referință la: a) *obiectul muncii* – experiența matematică școlară și extrașcolară, acumulată inclusiv în situații de viață; b) *problema științifică* – formulată în diferite expresii matematice raportate la viața socială; c) *atitudinile și rolurile sociale* – care conferă o anumită imagine științei matematice; d) *instrumentele materiale și intelectuale corespunzătoare* problemelor matematice propuse sau rezolvate; e) „*cunoștința produsă* în cursul și în termenul activității a cărui enunț permite răspunsul la problema studiată” [5, pp. 47-48].

B. Nivelurile de formulare a unui concept definesc „varietatea de enunțuri posibile pentru aceeași noțiune” dependentă de specificul fiecărei categorii de științe (matematice, ale naturii, sociale și umane), „de nivelul de școlaritate și de problemele studiate”. În cadrul *didacticii științei de referință*, „enunțurile obținute” pot fi diferențiate în plan: a) *lingvistic* – „prin complexitatea lexicală mai mult sau mai puțin mare”, cu impact la nivelul evaluării, care solicită „operații delicate”; b) *psihogenetic* – „în funcție de complexitatea operațiilor logico-matematice implicate în înțelegerea conceptului (seriere, reversibilitate, raționament asupra posibilului, tipuri de cauzalitate, modelizare...)”; c) *epistemologic*, prin „raportare la o problemă explicită sau implicită”, cu extensie empirică și reducere rațională, *gradualizare* sau *modelizare* succesivă etc.) [1, pp. 49-55].

C. Tramele conceptuale „sunt legate de enunțurile diferențiate și evolutive utilizate pentru aceeași noțiune”. Au ca sferă de referință „rețeaua de concepte”, care permite construcția de module de studiu în maniere diferite. Funcția generală vizează orientarea spre învățarea eficientă, bazată pe integrarea, **nu** pe cumulara cunoștințelor [1, pp. 55-56].

Sfera de referință delimitează rețeaua de concepte, realizată prin: a) „enunțuri asamblate, toate relative la același concept”, „complete sub formă de fraze, nu de

simple etichete”; b) „enunțuri organizate în funcție de legăturile logice și nu cronologice, fiecare formulare antecedentă constituind pentru secvența următoare „mai mult o condiție a posibilității de realizare”; c) enunțuri punctuale realizate „într-o rețea orientată la unul din *poluri* (obținute în număr important cu ocazia activităților didactice multiple)” și în număr limitat, dependent de „conceptele integratoare ale disciplinei (rezultând dintr-o muncă de remodelare și de structurare a enunțurilor punctuale)”.

Funcția generală îndeplinită de „tramele conceptuale este dublă”: a) orientarea învățării „spre mai multă eficacitate”, „situând reprezentările elevilor” în „logică pedagogică”, prin îmbinarea realizată între „logica conceptelor” și „logica acțiunii”; b) organizarea unei structuri a instruirii prin care elevii pot învăța cunoștințele „mai mult prin *integrare*, decât prin *cumulare*”.

3. Obiectivele-obstacol reprezintă „un concept introdus în didactica științelor de J.-L. Martinand, care încearcă să coreleze doi termeni, de obicei, opuși sau abordați mai mult în manieră divergentă [5]. Cuplarea celor doi termeni este realizată de J.P. Astolfi și M. Devalay în cadrul unui „model al obiectivelor-obstacol”. Acest model pedagogic proiectează depășirea critică a limitelor întreținute de cele două concepte, în contextul abordării lor separate sau divergente: a) „pulverizarea conținuturilor”, generată de obiectivele concrete (operaționale), neraportate la obiectivele specifice și generale, definite în termeni de competențe specifice și generale, cognitive și noncognitive; b) depărtarea existentă/persistentă între „reprezentările elevilor și gândirea științifică”, imprimată în cadrul programelor școlare, problemă fundamentală pe care „didactica științelor” o poate rezolva prin valorificarea pedagogică a lucrărilor importante de epistemologie (Bachelard, Kuhn) și psihologie (Wallon, Piaget, Vâgotski, Bruner) [1, pp. 57-59].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Astolfi J.-P., Devalay M. La didactique des sciences. Edition actualisée. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.
2. Bachelard G. La Formation de l'esprit scientifique. Librairie philosophique. Paris, 1938.
3. Cristea S. Curriculum. În: Dicționar Enciclopedic de Pedagogie, Vol. I, Literele A-C. București: Didactica Publishing House, 2015.
4. Kuhn S. Structura revoluțiilor științifice. București: Humaitas, 1999.
5. Martinand J.-L. Connaitre et transformer la matier. Berne: Peter Lang, 1986.
6. Piaget J. Psihologie și pedagogie. București: EDP, 1973.



Tatiana FILIPSKI

dr., lect. univ., Universitatea Tehnică
a Moldovei

Pedagogie muzeală: potențialul formativ al muzeului de artă în contextul educației muzeale a studenților-designeri

CZU 37.015:069 | doi.org/10.5281/zenodo.8289427

Rezumat: Articolul reprezintă o cercetare teoretico-practică care aduce noi precizări cu privire la potențialul formativ al muzeului de artă în contextul educației muzeale a studenților-designeri, fiind specificate unele prevederi juridice din Cadrul legal european, ce vine în susținerea promovării patrimoniului cultural și artistic

la toate nivelurile de învățământ. Totodată, sunt expuse relatări istorice despre întemeierea muzeelor de artă ca instituții publice și constituirea Muzeului Național de Artă al Moldovei, reliefându-se impactul pozitiv al colecțiilor sale în formarea-dezvoltarea armonioasă a persoanei, în special a studenților-designeri, din perspectivă inter -și transdisciplinară. De asemenea, sunt analizate succint viziunile cercetătorilor din domeniul vizat; sunt prezentate unele strategii de eficientizare a educației muzeale a studenților-designeri din perspectiva valorificării patrimoniului artistic; sunt descrise contexte esențiale de acțiune ale resurselor educaționale din muzeele de artă asupra acumulării cunoștințelor și a dezvoltării competențelor și abilităților practice la studenții-designeri.

Cuvinte-cheie: educație muzeală, muzeu de artă, patrimoniu cultural, patrimoniu artistic, tezaur, valori, studenți-designeri.

Abstract: The article represents a theoretical-practical study that brings new clarifications regarding the formative potential of the art museum in the context of the museum education of design students. The author highlights certain articles from the European legal framework in support of the promotion of cultural and artistic heritage at all levels of education and presents historical accounts concerning the foundation of art museums as public institutions and the history of the establishment of the National Art Museum of Moldova, featuring the positive impact of its collections in the formation/harmonious development of the person, especially of design students, from an inter- and transdisciplinary perspective. The author also briefly analyses the views of a number of researchers in the targeted field, presents strategies intended to make the museum education of design students more efficient from the artistic heritage exploration perspective, and describes the essential contexts in which the educational resources of art museums may contribute to the accumulation of knowledge and the development of practical skills in design students, followed by conclusions and suggestions.

Keywords: museum education, art museum, cultural heritage, artistic heritage, treasure, values, design students.

Introducere. Muzeul de artă reprezintă o sursă incontestabilă de cercetare, educație și inspirație pentru întreaga societate, dar mai cu seamă pentru studenții-designeri, studenții-arhitecți, viitorii plasticieni etc., deținând o varietate de opere artistice ce servesc drept repere și referințe pentru dezvoltarea și elaborarea propriilor idei, proiecte sau lucrări. Conexiunea cu colecțiile muzeale și operele de artă autentice oferă oportunitatea de a familiariza studenții cu contextul istoric, cultural și cu geneza acestor opere. Vizitarea muzeelor sau a expozițiilor îi poate ajuta să descopere și să cunoască noi stiluri și curente artistice, iar vizualizarea minuțioasă a exponatelor le poate furniza informații despre dezvoltarea artelor plastice, tehnicile, tehnologiile și materialele de executare, utilizate de predecesori în creația artistică.

În susținerea acțiunilor de educație și promovare a patrimoniului cultural, ce stipulează aspectele importante de realizare a educației muzeale (EM) în cadrul instituțiilor de învățământ, vine Convenția-cadru a Consiliului Europei privind valoarea patrimoniului cultural pentru societate,

FARO, 27 octombrie 2005. În baza Articolului 13, părțile se angajează: să faciliteze inserțiunea dimensiunii patrimoniului cultural la toate nivelurile de învățământ, nu neapărat ca obiect de studiu specific, ci ca mijloc propice de acces la alte domenii de cunoștințe; să fortifice legătura dintre învățământul din domeniul patrimoniului cultural și cel al formării continue; să încurajeze cercetarea interdisciplinară a patrimoniului cultural, a comunităților patrimoniale, a mediului și a relațiilor dintre acestea; să încurajeze formarea profesională continuă și schimbul de cunoștințe și de priceperi în interiorul și în afara sistemului de învățământ [15, p. 5].

La fel de valoros este Articolul 14, care oferă strategii ce vizează promovarea cu succes a patrimoniului cultural în societatea informațională. Acesta prevede angajamentul părților în utilizarea tehnicilor numerice în scopul îmbunătățirii accesului la patrimoniul cultural și la beneficiile acestuia prin: a) încurajarea inițiativelor care favorizează calitatea conținuturilor, prin garantarea susținerii diversității limbilor și a culturilor într-o societate a informației; b) favorizarea normelor compatibile la nivel internațional

referitoare la studierea, conservarea, punerea în valoare și securitatea *patrimoniului cultural*, încurajarea luptei contra traficului ilicit în materie de *bunuri culturale*; c) înlăturarea obstacolelor ce țin de accesul la informația cu privire la *patrimoniul cultural*, în scopuri pedagogice, protejând, în același timp, drepturile la proprietatea intelectuală [16].

Așadar, identificarea, dezvoltarea și implementarea unor acțiuni educative exprimate prin soluții tehnologice optime, atât în cadrul muzeelor, cât și în cadrul instituțiilor de învățământ, ar amplifica nu numai promovarea eficientă a patrimoniului cultural printre elevi și studenți, ci și ar contribui substanțial la formarea competențelor profesionale. În acest sens, vizitarea muzeelor de artă cu prezență fizică sau prin intermediul unor aplicații virtuale poate și trebuie să devină o experiență cognitivă și emoțională pozitivă, capabilă să stimuleze creativitatea și imaginația viitorilor specialiști. La fel, crearea în spațiul muzeal a unui climat educațional și cultural pozitiv, axat pe învățarea experimentală prin interacțiunea cu arhitecți, designeri, artiști plastici și alte personalități notorii ar forma/dezvolta abilități și competențe practice, influențând promițător performanțele academice și profesionale ale studenților.

Incursiune istorică în apariția muzeelor de artă.

Muzeul de artă este o instituție culturală dezvoltată și consolidată pe parcursul său istoric prin diverse evenimente semnificative raportate la transformările sociale, politice și culturale. Inițial, artefactele, obiectele cu valoare artistică, științifică sau religioasă erau expuse în temple, palate și colecții personale, fiind deschise doar anumitor categorii de vizitatori. Treptat, au devenit accesibile publicului larg. Primele muzee publice diferențiate ca profil, printre care și cele de artă, orientate spre familiarizarea vizitatorilor cu tezaurul muzeal, au fost consemnate relativ târziu în istoria umanității, ca urmare a intensificării interesului societății la începutul secolului al XIX-lea pentru sistematizarea colecțiilor muzeale în funcție de epoci, curente, stiluri etc. [6]. Relevant este faptul că, până în prezent, muzeul de artă achiziționează, restaurează, cercetează și promovează tezaurul constituit din opere de artă decorativă, aplicată, pictură, grafică, sculptură etc., oferindu-le vizitatorilor posibilități de identificare și recunoaștere a valorilor istorice și artistice. Dezvoltarea tehnologiilor informaționale a transformat mai multe muzee postmoderne de artă în *laboratoare experimentale de cercetare/învățare* și le-a permis muzeelor contemporane de artă să-și extindă expunerea obiectelor muzeale și a colecțiilor în format digital, fiind disponibilă vizualizarea acestora din orice punct al lumii. Astfel, constituirea muzeului de artă în evoluția sa istorică a fost influențată de manifestarea interesului societății pentru cultură și educație, muzeul asumându-și un rol important în procesul de culturalizare și formare-dezvoltare a persoanei din perspectiva valorilor naționale și universale.

Muzeele de artă dețin colecții și lucrări ale unor artiști renumiți, reprezentanți ai diferitelor direcții, ori-

entări artistice sau școli, care reflectă anumite perioade istorice ale dezvoltării artei. De asemenea, muzeele expun creații ale copiilor, acestea reprezentând o modalitate de a-i introduce pe cei mici în lumea artei și de a-i ajuta să-și dezvolte creativitatea și imaginația [13, p. 58].

În contextul problemei abordate, devine necesar să elucidăm esențializat și succint activitatea Muzeului Național de Artă al Moldovei, care își desfășoară programul de muncă într-un edificiu cu titlul de monument arhitectural de însemnătate națională, clădirea fostului gimnaziu de fete al principesei Natalia Dadiani, construită după proiectul celebrului arhitect Alexandru Bernardazzi [7]. Muzeul a fost fondat în anul 1939, moștenind prin absorbție patrimoniul pinacoteicii orașului Chișinău, inclusiv cele trei monumente deosebite de valoroase din punct de vedere arhitectural, construite în secolele XIX-XX: Casa Kligman (1897), Clădirea Principesei Natalia Dadiani (1901) și Casa Herța (1906) [5]. Patrimoniul Muzeului Național de Artă al Moldovei cuprinde o bogată moștenire culturală, reflectată în colecțiile sale, alcătuite din obiecte și artefacte ce datează din diverse perioade istorice și stiluri artistice, precum colecțiile de artă antică (monede, sculpturi, artă decorativă); artă medievală (icoane, obiecte de cult, carte veche); pictură, grafică și sculptură moldovenească ce datează din secolele XIX-XX; colecții de artă decorativă moldovenească (covoare, tapițerie, ceramică, obiecte de lemn, de sticlă etc.) din secolul al XX-lea etc. [2]. Aceste colecții sunt foarte prețioase atât din perspectivă istorică, artistică și culturală, cât și din perspectivă educațională, deoarece oferă publicului larg oportunități de învățare prin conexiunea sa cu tezaurul muzeal național și universal. Cercetările realizate de specialiștii din domeniul istoriei, al istoriei artelor și al științelor educației [3; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12] cu privire la valoarea colecțiilor muzeale, faptele istorice și aportul personalităților remarcabile în dezvoltarea artelor plastice naționale și universale consemnează anumite aspecte importante ale potențialului educativ al muzeului de artă, care contribuie la extinderea și aprofundarea cunoștințelor studenților-designeri și ale altor categorii de public.

În viziunea lui Constantin Cucos, muzeele pot și trebuie să renoveze activitatea educațională a instituțiilor de învățământ (la toate nivelurile/treptele), să activeze *scopurile colaterale*, menite să contribuie la *reintegrarea socială* și la *prevenirea marginalizării* [1, p. 189] prin utilizarea patrimoniului artistic ca instrument de intervenție cognitivă, morală, terapeutică etc., îmbunătățind calitatea vieții, iar educația muzeală ar trebui să creeze un mediu favorabil de învățare și dezvoltare eficientă a comunităților, indiferent de schimbările și provocările socioculturale.

În acest context, M. Kojevnikova [14, p. 166] susține că valorificarea potențialului educativ al muzeelor are un rol important în procesul de orientare profesională a elevilor și de formare/perfecționare a studenților, contribuind la crearea propriei opinii cu privire la diverse profesii și specificul domeniilor de activitate ale acestora.

În concluzie, muzeele de artă reprezintă instituții culturale ce exercită multiple funcții importante în societate, precum achiziționarea, conservarea, cercetarea și restaurarea, axate pe valorificarea deplină a resurselor educative ale patrimoniului artistic în formarea-dezvoltarea unui public cult și elevat, capabil să înțeleagă și să aprecieze frumosul.

Educația muzeală a studenților-designeri din perspectiva valorificării patrimoniului artistic. *Educația muzeală* include conținuturi noi, specifice, care pot fi angajate la diferite niveluri strategice, raportabile la fiecare din cele cinci conținuturi generale ale educației, la activitățile de formare-dezvoltare morală, intelectuală, tehnologică, estetică și psihologică a personalității umane, aceasta fiind definită drept un deziderat al noilor educații [2, pp. 67-68].

Educația muzeală se referă la activitățile și programele educaționale desfășurate prin intermediul artefactelor și colecțiilor deținute de muzee în scopul valorificării și promovării *patrimoniului cultural* la generațiile în creștere. În acest context, C. Șișcan susține că patrimoniul cultural se referă la moștenirea culturală ca noțiune globală [12, p. 83]. Potrivit lui T. Stăvilă, Republica Moldova posedă o bogată moștenire culturală și artistică, care este o resursă incontestabilă de opere de artă și arhitectură și constituie *patrimoniul cultural* și *artistic*, preluat și transmis prezentului încă din epoca paleoliticului, precum demonstrează numeroase descoperiri arheologice [10, p. 5].

Din cele relatate, putem deduce că *patrimoniul artistic* este parte componentă a *patrimoniului cultural* și reprezintă totalitatea bunurilor artistice cu valoare istorică, culturală sau estetică, precum pictura, sculptura, arhitectura, literatura, muzica etc., acestea fiind găzduite de muzee, galerii de artă sau biblioteci și servind drept o sursă valoroasă de învățare [4].

Educația muzeală a studenților-designeri din perspectiva valorificării patrimoniului artistic trebuie să reprezinte o abordare de tip integrat, axată pe premisele teoretico-practice ale educației formale, nonformale și informale, orientate spre dezvoltarea abilităților, a competențelor individuale și profesionale în context universitar tradițional și în afara acestuia. Astfel, educația muzeală poate avea un rol important în eficientizarea educației studenților, oferind oportunități de explorare, experimentare, cercetare și modelare a unor situații educaționale centrate pe exponatele muzeale, în cadrul cărora studenții-designeri vor însuși valori culturale, istorice, morale, cognitive și estetice, își vor dezvolta abilități de comunicare, înțelegere și apreciere a patrimoniului cultural.

Pentru a asigura succesul în educația muzeală a studenților-designeri, este necesar ca muzeul de artă să desfășoare activități educaționale și culturale adaptate necesităților și intereselor acestei categorii de public muzeal, facilitând accesul la resurse didactice suplimentare, precum laboratoarele de restaurare a artefactelor, depozitele cu lucrări sau colecții în proces de selecție și conservare, documente,

proiecte, literatura științifică etc. Educația muzeală a studenților-designeri în muzeul de artă poate fi realizată eficient, pornind de la elaborarea și implementarea unor strategii bine gândite, ajustate conținuturilor curriculare universitare. În acest context, propunem următoarele strategii:

- *Strategia cognitiv-constructivistă, valorificată în formarea profesională a studenților-designeri și axată pe promovarea tezaurului artistic*, care presupune centrarea pe înțelegerea și construirea cunoștințelor prin experiență și reflecție, îmbinând teoria cu practica în activitățile de explorare a tezaurului artistic, ceea ce ar incita aplicarea diverselor tehnici și materiale artistice în procesul creativ al studenților. La fel, abordarea inter-, pluri- și transdisciplinară a respectivei strategii ar încuraja colaborarea între diferitele domenii artistice și conexiunea dintre acestea, deschizând noi orizonturi de studiere și interpretare a creațiilor artistice proprii.
- *Strategia de realizare a EM a studenților-designeri în conformitate cu programele de studii universitare*, care ar fi realizată eficient prin includerea în programele de învățământ a unor module sau cursuri specifice de educație muzeală, studenților oferindu-li-se posibilități de interacțiune directă cu muzeul de artă și tezaurul deținut de acesta (pornind de la semnarea cu instituțiile muzeale a unor acorduri de colaborare în diverse proiecte artistice).
- *Strategia de elaborare a Programului de educație muzeală*, care presupune întocmirea unor programe relevante și atractive de educație muzeală, corelând obiectivele educaționale cu necesitățile și interesele publicului-țintă, identificând subiecte/conținuturi care ar implica studenții-designeri în astfel de activități într-un mod interactiv și participativ.
- *Strategia de valorificare a formelor, metodelor și procedeelelor pedagogice în educația muzeală*, elaborată și implementată din perspectiva diversificării și flexibilizării procesului de educație. Poate include utilizarea tehnologiilor moderne, a aplicațiilor multimedia sau a instrumentelor de realitate virtuală. Acestea presupun interacțiunea studenților cu operele de artă și participarea lor la ateliere de creație în vederea învățării prin experimentare, dezvoltându-și abilitățile practice și creativitatea.
- *Strategia de familiarizare a studenților-designeri cu tezaurul muzeal*, care trebuie ajustată la particularitățile de vârstă, mediul sociocultural, interesele și perspectivele de învățare ale acestora. Strategia poate include vizite ghidate, prelegeri și expoziții interactive, însoțite de informații și explicații complexe asupra artefactelor și imaginilor artistice, axate pe promovarea valorilor artistice, culturale și istorice ale patrimoniului muzeal, incitând apre-

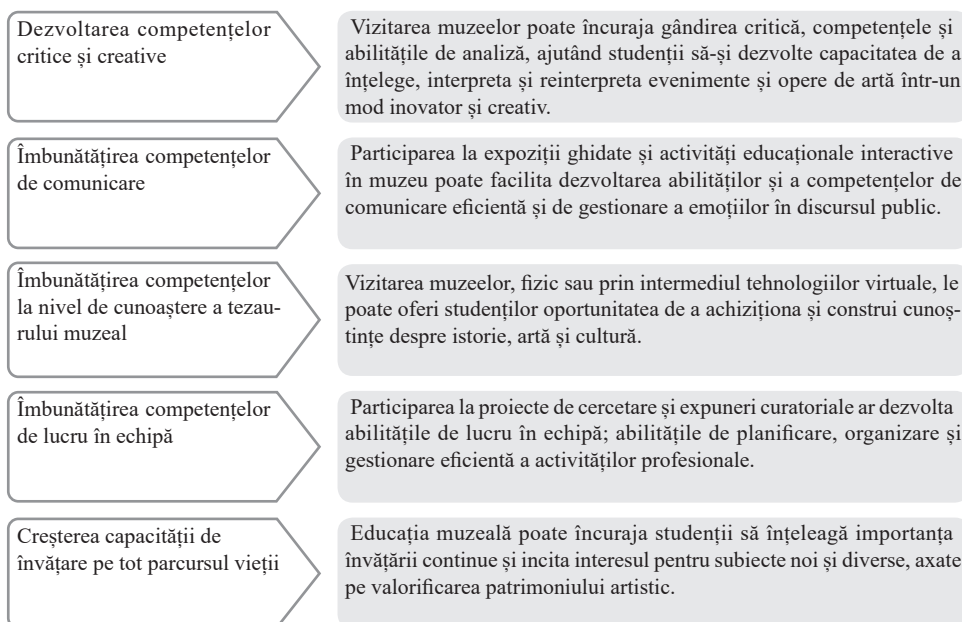
cierea și respectul pentru moștenirea culturală.

- *Strategia de monitorizare, verificare și stimulare a educației muzeale a studenților-designeri.* Poate fi realizată prin intermediul unor instrumente și tehnici adecvate, corespunzătoare particularităților grupului-țintă, precum chestionarul, evaluarea periodică, sondajul de opinie etc., care să permită analiza feedbackului participanților și impactul programelor educaționale asupra educabilului.

Implementarea strategiilor de educație muzeală a studenților-designeri din perspectiva valorificării patrimoniului artistic, corelate cu conținuturile curriculare universitare prin diversificarea metodelor de educație (*viziile ghidate în muzeu, discuțiile în grup, activitățile de cercetare și implicarea în proiecte practice cu schimb de experiență*) a specialiștilor domeniului vizat, ar facilita considerabil procesul de asimilare a cunoștințelor cu privire la valorificarea tezaurului muzeal artistic și ar contribui la dezvoltarea unui set de abilități și competențe profesionale (Figura 1).

Educația muzeală, prin activitățile sale creative și inovatoare, poate oferi nu doar oportunități valoroase pentru studenții-designeri în dezvoltarea competențelor și a cunoștințelor necesare pentru elaborarea lucrărilor de pictură, grafică, proiecte de design etc., dar și perspective de aprofundare și înțelegere a unor domenii conexe (istorie, istoria artelor, istoria designului etc.).

Figura 1. *Competențe dezvoltate în contextul educației muzeale a studenților-designeri din perspectiva valorificării patrimoniului artistic*



În continuare, vom propune câteva exemple de bune practici, care pot fi desfășurate în muzeele de artă

și sunt menite să familiarizeze studenții-designeri cu patrimoniul artistic:

- vizite la muzee, galerii de artă – ghidate sau auto-dirijate – în cadrul cărora studenții-designeri ar beneficia de dezvoltarea și aprofundarea cunoștințelor cu privire la patrimoniul artistic, prin identificarea și valorificarea operelor de artă;
- organizarea atelierelor de creație și a conferințelor științifico-practice, desfășurate de către experți în domeniu, artiști plastici, cadre didactice etc., destinate studenților-designeri în scopul învățării și experimentării diferitelor tehnici de creație, inspirate din patrimoniul cultural și artistic;
- participarea studenților-designeri la proiecte de restaurare, conservare și stocare a pieselor de patrimoniu cultural și artistic, pentru a înțelege mai bine procesul de salvagardare, întreținere și renovare a artefactelor prin familiarizarea cu tehnicile, tehnologiile și materialele utilizate în acest scop;
- dezvoltarea unor proiecte creative, inițiate de muzee sau instituțiile de învățământ, axate pe patrimoniul cultural și artistic, în care studenții-designeri pot fi încurajați să elaboreze și implementeze lucrări creative, precum designul de produs, designul grafic sau designul de interior, expunându-le în cadrul unor expoziții deschise publicului larg;
- participarea studenților-designeri la programe de voluntariat în cadrul muzeelor, al galeriilor de artă pentru a obține experiență de lucru într-un mediu real.

Așadar, practicile de educație muzeală pot eficientiza familiarizarea studenților-designeri cu patrimoniul cultural și artistic, dezvoltându-le abilități practice importante pentru executarea creațiilor proprii.

În concluzie: Potențialul formativ al muzeului de artă, în contextul educației muzeale a studenților-designeri, este esențial în formarea-dezvoltarea profesională prin ofertele sale educaționale, axate pe promovarea patrimoniului cultural și artistic, iar integrarea tezaurului deținut în curricula

de învățământ ar iniția studenții-designeri în activități de cercetare, experimentare și integrare a tehnicilor, tehnologiilor și materialelor tradiționale în arta designului contemporan, întru elaborarea de proiecte și creații inovatoare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucuș C. Educația estetică. Iași: Polirom, 2014. 222 p.
2. Filipiński T. Educația muzeală. Colaborarea instituției de învățământ-muzeu-familie-comunitate. Studiu monografic. Chișinău: CEP USM, 2021. 149 p.
3. Filipiński T., Cuznetov L. Some pedagogical aspects of museum education of pupils and students from the perspective of collaboration between the art museum and learning institutions. In: Creative Education, vol. 13, No. 3, 2022, pp. 794-802. Pe: https://www.scirp.org/pdf/ce_2022032114030994.pdf
4. Filipiński T. Fundamente pedagogice ale educației muzeale a liceenilor în cadrul colaborării școală-familie-comunitate. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2022. 134 p. Pe: http://www.cnaa.md/files/theses/2022/58262/tatiana_filipski_thesis.pdf
5. Nicolaev Gh. File din istoria Muzeului Național de Artă al Moldovei (1944-1990): Realizări și impedimente. Academia de Științe a Moldovei, Institutul de Istorie. În: Revista de istorie a Moldovei, nr. 3 (107), 2016.
6. Nicolescu C. Muzeologie generală. București: EDP, 1975. 195 p.
7. Petrescu Ș. Liceul de fete "Principesa Natalia Dadiani" în perioada interbelică. În: Revista de Istorie a Moldovei, nr. 3 (107), pp. 48-61. Pe: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/48_61_Liceul%20de%20fete%20_Principesa%20Natalia%20Dadiani_%20in%20perioada%20interbelica.pdf
8. Ploșniță E. Muzeul, societatea și salvagardarea patrimoniului imaterial. În: Revista de Știință, Inovare, Cultură și Artă a AȘM, nr. 3 (22), 2011. Pe: <http://www.akademos.asm.md/files/Muzeul%20societatea%20sa%20salvagardarea%20patrimoniului%20imaterial.pdf>
9. Rocăciuc V. Expozițiile de artă plastică din RSS Moldovenească în contextul sociocultural al anilor 1940. În: Revista de Etnografie și Culturologie, nr. 8, 2010, pp. 71-75.
10. Stăvilă T. Arta preistorică – între arheologie și istorie. În: Arta/Institutul Patrimoniului Cultural al AȘM. Centrul Studiul Artelor Nr. 1. Chișinău: Editura Garomont, 2012, pp. 5-12.
11. Stăvilă T., Ciobanu C. I. Patrimoniul cultural al Republicii Moldova. Ediția a 2-a. Chișinău: Arc, 2014. 288 p.
12. Șișcan C. Cu privire la cercetările în domeniul salvagărdării patrimoniului cultural al Republicii Moldova în contextul integrării europene. În: Revista de etnologie și culturologie/Institutul Patrimoniului Cultural, Vol. XXII, 2017, pp. 82-90.
13. Ануфриев А. В., Шахеров В. П., Шахерова С. Л. Музейное дело и охрана культурных ценностей. Учебное пособие. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2013. 197 с. Pe: http://hist.isu.ru/ru/science/docs/shaherov_anufriev.pdf
14. Кожевникова М. Е. Формирование профессиональной направленности студентов средствами музейной педагогики. Ярославский педагогический вестник. Изд-во ЯГПУ, 2010, № 4, Том II (Психолого-педагогические науки).
15. <https://rm.coe.int/1680083746> (Accesat la 21.04.2023).
16. <https://www.slideshare.net/gheador/lege-pentru-ratificarea-conveniei-cadru-a-consiliului-europei-pri-vind-valoarea-patrimoniului-cultural-pentru-societate> (Accesat la 21.04.2023).



Sergiu COCEAȘ

gr. did. I, șeful Secției Formare continuă,
Centrul de Excelență în Construcții

Metodiștii - mentori în procesul de atestare a cadrelor didactice și manageriale

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.8289460

Rezumat: Articolul accentuează rolul metodistului în calitate de specialist în metodologia didactică și mentor al cadrelor didactice în procesul de evaluare periodică – internă și externă. Totodată, autorul argumentează importanța mentoratului din perspectivele organizațională și individuală.

Cuvinte-cheie: metodist, mentor, atestare, evaluare.

Abstract: The article emphasizes the role of a methodologist, as a specialist in didactic methodology and mentor of teaching staff in the process of periodic evaluation - internal and external. At the same time, the author argues the importance of mentoring from an organizational and individual perspective.

Keywords: methodist, mentor, attestation, evaluation.

"Profesorul cu adevărat înțelept nu te invită să intri în casa înțelepciunii sale, ci, mai curând, te călăuzește către pragul minții tale."
(Kahlil Gibran)

Ocupația *Metodist* face parte din grupa de bază *Specialiști/specialiste în metodologia didactică*. Acesta desfășoară activități de cercetare și dezvoltare a științelor educației, oferă consultanță cu privire la programele și planurile de învățământ, precum și la tehnicile și metodele de predare. Totodată, competența sa se extinde asupra următoarelor aspecte: revizuirea și evaluarea activității profesorilor/profesoarelor, a modului de funcționare a instituțiilor de învățământ și a rezultatelor obținute, precum și formularea de recomandări și de acțiuni de ameliorare.

Astfel, atribuțiile de bază ale specialiștilor în metodologia didactică includ [4]:

- cercetarea evoluțiilor curente în curriculum, metodele de predare, practicile educaționale, consilierea cu privire la schimbările necesare;
- evaluarea și consilierea cu referire la conținutul unităților de curs și metodele de evaluare a rezultatelor învățării;
- cercetarea în domeniul utilizării tehnologiei informațiilor, a altor suporturi didactice; consilierea, planificarea și organizarea introducerii acestora în instituțiile de învățământ; furnizarea programelor de dezvoltare profesională, instruire și consultanță;
- organizarea și desfășurarea de ateliere, conferințe, pentru formarea continuă a cadrelor didactice privind metode și tehnici de predare noi;
- dezvoltarea de programe educaționale noi;
- acordarea suportului metodic personalului administrativ și didactic în aspecte ce țin de programe de învățământ, metode de predare, echipamente etc.;
- vizitarea sălilor de clasă pentru a monitoriza implementarea tehnicilor de predare și pentru a evalua performanța profesorilor/profesoarelor;
- pregătirea de rapoarte, recomandări cu privire la îmbunătățirea programelor, metodelor de predare.

În procesul de atestare, cadrele didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică pot beneficia de sprijinul metodic din partea mentorilor/directorilor/directorilor adjuncți/metodiștilor, care sunt supuși procedurii de evaluare internă sau externă.

Mentoratul este un proces de îndrumare, ghidare, sprijinire a învățării sau a dezvoltării profesionale, realizat între mentor și cadrul didactic care solicită suport și consiliere profesională. Astfel, metodistul este un mentor pentru cadrul didactic care dorește să reușească în procesul atestării cu scopul obținerii unui grad didactic [2].

Anual, în perioada septembrie-mai, odată cu începerea anului școlar, demarează și procesul de atestare a cadrelor

didactice, pe parcursul căruia acestea sunt supuse procedurii de evaluare internă și externă. O comisie de evaluare constituită la nivel de instituție sau la nivel de republică/raion apreciază competențele profesionale achiziționate și rezultatele activității profesionale.

Atestarea și evaluarea cadrelor didactice din învățământul general și profesional tehnic au la bază Standardele profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie și Standardele de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general [5]. În calitate de dovezi de realizare a Standardelor vor servi actele stipulate în Nomenclatorul tipurilor de documentație școlară și rapoarte în instituțiile de învățământ general/Nomenclatorul tipurilor de documentație școlară și rapoarte în educația timpurie, Regulamentul-tip de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar, ciclul I și II, precum și Portofoliul profesional al cadrului didactic, Fișa de post a cadrului didactic etc.

Pentru a parcurge toate etapele procesului de atestare și a structura/aranja toate dovezile într-un portofoliu, metodiștii acordă suport și consultații cadrelor didactice, având menirea de a facilita și ghida candidații.

Etapele esențiale ale procesului de evaluare pot varia în funcție de gradul didactic solicitat, de la depunerea cererii și prezentarea portofoliului cu dovezi privind numărul de credite acumulate până la proba studiului de caz sau interviul.

În perioada premergătoare atestării, precum și în anul atestării, cadrele didactice întreprind activități prevăzute în Harta creditară și metodologia cuantificării, acumulării și recunoașterii creditelor profesionale, în vederea acumulării creditelor profesionale: formarea profesională continuă pe parcursul a 5 ani sub formă de cursuri, stagii, ateliere, traininguri și alte forme prevăzute de actele normative, la didactica de specialitate sau diverse cursuri, stagii, ateliere, traininguri și alte forme prevăzute de actele normative, în funcție de necesitățile de ascensiune profesională (la nivel raional, municipal, etc.). Metodistul intervine prin a identifica necesitățile cadrului didactic și a oferi recomandări legate de tematica activităților de formare la care poate participa.

Totodată, în procesul de atestare, cadrul didactic se va îngriji de pregătirea și prezentarea orelor publice/activităților de asistență psihopedagogică, de planificarea și desfășurarea activităților extracurriculare individuale și de grup/activităților metodice. Acestea vor fi coordonate cu metodistul, care are misiunea de a evalua și consilia cadrul didactic cu privire la conținutul unităților de curs și metodele de evaluare a rezultatelor învățării, precum și de a monitoriza implementarea tehnicilor de predare și de a evalua performanța profesională.

Gradul didactic este conferit urmare a examinării dosarului cu materialele aferente procesului de atestare, a prezentării a 2 ore publice/activități de asistență psihopedagogică (apreciate cu calificativele „bine” sau „foarte bine”);

a desfășurării unei activități extracurriculare (apreciată cu calificativele „bine” sau „foarte bine”); a prezentării rezultatelor evaluării activităților realizate în baza Hărții creditare și a metodologiei cuantificării, acumulării și recunoașterii creditelor profesionale pe parcursul a 5 ani de activitate/2 ani de activitate în cazul tinerilor specialiști; a rezultatelor susținerii publice a probei Studiu de caz în fața Comisiei raionale/municipale de atestare sau a rezultatelor susținerii publice a probei *Interviul de evaluare a competențelor profesionale* în fața Comisiei republicane de atestare, a rezultatelor susținerii publice a probei practice – prezentarea produsului/proiectului din practica educațională în fața Comisiei republicane de atestare.

În anul de studii 2022-2023, peste 7032 de cadre didactice au fost implicate în procesul de atestare. Acestea au solicitat sau au confirmat gradul didactic doi, unu sau superior. Conform art. 131 al Codului educației, personalul didactic din învățământul general și profesional tehnic care confirmă un stagiul de activitate de 30 de ani în învățământ sau care a atins vârsta de pensionare își păstrează gradul didactic deținut. În ultimii ani, poate fi remarcat numărul mare de cadre didactice care evoluează profesional și tind, la fiecare 5 ani, să obțină un nou grad didactic. Reușita cadrelor didactice este determinată de implicarea activă a unui mentor, a unui metodist, care le ghidează pe toată durata procesului de atestare, și nu numai.

Criteriile de evaluare aplicabile rămân aceleași, indiferent de tipul de evaluare – internă sau externă. Succesul în procesul de evaluare ține de pregătirea și suportul oferit de un mentor din cadrul instituției, care deține competența necesară pentru a consulta în vederea perfectării dosarului, a proiectării unei lecții publice; pentru a recomanda un program de perfecționare, a asigura pregătirea pentru studiul de caz sau interviu.

Deseori, este suficient ca cineva să te susțină cu o vorbă bună, să te încurajeze să pășești ferm înainte și să ai încredere în propriile puteri. Aceste vorbe bune vin de la un mentor, care, de cele mai dese ori, este metodistul instituției.

CONCLUZII

1. Metodistul are rolul de mentor în cadrul procesului de atestare a cadrelor didactice.
2. Calitatea suportului acordat de către metodist cadrului didactic determină succesul și calificativul pe care acesta îl va obține în urma evaluării.
3. Formarea profesională și activitatea didactică este ghidată de metodist; performanțele profesionale ale cadrului didactic sunt direct proporționale cu gradul de implicare a metodistului.
4. Ponderea cadrelor didactice cu gradul didactic doi este mult mai mare decât a cadrelor cu grad didactic unu sau superior.

5. Performanța unei instituții educaționale și calitatea studiilor se reflectă în numărul cadrelor didactice deținătoare de grad didactic.
6. Astfel, tot mai consistentă devine ideea că programele de „mentorat” trebuie organizate și optimizate. Mentoratul este important pentru organizație și individ dintr-o serie de motive:
 - beneficii pentru organizație: cercetările evidențiază impactul semnificativ asupra recrutării și retenției personalului, atât a mentorului, cât și a discipolului, productivitate sporită printr-un angajament mai mare și o satisfacție sporită la locul de muncă;
 - avantaje pentru persoana mentorată (discipol, mentiu): rezultatele dezvoltării pot include cunoștințe, îmbunătățiri tehnice și comportamentale, gestionare mai bună a obiectivelor carierei, dezvoltarea unei rețele mai largi de influență, încredere sporită și autoconștientizare care ajută la construirea performanței;
 - beneficii pentru mentor: satisfacția formării colegilor și transferul cunoștințelor, aptitudinilor și stilurilor comportamentale, dobândirea de cunoștințe de la discipol cu privire la cele mai recente standarde, stiluri și tehnici.

RECOMANDĂRI

1. Cadrele didactice trebuie să identifice un mentor pentru a fi susținute cu succes în procesul de atestare și de obținere a rezultatelor maxime.
2. Mentorii urmează să își asume responsabilitatea față de creșterea profesională a colegilor pe toată durata de 5 ani, nu doar în anul atestării.
3. Pentru fiecare instituție sunt importante calitatea și gradul implicării unui metodist în activitatea didactică și în acordarea de suport necesar cadrelor didactice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Avram E., Cooper G. Psihologie organizațional-managerială. Iași: Polirom, 2008.
2. Crașovan M. Rolul mentorului în activitatea cadrului didactic debutant. În: Revista de Științe ale Educației, nr. 1 (10). Timișoara: Editura Universității de Vest, 2004.
3. Pânișoară G. Integrarea în organizații. Pași spre un management de succes. Iași: Polirom, 2006.
4. Ungureanu D. Mentoring-ul în educația adulților. În: Revista de Științe ale Educației, nr. 5, Timișoara: Editura Universității de Vest, 2001.
5. Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică. Aprobabil prin Ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1091 din 07.10.2020.
6. Losii E. Rolul mentoratului în cariera profesională. Pe: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/534/Losai%20Rolul.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Viorica
GORAȘ-POSTICĂ

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



Natalia BERNAZ

gr. did. sup., Liceul Da Vinci
din Chișinău

Educația interculturală – soluție de prevenire și diminuare a conflictelor

CZU 37.015 | doi.org/10.5281/zenodo.8289490

Rezumat: Autorii abordează problematica educației interculturale de manieră pragmatică, venind cu unele repere teoretice, secundate de parcurgerea analitică a unui scenariu aplicat într-un context pedagogic nonformal. Conflictele cauzate de multiplele fațete ale diversității actuale pot fi prevenite și diminuate prin aprofundarea și extinderea demersurilor educaționale, adaptate la nevoile particulare. Pedagogia interculturală se dezvoltă în beneficiul individual și social comun, prin răspunsurile constructive la problemele cu care se confruntă educabilii pe tot parcursul vieții.

Cuvinte-cheie: cultură, educație interculturală, conflicte, diversitate, valori.

Abstract: The authors approach the issue of intercultural education in a pragmatic manner, coming up with some theoretical benchmarks, supported by the analytical course of a scenario applied in a non-formal pedagogical context. Conflicts caused by the multiple facets of today's diversity can be prevented and lessened by deepening and expanding educational approaches, adapted to particular needs. Intercultural pedagogy develops for the common individual and

social benefit, through constructive responses to the problems that learners face throughout their lives.

Keywords: culture, intercultural education, conflicts, diversity, values.

După cum se afirmă tot mai frecvent în diferite contexte, inclusiv pedagogice, diversitatea culturală nu este un prejudiciu, ci o realitate care trebuie valorificată în mediul școlar. Aceasta pune în prim plan nu numai problema apărării diferențelor, ci și a dialogului intercultural, care recunoaște că fiecare trebuie să contribuie la îmbogățirea experienței umane, fiind un efort de universalizare a unei experiențe particulare [Cf. 1].

Asistăm la realități în care diferite grupuri socioculturale trăiesc într-un spațiu fizic comun, fără a-și propune sau a fi interesate/motivate în mod explicit să comunice și să coopereze. Societățile multiculturale au fost și sunt realități date, existente, în care oamenii aparținând unor grupuri diferite intră în contact întâmplător atunci când situațiile concrete de viață o impun. Pluralismul moral și religios nu exclude existența unui set comun de valori și de principii care să întemeieze identitatea civică în spațiul fizicosocial respectiv. Toleranța reciproc dezvoltată de către grupurile implicate este, de cele mai multe ori, una de tip pasiv. Rezultă că sunt mai multe culturi/subculturi

existente în același spațiu, în același mediu, fără a avea conflicte evidente, dar și fără a dezvolta relații permanente, consistente și constructive.

Interculturalitatea implică înțelegerea, aprecierea și valorizarea culturii proprii, la care se adaugă respectul bazat pe o informare autentică și pe construirea curiozității față de cultura etnică, religioasă ș.a.m.d. a celuilalt. Aceasta este un proces apărut la intersecția dintre culturi, nefiind un scop în sine, dar care poate deveni o finalitate atunci când sunt sesizate transformări nefirești sau comportamente/conflicte nefaste la acest nivel de interferență a culturilor.

În contextul educației interculturale (EIC), este necesar, după noi, să dezvoltăm o adevărată „luptă” cu toate stereotipurile, prejudecățile, care, mai devreme sau mai târziu, generează discriminarea. Or, educația interculturală nu se referă doar la cunoașterea limbilor străine, a unor tradiții și obiceiuri, ea vizează, în primul rând, valori perene, precum toleranța, respectul, acceptarea, empatia și incluziunea.

Deseori, adulții sunt cei care răspândesc *semințele* stereotipurilor, ale discriminării, prin simple discuții și manifestări de atitudine în prezența copilului, în care își permit să generalizeze, sau chiar să eticheteze pe cineva din colegi, bazându-se pe experiențele trăite cândva. Nici nu ne dăm seama cât de mult influențează acest fapt asupra formării imaginii despre lumea înconjurătoare, despre atitudinea față de cei din jur, față de sine însuși/însuși. Or, primii pași, cei mai importanți, pe arealul interculturalității, copilul îi face în familie. Din aceste considerente, un obiectiv prioritar al școlii contemporane, din opera mare a *pedagogizării* părinților, trebuie neapărat să vizeze educația interculturală/educația pentru înțelegerea și valorizarea diversității. Organizarea unor activități de conștientizare a importanței educației interculturale pentru părinți este crucială, deoarece ajută la crearea unui mediu școlar mai incluziv și mai primitor pentru elevii din medii diverse. Oferindu-le părinților oportunitatea de a învăța în contextul educației interculturale, aceștia vor înțelege mai bine provocările cu care se pot confrunta copiii lor, pentru a-i sprijini în procesul de învățare și dezvoltare. Crearea unui mediu școlar incluziv și prietenos necesită un efort de colaborare între părinți, profesori și elevi. Prin organizarea unei activități de conștientizare a importanței educației interculturale, școlile pot implica părinții în procesul de promovare a diversității și incluziunii, în sensul cel mai cuprinzător posibil.

Cercetările privind educația parentală arată că părinții care își susțin copiii și îi supraveghează în mod rezonabil au mai multe șanse să aibă copii competenți din punct de vedere social. Competențele sociale, din care face parte și competența interculturală, includ încrederea, independența, responsabilitatea și realizarea,

în baza unor drepturi și șanse egale. Nivelul scăzut de sprijin parental poate genera o stimă de sine scăzută, devianță și comportamente riscante.

Promovarea înțelegerii și a empatiei, instruirea părinților în domeniul EIC îi va ajuta să înțeleagă provocările cu care se pot confrunta copiii/tinerii din medii culturale diferite, dezvoltându-și empatia față de aceștia, față de familiile lor și promovând un mediu școlar favorabil și incluziv.

O modalitate eficientă, în acest sens, ar fi ședințele cu părinții, care au drept scop sensibilizarea acestora față de problematica analizată mai sus. În acest context, vom prezenta în continuare o secvență de scenariu al unei ședințe cu părinții cu genericul *Stereotipuri, prejudecăți și discriminare*, desfășurată recent cu un grup mixt de părinți, studenți la masteratul de profesionalizare *Management educațional*, de la Universitatea de Stat din Moldova (18 femei, cu vârste cuprinse între 25 și 57 de ani, provenite din medii rurale și urbane). Recunoaștem că alegerea acestui generic a fost influențată și de excursia realizată, împreună cu elevii, la Aushwitz și Aushwitz-Birkenau, lagărul de exterminare al evreilor din timpul celui de-al II-lea război mondial, situat în Polonia (în cadrul proiectului *Holocaust*, care se desfășoară în liceul *Da Vinci* din Chișinău în fiecare an). Ne întrebam în mod firesc după acea vizită: Care sunt rădăcinile acestor atrocități? Ce i-a făcut pe oameni să devină mai răi decât fiarele? Răspunsul, în viziunea noastră, ar fi multiplu – istoricii ar argumenta din punctul lor de vedere, psihologii, sociologii din altul... În opinia noastră, aceste orori pot apărea atunci când o națiune se consideră mai presus decât altele, dar pot fi generate și de lipsa totală a educației interculturale, a promovării valorilor general-umane, de neglijarea drepturilor omului, indiferent de rasă, religie, sex sau etnie. S-a întâmplat atunci..., dar continuă și acum, spre marele nostru regret. Anume din această cauză educația interculturală trebuie să treacă ca un fir roșu prin activitatea educațională de la cea mai fragedă vârstă și până la senectutea târzie.

Conflictele cauzate de numeroasele fațete ale diversității au fost dintotdeauna și este firesc să apară; așadar, misiunea educatorilor, în cazul nostru vorbim despre părinți și profesori, este să provocăm educabilii să caute soluții constructive, pașnice, care le-ar oferi lecții prețioase de viață, prin manifestare de respect și toleranță și prin obținerea unui câștig reciproc, în ultimă instanță.

Evocare. Ședința cu părinții *Stereotipuri, prejudecăți și discriminare* a început cu vizionarea unui scurt metraj cu titlul *Tripe and Onion Hungary...* [8]. La minutul 5.22, am oprit derularea și am cerut participanților să spună despre ce este acest film. Evident, unele păreri s-au

referit la faptul că „omul cu cravată” este eroul pozitiv, care impune admirație și respect. A continuat derularea filmului, iar finalul lui a demonstrat contrariul: omul cu cravată a fost cel care a sfidat regulile de bun simț împotriva umanității, intenționat sau nu. Din discuții, a urmat deducerea subiectului ședinței. Prin intermediul aplicației Mentimeter, am propus părinților să lanseze cât mai multe cuvinte din câmpul lexical al cuvântului „stereotip”, obținând un organizator grafic generos și relevant.

Cu ce asemănați stereotipurile?



Am discutat apoi despre norul de cuvinte apărut pe ecran și am stabilit care sunt uneori consecințele stereotipurilor.

Realizare a sensului. Este adevărat, oamenii sunt adesea identificați ca membri ai grupurilor, în funcție de cultura lor, convingerile religioase, originea sau caracteristicile exterioare, cum ar fi culoarea pielii, înălțimea, coafura sau îmbrăcămintea. Ținând cont de acestea, le-am propus părinților să aleagă cu cine ar dori să călătorească din cele două persoane de pe fotografiile de pe ecran.

Cu cine din acești doi oameni ați fi de acord să călătoriți într-un cupeu?

Ce v-a influențat decizia?



Argumente multiple au fost aduse în favoarea tânărului, decizia alegerii fiind influențată de exteriorul său – drăguț, îngrijit, simpatic și aparent inteligent, bun la suflet (așa ne sugerează trăsăturile feței). Un participant a susținut că acesta va ajuta bătrânul și îi va oferi bani, decizia fiind conchisă din experiența proprie anterioară, pe care a relatat-o cu afecțiune colegilor. Fiecare argument a fost plauzibil.

- Cine sunt aceste două persoane?

Prima persoană nu este altcineva decât Josef Men-

gele (n. 16 martie 1911, Günzburg, Bavaria, Imperiul German – d. 8 februarie 1979, Bertioga, São Paulo, Brazilia), supranumit „Îngerul morții”, medic german, care, în calitate de căpitan SS, a inițiat și a condus odioasele „selecții” ale evreilor deportați din toată Europa pentru exterminarea (Endlösung der Judenfrage) lor de la Auschwitz-Birkenau. A efectuat experimente inumane pe deportați, mai ales pe cupluri de gemeni [5].

Persoana a doua este miliardarul Ion Țiriac (n. 9 mai 1939, Brașov, România), un fost jucător profesionist de tenis, jucător de hochei pe gheață și, actualmente, un influent om de afaceri în România, Germania, Spania. Avera lui este estimată la aproximativ 2,1 miliarde \$ SUA [6]. Evident, cei mai mulți dintre participanții la ședință au dat prioritate să călătorească după principiul alegerii aspectului exterior, dar povestea noastră nu s-a referit la aceasta. Scopul exercițiului a fost să ne convingem că, oricum, suntem cumva influențați să ne facem o părere despre om fără măcar să comunicăm cu el, verbal sau nonverbal. Nimeni nu a încercat să presupună că, pentru a-ți face o impresie despre o persoană, este necesar să comunici cu ea.

Am conturat ce sunt, în viziunea psihologilor, stereotipurile, prejudecățile, care au ca efect discriminarea. A fost interesant momentul în care am realizat schimbul de idei, de păreri despre stereotipurile răspândite despre noi ca națiune, care dintre ele reprezintă adevăr și care sunt bazate doar pe niște teze nejustificate. Care sunt stereotipurile pozitive și care sunt cele negative, efectele acestora asupra integrării armonioase în socium a unei persoane? [1-4].

Sensibilizant, în viziunea noastră, a fost și filmul *Ciocolata neagră*, un scurt metraj realizat de UNICEF România, în care subiectul central este discriminarea în școală după principiul etniei [7]. Concluziile lansate de părinți au fost cu adevărat valoroase, evidențiindu-se traumele cauzate de conflictele interetnice, cu urme dureroase pentru întreaga viață.

Reflecție. Am realizat etapa de concluzii și generalizări prin intermediul platformei digitale Wordwall [8]. Astfel, am provocat părinții la unele confidențe: Ați fost vreodată victime ale discriminării sau ale stereotipurilor? Cum am putea să ne ajutăm, împreună, copiii să fie cu mintea deschisă, lipsită de prejudecăți și de stereotipuri? Deoarece am avut părinți de copii de grădiniță, de elevi mici, dar și de preadolescenți și adolescenți, soluțiile propuse au fost multe, toate având amprenta contextuală evidentă. Printre problemele semnalate, s-au evidențiat relațiile conflictuale, de intoleranță din partea unor copii, pedagogi sau părinți, stigmatizarea, etichetarea, marginalizarea unor elevi cu anumite probleme, imposibilitatea de a comunica constructiv cu unii părinți, perpetuarea

unor stereotipuri venite din anumite familii ș.a. Valorile prioritare deduse, necesar de educat copiilor și părinților în baza unor studii de caz relevante și, indirect, copiilor din instituțiile preuniversitare vizate, au fost: respectul, empatia, toleranța, egalitatea de gen, incluziunea școlară și socială, protecția copiilor ș.a. Toate acestea contribuie la edificarea unor competențe interculturale cu impact durabil, stringente pentru cetățeanul secolului XXI, în general, și pentru părinții generației Z, în special.

În concluzie: Educația interculturală este un proces de învățare care încurajează dialogul și înțelegerea între culturi diferite. Aceasta implică abordarea diversității culturale, a diferențelor/conflictelor culturale și interpersonale într-un mod pozitiv și constructiv. Importanța educației interculturale este dată de faptul că, într-o lume din ce în ce mai interconectată, este esențial să înțelegem și să apreciem valorile și tradițiile altor culturi. Aceasta ne poate ajuta să dezvoltăm înțelegerea, respectul și toleranța pentru ceilalți, contribuind la crearea unui mediu social mai armonios.

Printre avantajele cu impact durabil ale educației interculturale [Cf. 3-4], la care au subsemnat părinții participanți la dialogul intercultural, menționăm:

- Promovează înțelegerea și respectul reciproc între culturi diferite – educația interculturală ne ajută să învățăm despre valorile și tradițiile altor culturi și să înțelegem mai bine valorile și perspectivele propriei culturi.
- Încurajează cooperarea și colaborarea – prin învățarea despre culturi diferite și modurile lor de viață, putem găsi oportunități de a lucra împreună pentru a rezolva probleme, conflicte comune și a construi un viitor mai bun.
- Facilitează dezvoltarea abilităților de comunicare – a învăța să comunici eficient cu oameni din culturi diferite ne ajută să ne cultivăm abilități de comunicare interculturală, care sunt esențiale într-o lume globalizată.
- Reduce stereotipurile și discriminarea – educația interculturală poate ajuta la combaterea stereotipurilor și a prejudecăților, la creșterea toleranței și a înțelegerii între oameni de diferite culturi.
- Contribuie la dezvoltarea unui mediu social mai armonios, prin încurajarea acceptării, a înțelegerii și a respectului reciproc.
- În cazul părinților, cultivă spiritul identitar și comunitar, prin implicare responsabilă în educația copilului, aceștia conectându-se mai bine cu comunitatea școlară, dar și cu propriul copil.

Așadar, educația interculturală este esențială pentru a construi o lume mai bună și mai înțeleasă-

toare. Prin învățarea despre culturi și moduri de viață diferite, putem înțelege mai bine punctele de vedere și perspectivele celorlalți și putem edifica în jurul nostru o lume mai cooperantă, mai tolerantă și mai armonioasă.

Deosebit de important pentru noi, părinții au înțeles că au nevoie de educație, în general, și de educație interculturală, în particular, pentru a fi mai eficienți în suportul oferit copiilor. Printre formele agreeate de aceștia și pe care le așteaptă ca inițiative de la instituțiile educaționale, remarcăm întâlnirile/ședințele de grup, inclusiv cele cu scop de consiliere, centrele de resurse pentru părinți/familii, buletinele informative, programele radio, vizitele la domiciliu, mentoratul, resursele de pe internet, grupurile de sprijin și literatura tematică. Conținutul acestor eforturi diferite variază substanțial, de la abordări de management al comportamentului până la perspective de îmbunătățire a relațiilor și de rezolvare a conflictelor. Ceea ce au în comun programele educaționale însă este convingerea că părinții joacă un rol vital în dezvoltarea interculturală a copiilor și că este posibil să îi ajutăm să fie mai eficienți prin formare și educație. Grădinițele și școlile, în colaborare cu alți agenți comunitari, inclusiv cu autoritățile publice locale, urmează să acționeze mai mult și mai direcționat în acest sens. De fapt, cu îndemnuri specifice la acțiuni constructive acasă, la grădiniță/școală, în comunitate, am finalizat activitatea prezentată în mod detaliat, pe care o recomandăm și altor colegi, ca bună practică, cu efecte vizibile și, sperăm, de durată.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Educația interculturală. Pe: <https://www.scripgroup.com/educatie/educatie-civica/EDUCATIA-INTERCULTURALA-VALORI53526.php>. (Accesat la 8.06.2023)
2. Goraș-Postică V. (coord.). Ghid metodologic și suport de curs. Educație interculturală pentru viitorii pedagogii. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2020.
3. Repere ale educației interculturale. Consiliul Național al Tineretului din Moldova. Chișinău, 2013. Pe: <https://www.cntm.md/sites/default/files/Repere-ale-Educatiei-Interculturale.pdf>
4. Rus C., Neșțian-Sandu O., Bajka O. Ghid de educație interculturală, Institutul Intercultural, Timișoara, 2019.
5. https://ro.wikipedia.org/wiki/Josef_Mengele
6. https://ro.wikipedia.org/wiki/Ton_%C8%9Airiac
7. <https://www.youtube.com/watch?v=UHHN-mYYQ1g>
8. <https://wordwall.net/resource/34849150/f9c4%83r%83%a2me-de-cuget-stereotip>
9. <https://www.youtube.com/watch?v=CUK8njvv-Fls&t=201s>



Viorica CONDRAȚ

dr., conf. univ., Universitatea de Stat A. Russo din Bălți

Istoria celor 40 de semințe din Trogen plantate în Moldova

CZU 37.015 | doi.org/10.5281/zenodo.8289494

Oamenii sunt ființe sociale pe care evoluția le-a programat să își dorească să fie parte a unor grupuri socioculturale, ceea ce a contribuit la conturarea și afirmarea identității personale. Acest fapt a fost și este posibil grație comunicării. Aparent un proces simplu, orice act de comunicare implică codarea și decodarea

unui mesaj care trece prin filtrele individuale ale fiecărui participant. Este un exercițiu complex de negociere a sensului, în cadrul căruia fiecare participant depune efort și se angajează într-un proces de colaborare, pentru a-și realiza cu succes intențiile comunicative.

Pe lângă filtrele individuale caracteristice oricărui individ, există și filtre culturale, care își găsesc rostul lor și influențează procesul comunicării. Acestea se împletesc atât de armonios cu filtrele individuale, încât este imposibil să le separi unele de altele. Comunicarea interculturală se săvârșește atunci când toți interlocutorii sunt receptivi, deschiși și flexibili. Ei nu se identifică prin prisma etnocentrismului, ci înțeleg și acceptă diferențele, preferând să se axeze pe aspectele care unesc. Ei conștientizează că e absolut normal să ai păreri și convingeri diferite și că acceptarea lor e posibilă chiar și atunci când fiecare rămâne cu punctul propriu de vedere.

În perioada 11-30 iunie, 40 de adolescenți din Republica Moldova cu vârsta de 13 și 14 ani au avut parte de o șansă unică de a-și forma/dezvolta competențele interculturale în Satul Copiilor din Trogen, Elveția. O experiență inedită nu numai de autocunoaștere, dar și de cunoaștere și acceptare a aproapelui, care provine dintr-un context sociocultural diferit. Concluzia finală la care au ajuns participanții la acest schimb intercultural este: nu atât diferențele îndepărtează și dezbină oamenii, ci, mai degrabă, prejudecățile despre aceste diferențe.

Programul a fost unul extrem de captivant și interactiv. În afara orelor de training, desfășurate zilnic (orele 9.00-12.00 și 14.00-17.00), într-un mod și cadru nonformale, adolescenții au avut multiple prilejuri de a descoperi culoarea locală a Elveției, vizitând în weekend locuri pitorești din regiune, dar și orașe mari precum Zurich, Budapesta, Viena.

Ce făceau cei 40 de adolescenți la ore? Demersul educativ nonformal a demarat cu crearea unei zone libere a telefoanelor, astfel fiind eliminată sursa principală de distragere a atenției. La un moment dat, unii adolescenți uitau să-și mai ia telefoanele după ore. Practicile de mindfulness de la începutul fiecărei ore au contribuit și ele atât la crearea unui mediu prietenos, cât și la sporirea concentrației și a gradului de implicare a participanților.

Activitățile, concepute în baza teoriei lui Pestalozzi, care vizează educația holistică a intelectului (mintea), a spiritului (inima) și a acțiunii (măinile), au fost bine interconectate, facilitând procesul de devenire a unor "cetățeni globali". Primele sesiuni au ținut descoperirea și conturarea sinelui: pentru a-l putea înțelege pe cel de lângă tine, trebuie să fii capabil să-ți identifice sinele, să te cunoști pe tine însuși.

O altă activitate a urmărit scopul de a-i încuraja pe adolescenți să iasă din zona de confort și să pășească în necunoscut. Trei funii de culori diferite au creat cele trei zone aferente procesului de învățare: zona de confort, zona de învățare și zona fricii. Adolescenții au avut sarcina să identifice emoțiile caracteristice fiecărei zone. Astfel, frica, anxietatea, disperarea, stresul sunt emoțiile pe care le simt atunci când sunt în zona fricii și aceste emoții creează bariera și impedimentul cel mai mare pentru a se propulsa în zona de învățare, o zonă în care simt interes, concentrare, motivare, curiozitate, fericire și chiar relaxare. În acest fel, adolescenții au reflectat asupra importanței trecerii din zona fricii în zona de învățare, conștientizând că gestionarea emoțiilor în mod corespunzător va facilita acest proces. Referindu-ne la scopul programului, comunicarea interculturală presupune depășirea barierelor interioare, gestionarea emoțiilor din zona fricii, ieșirea din zona de confort și saltul spre a interacționa și a învăța de la/cu cel ce este diferit de tine.

Un accent deosebit a fost pus pe dezvoltarea abilităților de lucru în echipă. În cadrul activităților, desfășurate în sala de curs, dar și în aer liber, adolescenții au rezolvat în comun diverse probleme. Obişnuți să lucreze mai mult individual, aceste activități s-au dovedit a fi adevărate provocări pentru ei. Adolescenții s-au convins de importanța muncii în echipă în societatea contemporană, dar și de faptul cât de mult poate contribui abilitatea de a comunica

la atingerea succesului întregii echipe. Mai mult, ei au demonstrat că lucrul în echipă este soluția ideală pentru ieșirea din zona fricii și propulsarea directă în zona de învățare.

La sfârșitul primei zile, adolescenții au scris o scrisoare, adresată lor înșiși, pe care o vor primi peste trei luni după încheierea experienței din Trogen. Activitatea a constituit un moment valoros de reflecție personală, ajutând transferul de competențe dezvoltate în memoria de lungă durată. Unii adolescenți, vădit concentrați, își scriau răvașul pe îndelete, activitatea contribuind și la dezvoltarea gândirii critice.

Activitățile care au permis conturarea identității proprii au avut loc a doua zi. Prima i-a încurajat pe adolescenți să își identifice sinele prin a căuta răspunsul la întrebarea: *Cine ești tu?* Lucrând în perechi, ei au reușit să identifice și să numească calitățile ce îi caracterizează și îi fac diferiți. A urmat un experiment interesant, în care adolescenții au fost provocați să elimine calitățile mai puțin definitorii. Treptat, ei au fost ghidați pe drumul spre descoperirea ”straturilor identității”: asemeni unei cepe, identitatea noastră este constituită din mai multe straturi; în mijloc se găsește nucleul, care ne definește și ne face unici. Adolescenții au avut sarcina de a găsi propriul nucleu și de a-l reprezenta în mod creativ cu ajutorul plastilinei. Dar cea mai mare provocare urma.

După-amiază, participanții au descoperit un orașel elvețian cochec – St. Gallen, dar și au demonstrat cât de bine se pot adapta la un context intercultural. Ei au fost provocați să lucreze în echipe și să facă schimb de obiecte cu localnicii. Ca obiect de schimb inițial au avut o agrafă. Regula spunea că nu aveau dreptul să schimbe agrafa pe bani. Adolescenții au reușit să comunice în contextul intercultural dat, fiecare echipă realizând cu succes mai multe ”tranzacții” valoroase.

O altă activitate memorabilă a vizat predispozițiile cognitive. Adolescenții au putut observa cum apar prejudecățile și cum influențează ele procesul de decodare a unui mesaj, fie el verbal sau nonverbal, sau chiar un desen. Ei au identificat factorii care contribuie la apariția prejudecăților, demonstrând modul în care școala, societatea, familia, literatura pot influența crearea acestor predispoziții cognitive. În urma momentului de reflecție, adolescenții au numit efectele atât negative, cât și pozitive ale influenței altora. Majoritatea au concluzionat că în centrul cercului influențelor se află familia, la celălalt capăt – societatea.

Ora de pictură a reprezentat un moment creativ deosebit și plin de semnificații profunde: adolescenții au pictat pe pietricele, găsite pe teritoriul sătucului, simboluri care îi reprezintă. Ulterior, a urmat ceremonia de depunere a pietricelelor în Grădina Păcii. În așa mod, fiecare adolescent a lăsat o părticică din el în Satul Copiilor. Cineva chiar a exclamat: ”Sper să o găsesc la

anul, când mă voi întoarce aici”.

Activitatea cu numeroase valențe formative care a contribuit cel mai mult la dezvoltarea competenței interculturale a fost cea de identificare a elementelor icebergului cultural. Adolescenții au putut distinge între elementele care sunt la suprafață și cele greu de perceput la prima vedere.

Tranziția de la cunoașterea de sine spre cunoașterea celuilalt a permis ca schimbul intercultural dintre adolescenții moldoveni și cei elvețieni să se încununeze de succes. Jucând *bingo*, ei au fost provocați să identifice cât mai mulți colegi care posedă anumite trăsături, caracteristici. Comunicând, au reușit să se cunoască și, concomitent, să se distreze. Drumeția ce a urmat pe muntele din apropiere a înlesnit procesul de interacțiune și de cunoaștere dintre grupuri.

Totuși, activitatea care a contribuit la ”conectarea adevărată” a grupurilor a fost așa-numita ”după-amiază comunității”. Împărțiți în patru echipe, adolescenții au avut misiunea de a pregăti bucate specifice celor patru anotimpuri ale anului și de a prezenta anotimpurile, inclusiv printr-un moment artistic. Provocarea a fost dusă la bun sfârșit prin muncă în echipă, comunicare și colaborare, iar hora încinsă de adolescenții moldoveni, căreia i s-au alăturat și elvețienii, a încununat opera acelei zile.

Prieteniiile legate pe durata acestor zile au culminat cu un moment emoționant la despărțire, atunci când adolescenții elvețieni au părăsit Satul Copiilor. Toți participanții la schimb și-au scris numele pe rucsacurile primite de la Fundația *Pestalozzi*. Și în prezent adolescenții continuă să comunice pe rețelele de socializare.

Cea mai semnificativă provocare din ultimele zile ale programului a fost *Ziua Radio*, atunci când adolescenții, lucrând în echipe, și-au prezentat experiența interculturală în direct la radioul local. Au muncit din greu la această activitate, aplicând cunoștințele și abilitățile de comunicare, cooperare, gândire critică formate.

Vom încheia această prezentare cu simbolul seminței. În ultima zi de activități, adolescenții au avut parte de un moment de reculegere, în care și-au împărtășit trăirile legate de schimbul intercultural. O experiență emoționantă. Formatorii elvețieni le-au împărțit câte o sămânță de floare, care să fie plantată la întoarcere în Moldova. Aceste semințe urmează să înflorească, dar până atunci se va scurge ceva timp. La fel și dezvoltarea adolescenților necesită timp și condiții prielnice. În Satul Copiilor, ei au dobândit competențe care le vor facilita dezvoltarea personală, pentru a deveni cetățeni globali. Pentru a fi capabili să distingă influențele pozitive de cele negative, să facă față predispozițiilor cognitive, să lucreze în echipă la soluționarea unor probleme, să fie deschiși lumii și să spună NU discriminării și prejudecăților, să comunice eficient în contexte și medii interculturale. Acestea vor fi roadele semințelor din Trogen.



Atena-Luminița **ILIE**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Taxonomii ale conflictelor din instituțiile de educație timpurie

CZU 373.2 | doi.org/10.5281/zenodo.8289520

Rezumat: În articol sunt prezentate taxonomii ale conflictelor din instituțiile de educație timpurie. Orice conflict este unul emoțional, de aceea se poate pierde din vedere cu ușurință obiectul, scopul și chiar subiectul conflictului. Aceasta, la rândul său, conduce la târăgănarea soluționării conflictului. În general, majoritatea conflictelor din organizații și instituții

se pot examina în cheia următoarelor caracteristici de bază: elementele și legăturile dintre elemente, scopurile sistemului, produsele sistemului, resursele folosite, funcțiile elementelor în raport cu sistemul, funcțiile sistemului în raport cu elementele.

Cuvinte-cheie: educație timpurie, educator, conflict, comportament didactic, însușiri de personalitate, atitudine.

Abstract: The article presents taxonomies of conflicts in early childhood education institutions. Any conflict is an emotional one, and thus the object, the purpose and even the subject of the conflict may be easily lost from sight. This leads to a delay in conflict resolution. In general, most conflicts in organizations and institutions can be examined in the light of the following basic characteristics: elements and links between the elements, goals of the system, products of the system, resources, functions of the elements in relation to the system, functions of the system in relation to the elements.

Keywords: early education, educator, conflict, didactic behavior, personality traits, attitude.

Introducere. În funcționarea oricărei instituții educaționale sau a unei alte organizații pot apărea situații conflictuale. Acestea pot avea cauze diverse, influențând negativ desfășurarea activității și imaginea exterioară a organizației.

Conflictul este o caracteristică inevitabilă aproape a tuturor relațiilor sociale, aparținând problematicii și interogațiilor intrapersonale, manifestându-se ca un fenomen complex multidimensional [6, p. 145]. El apare și ca un efect al relațiilor interumane manifestate în procesul educațional sau în activitățile auxiliare ale acestuia, având o evoluție gradată de la starea germinativă la cea de maturitate, când, prin declanșarea sa, generează stări stresante, dereglări funcționale cu efecte negative, iar în unele cazuri – cu efecte de nebănuit asupra instituției educaționale [17, p. 127].

Grădinița, în calitate de instituție educațională, prin personalul angajat și programul său, oferă șanse egale copiilor și acces la serviciile oferite; informează părintele cu privire la oferta educațională pentru creșterea și dezvoltarea copilului; motivează părintele să se implice și să colaboreze cu grădinița; prezintă ce așteaptă de la părinte – colaborare, cooperare, încredere, sprijin, ajutor reciproc, confidențialitate, respect; manifestă transparență în procesul educativ; îi oferă familiei informații privind modalitățile de educare a copiilor; determină părinții să colaboreze pentru ca educația din grădiniță să aibă continuitate și consecvență și acasă; evită stările conflictuale, tensionate cu părinții, pentru a nu avea consecințe negative asupra copilului [3, p. 457].

În general, **educația timpurie** reprezintă o etapă și o parte integrantă a educației, anterioară educației școlare, fiind un nivel al sistemului național de învățământ preuniversitar, care vizează educația copiilor cu vârste cuprinse între 0 și 6 ani și este formată din nivelul antepreșcolar (0-3 ani) și învățământul preșcolar (3-6 ani), care cuprinde grupa mică, grupa mijlocie și grupa mare. Educația timpurie se realizează în instituții specializate de tipul creșelor

(pentru copiii de vârstă antepreșcolară) și grădinițelor (pentru copiii de vârstă preșcolară); în grădinițe pot funcționa și grupe de educație antepreșcolară. Grădinițele în care se organizează grupe de educație timpurie antepreșcolară fac parte din sistemul de învățământ preuniversitar [2, pp. 72-73].

În acest context, comportamentul didactic, însușirile de personalitate, competențele dobândite prin formarea inițială și continuă, experiența, atitudinea și sentimentele față de propria activitate și față de copii, creativitatea, spontaneitatea, capacitatea de a se transpune în lumea fantastică a celor mici, dăruirea și pasiunea în muncă la care se adaugă și aptitudinile de lider sunt doar câteva din așteptările noastre față de un educator [19, p. 7].

Rezultate și discuții. Termenul de *conflict* implică adesea stări de lucruri nedorite, dezacorduri, nepotriviri. *Conflictul* a fost definit de Mihaela Vlăsceanu ca o formă de opoziție centrată pe adversar, bazată pe incompatibilitatea scopurilor, intențiilor și valorilor părților oponente. Dar, de fapt, un individ poate percepe o anumită situație ca fiind conflictuală, în vreme ce aceeași situație poate fi percepută de altul ca fiind absolut normală. Competiția este generatoare de conflict și este opusă cooperării. Ea este necesară pentru a antrena indivizii în rezolvarea diferitelor situații, dar nu trebuie să se transforme într-o formă exacerbă de comportament [18, p. 198].

Situația conflictuală este situația subiectului aflat în conflict cu alt subiect, cu un grup, cu mediul de viață. Se poate referi și la conflicte lăuntrice [14, p. 200]. Conflictul, într-o înțelegere absolut semantică, este o trăsătură inseparabilă a unui proces care se autoorganizează, de aceea este obiectul de studiu al științelor juridice, social-psihologice, al teoriei catastrofelor, al teoriei jocurilor, al biologiei teoretice. Practic, teoria conflictului este un obiect de cercetare interdisciplinară [9, p. 73]. În același timp, realizând o clasificare similară, J.G. March și H.A. Simon susțin că există trei clase de fenomene conflictuale: conflicte individuale, care apar în luarea deciziilor personale; conflictele din interiorul organizației, intraorganizaționale, care reflectă disensiuni, contradicții între indivizii componenți ai organizației, între individul uman și organizație sau între structurile interne ale organizației; conflictele interorganizaționale, intergrupale, declanșate între două ori mai multe grupuri sau organizații.

Așadar, factorii determinanți ai acestor conflicte au o extindere foarte largă, de la incapacitatea părților de a ajunge la un compromis care să corespundă intereselor mutuale la dorința de dominare, de putere, până la inegalități și discriminări sociale [13, p. 196]. În Tabelul 1 prezentăm cea mai simplă tipologie a conflictelor din cadrul unei instituții, în baza mai multor criterii de clasificare.

Tabelul 1. *Tipologia conflictelor* [8, p. 118]

Tipuri de conflicte, în baza criteriului de clasificare				
Nivelul de apariție	După esență	Efectele pe care le generează	Intensitatea	Nivelul cauzelor
- Individual interior; - Între indivizi; - Între indivizi și grupuri; - Între grupuri; - Între organizații.	- Esențiale (de substanță); - Afective; - De manipulare (pseudoconflicte).	- Distructive; - Benefice.	- Criza; - Tensiunea; - Neînțelegerea; - Incidentul; - Disconfortul.	- La nivel informațional; - La nivelul strategiilor; - La nivelul scopurilor; - La nivelul normelor; - La nivelul valorilor.

Din punctul de vedere al nivelului ierarhic, putem distinge între *conflicte orizontale* (laterale), sau de la egal la egal, *conflicte verticale* și *conflicte diagonale*. Conflictele de la egal la egal apar între persoane, grupuri sau departamente aflate la același nivel ierarhic. Conflictele verticale apar între persoane, grupuri sau compartimente de pe niveluri ierarhice diferite, iar conflictele diagonale apar în legătură cu alocarea resurselor în întreaga organizație.

Se face o diferențiere clară între conflictele organizaționale distructive și cele benefice/constructive. Putem surprinde traiectoria acestora în baza unor criterii principale (Tabelul 2).

Tabelul 2. *Diferența dintre un conflictul distructiv și conflictul benefic* [12, pp. 363-364]

CONFLICTUL DISTRUCTIV	CONFLICTUL BENEFIC
Caracteristici distinctive	
Este generat de erori.	Este generat de cauze multiple.
Este scăpat de sub control, nefiind soluționat la moment.	Poate fi menținut la un nivel onorabil.

Problemele au fost atât de grave, încât nu s-a putut ajunge la o soluție acceptată.	Se poate ajunge la o soluție acceptată de către cei implicați.
Comunicarea dintre competitori devine anevoioasă și nedemnă de încredere.	Comunicarea dintre competitori devine intensă și demnă de încredere.
Capacitatea fiecărei părți de a observa și de a răspunde la intențiile celeilalte este serios afectată.	Fiecare parte observă și răspunde la intențiile celeilalte.
Mijloace pentru obținerea unor avantaje	
Acțiuni de forță, denaturarea realității, informație trunchiată	Competiție deschisă
Evoluție	
Cu cât conflictul avansează, iar mizele devin mai importante, cu atât șansele ajungerii la o soluționare devin tot mai reduse.	Cu cât conflictul avansează, iar mizele devin mai importante, cresc eforturile și investițiile, existând șanse de a se ajunge la o soluționare.
Factori de influență	
Importanța și numărul punctelor de dispută	Importanța și numărul punctelor de competiție
Numărul și importanța participanților	Numărul și importanța participanților
Cheltuielile pe care participanții sunt dispuși să le suporte	Cheltuielile pe care participanții sunt dispuși să le suporte
Numărul constrângerilor morale abandonate în timpul confruntării	Numărul constrângerilor morale pe care cei implicați se simt datori să le respecte
Efecte/Impact	
Efecte negative asupra realizării obiectivelor	Indivizii și organizațiile devin mai creative și mai productive.
Resursele personale și organizaționale se consumă în condiții de ostilitate, dispreț, existând o permanentă stare de nemulțumire.	Permite distribuirea mai eficientă a resurselor, elimină tensiunile și facilitează efectuarea schimbărilor.
Periclitează buna funcționare a instituției ca întreg.	Asigură motivația personalului, ducând la un comportament creator.
	Crește coeziunea, gradul de organizare și loialitate a angajaților.

K. Schmidt și G. Kochan identifică două feluri de conflicte: *esențiale* și *afective*. *Conflictele esențiale* sunt determinate de existența unor obiective diferite pentru personal, pe de o parte, și organizație, pe de altă parte. Sunt cu atât mai grave, cu cât una dintre părți caută să obțină avantaje pe seama celeilalte părți. Personalul și organizația nu trebuie să fie părți antagoniste; diferitele compartimente ale organizației nu se află, de asemenea, în această poziție. Conflictul apare atunci când una dintre părți recurge la un mijloc de presiune. Conflictul poate fi întreținut de un management autoritar.

Pe de altă parte, există și conflicte benefice indivizilor sau organizației din care fac parte aceștia. Indivizii și grupurile mulțumite de o anumită stare de lucruri pot recunoaște problemele și le pot rezolva doar atunci când simt o opoziție, conflictul în acest caz având un caracter benefic. *Conflictul benefic* face ca indivizii și organizațiile să devină mai creative și mai productive. Acest tip de conflict împiedică situațiile de stagnare a indivizilor și organizațiilor, elimină tensiunile și facilitează efectuarea schimbărilor în organizație [7, p. 182].

Astfel, implicațiile mediului și ale canalelor de comunicare în ceea ce privește strategia comunicațională,

în situațiile de criză și conflict, ne trimit la cerințele rezultate în urma analizei condiționărilor legate de elementele procesului de comunicare.

Din punctul de vedere al duratei și evoluției, avem *conflicte spontane, acute* și *cronice*. Conflictele spontane apar brusc și din cauze aleatorii, sunt greu de prevăzut, sunt de scurtă durată și se manifestă la nivel interpersonal. Conflictele acute au o evoluție scurtă, dar se manifestă intens, în timp ce conflictele cronice au cauze ascunse, greu de identificat sau de depistat, cu evoluție lentă și de lungă durată. Diferitele criterii de clasificare și grupările rezultate servesc la identificarea unei metode de management care să îmbunătățească performanța organizației implicate în conflictul analizat. Poziționarea conflictului identificat în sistemul de clasificări permite abordarea sa pe baza unor sugestii oferite de teoria și practica domeniului, mizându-se pe obținerea unui efect pozitiv [11, p. 96].

În general, părțile implicate în conflict sunt diferențiate de interese opuse, fiind dispuse să pună în practică acțiuni ostile pentru atingerea scopurilor. În declanșarea și perpetuarea conflictelor, pe lângă o mulțime de cauze generatoare, o contribuție importantă o are latura (dimensiunea) emoțională a părților implicate și disponibilitatea acestora de a

susține conflictul, fapt ce demonstrează atât gradul de cultură organizațională, cât și lipsa unei elementare educații.

În funcție de cauzele care le generează, conflictele pot fi [17, p. 128]:

- *de viziune, de opinii, de divergențe ireconciliabile* în privința soluționării unor probleme. Conflictele de acest gen sunt profunde și de durată, cu rezistență mare și posibilități de autoîntreținere;
- *de competență, de autoritate* în exercitarea unor atribuții între diferitele catedre, compartimente, posturi incomplet definite sau între actorii procesului educațional;
- *de evitare a responsabilității*, profitându-se, astfel, de erorile de proiectare a structurii organizaționale;
- *de distorsionare a comunicării* între actorii procesului educațional, catedre, compartimente sau între angajați;
- *de putere*, generate din dorința unora de a ocupa cu orice preț funcții de conducere;
- *de interese* între participanții la procesul educațional;
- *de distribuire a resurselor financiare*, cu ocazia premierilor de 2%, a salariului de merit etc.

Chiar dacă sunt tratate cu atenție și competență și aduc vitalitate, deschidere, eficiență, sentimentul forței, ușurare, camaraderie, sentimentul dezvoltării, senzația succesului, lărgirea și aprofundarea relațiilor, somn fără griji (și câte și mai câte), totuși *relațiile conflictuale* generează (în măsură diferită) îngrijorare, amânare, mânie înăbușită, neputință, frustrare, dezamăgire, confuzie, scăderea productivității, apatie, resentiment, hipertensiune, stres, oboseală, singurătate, agravarea maladiilor etc. Pe scurt, în mod obișnuit și onest, ele pot fi acceptate și chiar cultivate în viața și în relațiile noastre. Întrucât suntem – cei mai mulți – cu nevoi, cu gesturi, cu opinii, cu opțiuni, cu valori, cu aspirații, cu profiluri caracteriale și ambiții diferite, cu frământări și suspiciuni diverse, suntem mereu expuși relațiilor conflictuale [1, p. 83].

Conflictul constructiv poate constitui o sursă de calitate, performanță și creativitate. Există trei tipuri de conflicte care pot apărea într-o echipă: *legate de sarcină* (de exemplu, „Ce produse noi ar trebui să lansăm?”); *referitoare la procesele din grup* (de exemplu, „Tu trebuie să faci lucrul respectiv, nu eu.”) și *interpersonale* (de exemplu, „Cred că ești o persoană agasantă și nepoliticoasă!”) [20, p. 204].

Conflictul referitor la procese („Aceasta este treaba ta, nu a mea.”; „Eu am mult mai multe de făcut decât ea, ceea ce nu este corect.”) și cel interpersonal subminează eficiența grupului și satisfacția membrilor la toate nivelurile. *Disputa* are efecte negative mai ales atunci când devine personală, indivizii atacându-se reciproc și denigrându-și, într-un fel sau altul, abilitățile, deprinderile sau activitatea. Această atitudine este nesănătoasă atât pentru persoanele implicate, cât și pentru întreaga

echipă. Toți membrii trebuie să descurajeze ferm astfel de conflicte și să se asigure că rolurile și responsabilitățile sunt suficient de clare și corect distribuite [20, p. 204].

În viziunea lui W.J. Kreider există: *conflicte de resurse* (două sau mai multe persoane doresc în același timp ceva aflat în cantitate limitată); *conflicte de nevoi* (oamenii au nevoi de încredere, prietenie, putere, succes etc.). Un astfel de conflict este mai greu de soluționat, deoarece motivele care îl generează sunt mai subtile. Aici devine determinant aportul colectivului; *conflicte de valori/credințe/scopuri*. Opinii diferite în chestiuni vitale, scopuri sau priorități diferite în activitatea de grup determină acțiuni divergente generatoare de tensiune negativă [15, p. 204].

Conform lui O. Pânișoară, se identifică zece tipuri de conflicte, având ca surse zece cauze care pot determina declanșarea: conflicte care apar din *diferențele de opinii* asupra problematicii aflate în discuție; conflicte la nivelul *diferențelor de valori*, care afectează rezultatele grupului, sarcina sau accesul la rezultate sau sarcină; conflicte atribuite *dezacordurilor privind calitatea dovezilor utilizate în luarea deciziilor* sau rezolvarea problemelor; conflicte atribuite *loialității personale sau prieteniei*, care afectează deciziile luate în cadrul grupului; conflicte care își au originea în *neînțelegerea intențiilor, obiectivelor sau scopurilor* negociate de membrii grupului; conflicte provenind din *închiderea la perceperea recompenselor* în urma participării la activitatea de grup; conflicte situate în *prejudecăți personale* sau alte probleme care nu privesc sarcina grupului; conflicte cu originea în *ambția, motivația sau conducerea* unuia sau mai multor membri ai grupului, elemente percepute de către alți membri ai grupului ca o potențială amenințare; conflicte determinate de *înfățișarea fizică sau atractivitatea unei persoane și favorurile oferite* de către membri ai grupului; conflicte atribuite *stilului personal* (stil de viață, de comunicare, de conducere) [10, p. 231].

Conflictul se manifestă spontan, dar mai ales atunci când încrederea între părți este scăzută. Prin urmare, principalul scop al procesului comunicativ este de a aplană conflictul. În acest context, prezentăm principalele modalități de manifestare a conflictelor, care pot fi analizate în funcție de intensitatea lor și care descriu indiciile și fazele agravării progresiste a conflictului:

1. **Disconfortul relațional** – sentimentul intuitiv că ceva nu este în ordine, chiar dacă nu poți spune cu exactitate ce; reprezintă un fel de jenă, o emoție care congestionează fața și face vocea să scârțâie. Se manifestă prin stare de spirit nemulțumită, prin nesatisfacție, presimțirea unei probleme acute și nedorite [4, p. 169].

2. **Incidentul** – dezechilibru emoțional apărut în urma stărilor de disconfort generalizate, determinând centrarea pe trebuința de securitate. Incidentele sunt un indiciu că starea de disconfort a scăpat de sub control; ele sunt fapte mărunte, dar supărătoare, întâmplate fără voința expresă a cuiva; ele întristează și irită. În această manifestare a con-

flictului apare un schimb scurt, acut, fără a lăsa vreo reacție internă de durată. Semnalul care informează că persoana e participantă la un incident ce poartă în sine grăuntele conflictului este, de obicei, neînsemnat [5, p. 83].

3. **Neînțelegerea** – reprezintă anumite percepții sub forma convingerilor despre o situație sau persoană, care nu sunt pe placul individului; sunt situațiile de dubiu, ambiguitățile în care partenerii se interpretează greșit și trag concluzii tendențioase, pentru că devin suspicioși; motivele și faptele sunt concepute greșit, deseori din cauza exprimării insuficient de clare a gândurilor sau din cauza lipsei corelației.

4. **Tensiunea** – este o stare emoțională puternică, bazată pe convingeri „verificate”, care sunt îndreptate împotriva altei persoane; este starea de încordare, iritare, îngrijorare și alertă permanentă față de presupusa rea-voință a partenerului. Tensiunea se caracterizează printr-o stare de încordare stresantă ce denaturează percepția omului despre partener și chiar multe din acțiunile sale. Aici relațiile se complică din atitudini negative și idei fixe. Sentimentele privind atitudinea față de oponent se înrăutățesc considerabil [16, p. 333].

5. **Criza** – se referă la răbufnirea conflictului în formele lui cele mai violente și agresive; este conflictul deschis, cearta, violența sau ruperea relației dintre părțile negociatoare. Este nivelul de conflict ce prevede ruperea oricăror legături interpersonale, fiind urmat de efectul înstrăinării. Acest fenomen al înstrăinării ia o astfel de amploare, încât denaturarea conținutului activității umane goleşte conținutul creator în domeniul moralei. Criza se manifestă prin faptul că normele și principiile de conduită apar ca ceva opus propriei activități vitale a omeniei [5, p. 84].

Raporturile conflictuale exprimă un dezacord – mai mult sau mai puțin acut – între două sau mai multe persoane/grupuri (sau un dezacord cu noi înșine). Ele reflectă ciocnirea unor interese, forțe, puncte de vedere, păreri, stări emoționale opuse, stări de spirit încordate ale subiecților interacțiunii [1, p. 84]. Așadar, raporturile conflictuale presupun – potrivit lui I. Ognev și Vl. Russev –, „acțiuni reciproce îndreptate ale fiecăreia dintre părțile aflate în conflict, una împotriva celeilalte, pentru realizarea propriilor scopuri, însoțite de puternice trăiri emoționale” [9, p. 74]. Acestea se manifestă ca încercare a unei părți de a-și consolida poziția sau de a controla (în totalitate) situația, în vreme ce partea opusă protestează împotriva unei asemenea tentative (sau a aprecierilor incorecte a intereselor și a trăirilor ei).

CONCLUZII

Relațiile conflictuale în instituțiile de educație timpurie pot exprima:

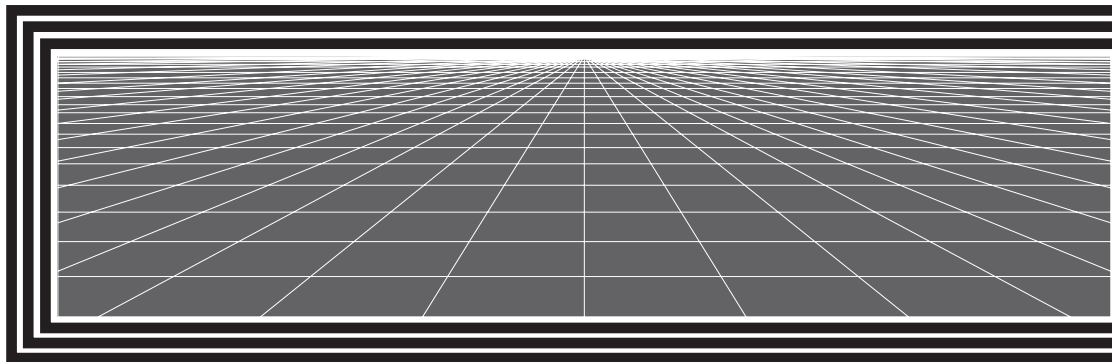
1. O contradicție apărută între educatori în legătură cu rezolvarea unor probleme de viață socială, profesională și/sau personală;
2. O luptă psihologică a unor educatori cu scopuri, interese sau trebuințe incompatibile;

3. O bătălie, o confruntare de durată, adâncă, distrugătoare cu managerul instituției;

4. O tulburare emoțională generată de ciocnirea unor impulsuri opuse sau de incapacitatea de a concilia porniri contradictorii într-o manieră realistă, cumpătată, controlată, atât din partea managerului, cât și din partea subalternilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albu G. Relațiile interpersonale. Aspecte instituționale, psihologice și formativ-educative. Iași: Institutul European, 2013. 341 p.
2. Bocoș M.-D., Răduț-Taciuc R., Stan C., Chiș O. Dicționar praxiologic de pedagogie. Vol. 2.: E-H. Pitești: Paralela 45, 2016. 358 p.
3. Catalano H., Albulescu I. Specificul activităților didactice la grupele combinate: ghid pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar. București: Didactica Publishing House, 2021. 531 p.
4. Călin M. Teoria și metateoria acțiunii educative. București: Aramis Print, 2003. 207 p.
5. Ciobanu-Țurcanu V. Educația cetățenească. Chișinău: Pontos, 2005. 152 p.
6. Cojocaru V., Slutu L. Management educațional. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 159 p.
7. Csorba D. Management educațional. Studii și aplicații. București: Editura Universitară, 2012. 221 p.
8. Goraș-Postică V., Botezatu M. Psihopedagogia comunicării. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2015. 146 p.
9. Ognev I., Ruseev V. Securitatea psihologică. București: Fundația culturală Ideea Europeană, 2005. 360 p.
10. Orșan F. Pedagogie și elemente de psihologie. Ed. a 4-a. Iași: Institutul European, 2021. 338 p.
11. Popescu A.-M. Managementul conflictului în organizația școlară. Craiova: SITECH, 2014. 211 p.
12. Semionov S. Comunicarea – instrument de realizare a managementului educațional. În: Guțu V. Management educațional. Chișinău: CEP USM, 2013. 533 p.
13. Stog L., Caluschi M. Psihologia managerială. București: Cartier, 2002. 296 p.
14. Ștefan M. Teoria situațiilor educative. București: Aramis, 2003, 208 p.
15. Tudorică R. Managementul educației în context european. Ed. a 2-a. București: Meronia, 2007. 338 p.
16. Țărnă E. Bazele comunicării. Chișinău: Prut Internațional, 2011. 368 p.
17. Țoca I. Management educațional. București: EDP, 2002. 121 p.
18. Vlăsceanu M. Decizie și inovație în învățământ. București: EDP, 1979. 322 p.
19. Vrâncănu M., Terzi-Barbăroșie D. et al. 1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori. Chișinău: C.E PRO DIDACTICA, 2010. 216 p.
20. West A.-M. Lucrul în echipă. Lecții practice. Iași: Polirom, 2005. 269 p.



ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR



Claudia I. BÎRGĂOANU

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

psihologice în care activează persoana, cât și de gradul atitudinii conștiente față de sine, de posibilitățile persoanei și de dezvoltarea lor.

Cuvinte-cheie: creativitate, stimularea creativității, învățământ primar, joc creativ, potențial creativ.

Dimensiunile multiple ale stimulării creativității în școala primară

CZU 373.3.015 | doi.org/10.5281/zenodo.8296872

Rezumat: Articolul reflectă dimensiunile multiple ale stimulării creativității în școala primară. Cercetările au demonstrat că realizarea potențialului creativ are un caracter particular (la nivel de individ, colectiv, grup) și se supune dezvoltării, care depinde atât de particularitățile anatomofiziologice ale persoanei, de conținutul și complexitatea activității, de condițiile sociale și

Abstract: The article reflects on the multiple dimensions of creativity stimulation in primary school. Research has shown that the fulfillment of creative potential has a particular character (at individual, collective, and group level) and is subject to development, which depends on the anatomical-physiological peculiarities of the person, the content and complexity of the activity, the social and psychological conditions in which the person activates, as well as the person's degree of self-awareness, the person's possibilities and their development.

Keywords: creativity, stimulation of creativity, primary education, creative play, creative potential.

Introducere. În teoria pedagogică se operează cu corelația dintre nivelurile *capacității de învățare* și problematica succesului/insuccesului la învățătură. Din acest punct de vedere, s-a demonstrat că nivelul dezvoltării și exersării acestei capacități condiționează, între anumite limite, succesul/insuccesul la învățătură. Acest lucru devine posibil prin articularea educației pentru schimbare cu noua paradigmă asupra dezvoltării și cu creativitatea.

În acest context, analiza posibilităților de realizare a educației pentru schimbare pune în evidență atât *condițiile* necesare acestui proces, cât și o serie de *structuri metodologice* ca extensie în practica educațională. O bună viziune managerială transpare din definirea caracteristicilor care descriu treptele demersului de transpunere a modelului teoretic în practica școlară: *fundamentarea paradigmatică; formarea agenților realizării; stabilirea finalităților specifice; conceperea structurilor metodologice adecvate; selectarea și organizarea conținuturilor; desfășurarea activității educative propriu-zise*. Structurile metodologice propuse reprezintă un larg

evantai de strategii, metode, tehnici, procedee, instrumente stimulative, antrenante, participative, capabile să asigure o stare de spirit care să favorizeze producerea de idei noi [5, p. 6].

Capacitatea de însușire a cunoștințelor este o variabilă individuală și relativ constantă pe o anumită perioadă de timp, mai îngustă decât orice aptitudine, strâns legată de dezvoltarea intelectuală, fără însă a se identifica cu ea. Parametrii după care poate fi determinată sunt legați de formele ei de manifestare, de bagajul de cunoștințe și deprinderi anterioare, de receptivitatea față de asimilarea materialului nou, de priceperea de a-l interpreta, de capacitatea de a rezolva independent probleme, de a aplica și transfera abilitățile și cunoștințele asimilate etc. [11, p. 66].

Produsul nou, rezultat al acțiunii creative, trebuie să fie caracterizat prin doi parametri: originalitate și utilitate socială. Însă, din perspectiva stimulării creativității prin diferite programe educaționale, cel de al doilea parametru „scade” în importanță prin raportare la cel dintâi și la imperativul exersării actului creativ. Importante sunt

deblocarea, exersarea, încercarea, dezvoltarea curajului, acțiunea propriu-zisă (elaborarea) și abia mai târziu – evaluarea. De altfel, numeroasele metode și tehnici de dezvoltare a creativității operează cu principiul evaluării amânate [5, p. 31].

Rezultate și discuții. În scopul maximizării potențialului creativ în școală, este necesar să fie înțeleasă natura de tip „puzzle” a procesului creativ. Unul dintre principalele motive pentru care ne-am propus abordarea domeniului creativității îl constituie intenția de a oferi câteva principii și proceduri care să faciliteze stimularea inventivității elevilor sub cât mai multe aspecte ale vieții școlare. Activitatea creativă este una dintre cele mai mari provocări ale vieții și, implicit, atrage după sine cele mai mari recompense [10, p. 193].

Desprins din cercul mirific, practic-acțional al jocului și al povestirilor saturate de relații și sensuri emoționale concrete, copilul se vede deodată proiectat pe orbita construcțiilor formale, abstracte, adesea aride, care îmbracă forma informațiilor și cunoștințelor ce se transmit cu regularitate la lecție și care apoi trebuie știute, reproduse, demonstrate în fața unui adult – învățătorul, deținătorul unor procedee de comentare și apreciere a ceea ce, de acum, se va chema *performanță școlară* [6, p. 133].

Gradul de realizare a potențialului creativ, trecerea lui din sfera posibilității în cea a realității depinde de mai multe *condiții*: montarea și orientarea personalității spre activitatea creativă; gradul de interdependență a celor trei aspecte ale activității: potențialul creativ, conținutul și complexitatea de rezolvare a anumitor probleme. Însă o condiție concretă de dezvoltare a creativității este activizarea elevilor.

Acțiunile de activizare a elevilor în procesul de învățământ diferă de la o etapă la alta a dezvoltării ontogenetice, în funcție de atitudinea elevilor față de îndatoririle școlare, de gradul conștientizării scopurilor și obiectivelor de realizat, de natura intereselor care stau la baza activității lor, de nivelul de dezvoltare a proceselor psihice etc. [4].

Activizarea elevilor reprezintă o suită de acțiuni de instruire/autoinstruire, de dezvoltare și modelare a personalității lor prin stimularea și dirijarea metodică a activității pe care o desfășoară. Această suită de acțiuni cuprinde, în principal, stimularea și cultivarea interesului pentru cunoaștere; valorificarea inteligenței și a celorlalte funcții psihice prin efortul depus; formarea și exersarea capacității

de însușire a cunoștințelor; formarea și exersarea abilităților de orientare autonomă în probleme practice; cultivarea spiritului investigativ, a căutărilor personale și a atitudinii epistemice prin antrenarea elevilor în organizarea, conducerea, desfășurarea și evaluarea activității didactice școlare și extrașcolare [8, p. 29].

Activizarea constă, așadar, în mobilizarea/angajarea intensă a tuturor forțelor psihice de cunoaștere și de creație ale elevilor, în scopul obținerii în procesul de învățământ a unor performanțe maxime, însoțite constant de efecte instructiv-educative cu rol pozitiv pentru dezvoltarea tuturor componentelor personalității. În această ultimă calitate, activizarea implică utilizarea unui ansamblu de mijloace psihopedagogice cu rolul de a angaja individualitatea fiecărui elev în procesul didactic, în mod constant și continuu. Considerând activizarea un rezultat al procesului instructiv-educativ, amintim despre faptul că utilizarea metodelor de învățământ active asigură structura proceselor și mecanismelor gândirii, precum și o motivație adecvată pentru învățare, acțiune și cercetare [9, p. 239].

Suportul natural al creativității îl constituie însușirile psihopedagogice caracteristice școlarului mic: *activism intelectual, receptivitate, interes sporit pentru cunoaștere, curiozitate, sensibilitate afectivă și sensibilitate la probleme, necesitatea de auto-exprimare, de succes și apreciere*. Îngrijite și exercitate anume în această perioadă prielnică dezvoltării copilului, aceste însușiri se cristalizează în trăsături durabile, iar purtătorul lor se manifestă ca personalitate creativă.

În opinia lui L. Granaci și G. Grădinari, autoarele îndrumarului metodic *Jocul creativ* [7, p. 11], creativitatea în școală implică „jocul cu idei” la nivelul tuturor ariilor curriculare, de aceea predarea creativă nu este restricționată la nivelul clasei decât de modul în care educatorul/învățătorul gestionează și dezvoltă învățarea. Creativitatea elevilor poate fi descoperită prin realizarea de experimente în limbă și comunicare, matematică și științe ale naturii, în artă, în educație muzicală și alte domenii care îi ajută în achiziționarea unor perspective de a face conexiuni originale.

La fel ca spiritul critic, cel creativ este considerat o competență unică, transversală, ce se realizează longitudinal, „de-a lungul” disciplinelor de studiu și al practicilor educative. La baza sa stau abilități intelectuale bine delimitate în patru categorii (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Abilități intelectuale care intervin în creativitate* [3, p. 429]

Categoria de abilități intelectuale	Abilitățile intelectuale componente
Legate de divergență	Fluiditatea (producție divergentă de idei, unități, relații, sisteme)
	Flexibilitatea (producție divergentă de clase și de transformări)
	Originalitatea (flexibilitatea adaptativă) (producție divergentă de transformări)
	Elaborarea (producție divergentă de implicații)

Legate de cogniție	Sensibilitatea la probleme (curiozitatea) (cunoaștere, căutare sau descoperire de implicații)
Legate de convergență	Redefinirea (realizarea de transformări convergente)
Legate de evaluare	Raționarea logică Încercări și erori (realizarea de evaluări, alegere de implicații)

Așa cum am arătat, creativitatea nu poate fi redusă la componenta ei intelectuală, ci trebuie privită ca un fenomen complex, cu dimensiuni multiple, dar, în același timp, unitar, care angajează întreaga personalitate și întregul potențial al individului. În acest context de idei, precizăm că în vederea imaginării unor *strategii comprehensive de dezvoltare a creativității*, pe lângă explicarea acestora din perspectivă cognitivă, este necesară luarea în considerare a tuturor dimensiunilor personalității, a întregului potențial intelectual, psihomotoriu, afectiv și motivațional al elevilor, precum și a factorilor de mediu.

A fi creativ înseamnă a desfășura activitatea într-un anumit mod orientat spre schimbare, înseamnă depășirea cunoscutului; nu înseamnă numai a găsi mai multe soluții, caracteristici, aspecte, forme, idei decât alții. Creativitatea este o latură necesară a psihicului uman, a funcționării sale sistemice și a capacității sale emergente.

Din punct de vedere psihopedagogic, nevoia specifică ființei umane de a fi creativ se exprimă prin:

- *potențialul creativ*, care iese la lumină mai devreme sau mai târziu, spontan sau stimulat, antrenat sistematic; sub acest aspect, există oameni mai creativi și mai puțin creativi;
- *stilul perceptiv creativ*: dispoziția de creativitate se poate observa încă de la contactele perceptive cu lumea – mai exact, un stil perceptiv, care acordă atenție însușirilor obiectului, complexității lumii externe, atitudinii deschise, pozitive față de aceasta, descoperirii de noi laturi și evitării închiderii structurilor perceptive în „cercul familiarului”; se adaugă și un anume montaj perceptiv, care permite „receptarea familiarului ca nou” [1, p. 210];
- *comportamentul de căutare, de descoperire*;
- *stilul cognitiv*, propriu gândirii productive, gândirea creativă;
- *inteligenta* în calitate de aptitudine generală, prin care se identifică situații-problemă, se rezolvă, se creează soluții;
- *imaginația*, proces predilect al creativității;
- *aptitudinile speciale*, care „nu sunt creative prin ele însele, ci devin creative în condițiile activării lor prin *atitudini creative*”;
- *capacitatea de activare a unor resorturi* în direcția stimulării actelor creative – a) *afectivitatea*: emoții, trăiri afective intense, stare de tensiune, conflicte interne, sentimentul noului și repulsia față de schemele rigide; b) *motivația*: motivele de creștere, care nu se supun legii reducăției de ten-

siune după satisfaceri secvențiale și care mijlocesc nelimitat depășirea situațiilor și autodepășirea; se adaugă motivația intrinsecă, interesul cognitiv, curiozitatea epistemică, trebuințele de performanță;

- *atitudinile creative*, de căutare, de descoperire, încrederea în forțele proprii, nonconformismul, cutezanța, chiar atitudinea de acceptare a propriilor impulsuri (inconștientul îndeplinește un rol de seamă în acceptarea noilor idei), amânarea cenzurii până la momentele de selecție și evaluare a noilor idei;
- *atitudinea de asumare a riscului*, de independență în acțiuni; a fi creativ înseamnă, în același timp, a dispune de un „cadru intern de evaluare”, la care să te raportezi în principal, și mai puțin – la aprecierile externe;
- *capacitatea de fixare a scopurilor*, care determină o „permanență a preocupărilor”, a căutărilor, a perfecționărilor;
- *simțul sau sentimentul valoric*;
- *personalitatea creativă*: interacțiunea optimă, generatoare de nou, implicând atitudini și aptitudini [1, p. 210].

E.P. Torrance a identificat câteva *principii* de recom-pensare a comportamentului creativ în școală. Deși sunt recunoscute de un număr mare de profesori ca fiind cele mai importante, e surprinzător că ele nu sunt nici înțelese, nici practicate de majoritatea dintre ei. Prezentăm în continuare aceste principii:

- *Respectarea întrebărilor neuzuale*. Nimic nu este mai recompensat pentru un copil care adresează întrebări decât răspunsurile pe care le primește, precum și faptul că adulții iau în serios aceste întrebări. Copiii formulează multe întrebări pentru care profesorul, cel puțin pentru moment, nu are un răspuns.
- *Respectarea imaginației și a ideilor inedite*. Copiii creativi pot observa multe relații și semnificații care le scapă profesorilor. Utilizarea ideilor elevilor în clasă crește interesul acestora, creează entuziasm și stimulează efortul.
- *Sublinierea valorii ideilor pe care le emit elevii*. Dificultatea aplicării acestui principiu constă în prejudecata celor mai mulți profesori, materializată în convingerea că elevii nu sunt capabili să producă idei originale, valoroase.
- *Oferirea oportunităților de exprimare sau de lucru în absența unor evaluări imediate*. E dificil pentru mulți profesori să conceapă faptul că nu

este necesar să evalueze imediat tot ceea ce fac elevii. Evaluarea externă este deseori percepută la modul negativ drept amenințătoare, fapt ce creează o atitudine defensivă și inhibă creativitatea [2, p. 204].

Învățătorii care aplică aceste principii renunță la a oferi doar un flux permanent de cunoștințe. Ei devin, astfel, mediatori între copii și realitate și nu doar sursa directă a furnizării de informație. Ei alocă o parte mai importantă din timp adresării de întrebări elevilor, comparativ cu alți profesori. Deseori, refuză să răspundă imediat la unele întrebări, reflectându-le în replici de forma: *Dar tu ce crezi?*, *Cum vezi tu lucrurile?* Întrebările acestor profesori deseori manifestă un caracter divergent: *Ce s-ar întâmpla, dacă...?*, *Ce te face să crezi aceasta?* De asemenea, obișnuiesc să nu ofere un feedback evaluativ imediat, ci acceptă și manifestă interes pentru răspunsurile paradoxale. Rezultatul este că elevii înșiși vor tinde să descopere noi probleme și să problematizeze [2, p. 204].

Complementar *principiilor generale*, amintim câteva recomandări pentru stimularea creativității în școală, selectate din manualul *Instruirea interactivă* [3, pp. 429-430]:

- *Creați o atmosferă pozitivă, constructivă, permissivă, nestresantă, deschisă spre inovație.*
- *Stimulați permanent gândirea elevilor și creați o clasă sigură pentru gândire, un climat sigur pentru exprimare activă, critică, evaluativă, creativă și inovatoare.*
- *Nu vă impuneți propriile concepții, opinii, judecăți de valoare și puncte de vedere, ci adoptați o atitudine impersonală și obiectivă.*
- *Încurajați în manieră explicită și implicită reflecția personală a elevilor, atât în plan cognitiv, cât și metacognitiv, atât în activități individuale, cât și colective.*
- *Încurajați elevii să pună întrebări și să își pună întrebări pe care să le valorifice ca instrumente interogative în demersurile de cunoaștere, de creație, de introspecție, de formulare a predicțiilor.*
- *Solicitați-le elevilor să realizeze exerciții de diverse tipuri (de exemplu, rescrierea unui text; conceperea finalului sau începutului pentru anumite povestiri; combinarea unor povestiri/povești; ilustrarea unor povestiri prin imagini, desene, scheme; realizarea de asociații, de metafore; completarea unor texte lacunare; elaborarea de scheme, figuri; realizarea de desene; compunerea de proză, versuri; elaborarea de sinteze și de diferite produse intelectuale și materiale).*
- *Încurajați elevii să formuleze probleme, să problematizeze și să soluționeze problemele prin mai multe variante, realizând descoperiri.*
- *Solicitați-le elevilor să rezolve problemele prin*

mai multe variante.

- *Solicitați-le elevilor să imagineze și să realizeze modele ideale și materiale, să opereze cu ele, să le modifice, să problematizeze contextul în care sunt utilizate etc.*
- *Implicați elevii în activitățile de evaluare, auto-evaluare și interevaluare.*
- *Oferiți sistematic încurajări și recompense verbale pentru ideile, acțiunile și demersurile originale, inovatoare, creative etc.*

Concluzii:

1. Activitățile creatoare corespund și răspund unor nevoi emoționale ale elevilor – cea de a realiza și de a se realiza, de a se (auto)perfecționa și (auto)depăși, de a se modela și împlini ca personalitate autonomă.
2. Motivele creative exprimă nevoia de noutate, ele orientează spre nou și valorizează, în principal, originalitatea.

Recomandări:

Pentru facilitarea creativității în clasa de elevi, se recomandă: recompensarea exprimării unor idei noi sau a unor acțiuni creative; neimpunerea propriilor soluții; provocarea elevilor cu idei incongruente și paradoxuri aparente; oferirea de evaluări deschise, idei controversate, care să provoace formularea unor probleme; încurajarea elevilor să-și noteze ideile proprii, ținând jurnale, caiete de notițe etc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aprodu D. et al. Psihopedagogie – actualizări, conexiuni, perspective. Bacău: Editura Casei Corpului Didactic Bacău, 2015. 231 p.
2. Băban A. Consiliere educațională. Ghid metodologic. Cluj-Napoca: Psinet SRL, 2011. 307 p.
3. Bocoș M.-D. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013. 470 p.
4. Cucuș C. Pedagogie. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2002. 464 p.
5. Cojocariu V.-M. Educația pentru schimbare și creativitate. București: EDP, 2003. 312 p.
6. Golu F. Manual de psihologia dezvoltării. O abordare psihodinamică. Iași: Polirom 2015. 339 p.
7. Granaci L., Grădinari G. Jocul creativ: îndrumar metodic. Chișinău: Epigraf, 2014. 136 p.
8. Ionescu M. Demersuri creative în predare și învățare. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000. 325 p.
9. Ionescu M., Bocoș M. Tratat de didactică modernă. Pitești: Paralela 45, 2017. 455 p.
10. Mih V. Creativitatea și stimularea comportamentului creativ. În: Băban A. Consiliere educațională. Ghid metodologic. Cluj-Napoca: Psinet SRL, 2011. 307 p.
11. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași: Polirom, 2015. 314 p.

Romanian language and literature interactive e-textbook: a case study of educational innovation

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.8289526

Tatiana CHIRIAC, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă din Chișinău
Nicolae BALMUȘ, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă din Chișinău
Veronica CALDARE, gr. did. I, Liceul Teoretic Măgdăcești, Criuleni

Abstract: This article describes a case study of the interactive e-textbook of the Romanian Language and Literature for the 4th grade developed with the MDIRConstructor builder. This research focuses on the Moldovan experience regarding the development of interactive e-textbooks, within the national project "Development and implementation of interactive digital textbooks in pre-university education". The study aims to extend the practice of developing interactive e-textbooks through the personalized approach and to increase the potential of digital textbooks through various educational resources.

Keywords: MDIRConstructor e-textbook builder, Interactive Digital Textbook, authentic digital teaching resources.

Rezumat: Articolul descrie un studiu de caz al manualului digital interactiv de limba și literatura română pentru clasa a IV-a dezvoltat cu ajutorul aplicației MDIRConstructor. Cercetarea elucidează experiența națională privind dezvoltarea manualelor digitale interactive, realizată în cadrul proiectului național de stat „Elaborarea și implementarea manualelor digitale interactive în învățământul preuniversitar”. Studiul își propune să extindă practica dezvoltării manualelor digitale interactive prin abordarea personalizată și să crească potențialul manualelor digitale prin implementarea diferitelor tipuri de resurse educaționale.

Cuvinte-cheie: constructorul de manuale digitale MDIRConstructor; manuale digitale interactive, resurse digitale autentice.

1. INTRODUCTION

At present, the current government program of the Republic of Moldova declares digital transformation an imperative and strategic priority to ensure an innovative and inclusive digital society (*Strategia de transformare digitală a Republicii Moldova pentru anii 2023-2030*) [1]. The objectives of this transformation are to fit all societal sectors, including the educational system, which is going to mature as a proactive education system that supports digital transformation. As stated in the current and previous policies (*Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale "Moldova Digitală 2020"*) [2], the transition of the educational system to a new, technological, and qualitative level and the use of digital didactic resources remain the most important goals in promoting digital knowledge and skills. We also mention that the National Programme in the fields of research and innovation of Moldova (2020-2023) [3], referring to the harnessing of human and social capital, aims to adapt the educational system to the alternative approaches in contemporary society. Following these strategic directions, we consider that one priority for the improvement of education in the Republic of Moldova is the digitalization of educational materials, whereas the variety of current editing tools and viewing devices affords the opportunity to implement them in an innovative educational environment.

A digital textbook is an excellent tool for organizing the learning environment, which could be managed both by the teacher and individually by the student. Also, it is a means of education, considered to be a more complex learning

tool, which helps the process of training or self-training of the students. Its combination with other ways, methods, or forms of learning can be related either to a system of lessons (or a chapter, or unit) or a lesson that, through specific sequences, serves the purpose of understanding, application, synthesis, analysis, or evaluation of knowledge.

The utilization of technology in the learning process, especially the use of electronic books, certainly has a major influence on the learning process stated Sari et al. [4]. M. Vlada (2014) described a digital textbook from its technical aspects and from the point of view of content [5]. Thus, according to the researcher, "the digital textbook represents a software product (application) that can be used online and offline on any type of technology (desktop, laptop, tablet, phone), it is independent of any operating systems and any browsers, and it is stored on a CD that comes with the printed manual. The content of a digital textbook includes the content of the printed textbook, having complementary specific elements such as interactive exercises, educational games, animations, movies, and simulations".

Currently, a lot of countries worldwide use this learning resource in education, either as an interactive and collaborative digital educational means or as an auxiliary aid. Here, we would like to mention the experience of Romania in developing e-textbooks for all school disciplines and other didactic e-learning materials [6]. There are several Romanian publishers that elaborate digital textbooks for school disciplines, namely: *ART Digital*, *Corint*, *Litera Educational*, and *Intuitext*. For the current analysis, the digital textbooks of the Romanian language

and literature in open access are of particular interest, placed on the sites mentioned above. The identified publishers offer interactive learning resources for different school disciplines optimised with video, audio, edugames, interactive exercises, computer-assisted assessment, and others. Therefore, the Romanian digital textbook developers provide the transition from traditional paper information support to digital information support, establishing the promotion of the digitalization of education.

We note that in the Republic of Moldova, there is not any publisher that produces digital textbooks, hence, there is an acute need for this kind of learning material and such services. A couple of years ago, the national school textbooks were scanned and stored in pdf format on <https://mecc.gov.md/> and other administrative sites. These pdf textbooks are easily displayed on a computer screen or another device, but, in this case, we cannot speak on interactive digital learning means.

Teaching by traditional methods where there is only one way of communication is no longer sufficient. It is a demand of modern society to use information technologies in education according to multimedia and interactive features. They are developing rapidly in the last few years, influencing the process of converting traditional school textbooks into an interactive digital format. That's why the elaboration of interactive digital textbooks and auxiliaries persists as an urgent necessity for the education system of Moldova.

2. PURPOSE AND RESEARCH QUESTIONS

The main goal of this article is to analyse the practise of developing interactive e-textbooks through a personalised approach and to increase the potential of digital textbooks through various educational resources. On this basis, we present a case study of the interactive e-textbook of Romanian Language and Literature for the 4th grade. Speaking about “the personalised approach”, the authors mean digital textbooks that incorporate learning materials for students created by teachers with an appropriate builder. Implementing digital textbooks in education is a vital factor in the digitalization of learning contexts. The general research questions of this study are: What tools serve to develop authentic teaching resources? How does

an e-textbook promote interactivity and original learning?

Through our research, we underline that digital textbooks should contain a set of various learning exercises and additional materials according to the specifics of one discipline in order to improve the students' involvement and motivation. The lack of free e-textbook builders on the software market determined us to develop an e-textbook builder called *MDIRConstructor* (author Nicolae Balmuș; registered by the State Agency of Intellectual Property of the Republic of Moldova, registration number 6765, 27.11.2020), which is promoted by the national project “Development and implementation of interactive digital textbooks in pre-university education”. During the past two years, our research group has focused on the practise of the development of various interactive digital textbooks, including the elaboration of the Romanian Language and Literature for the 4th-grade e-textbook.

3. USAGE OF E-TEXTBOOK BUILDERS

In the case where interactive e-textbooks stand for digital versions of printed textbooks, proper tools are required to insert or develop various static and multimedia resources, interactive and self-evaluation exercises, simulations, games, and other types of resources. In addition, navigation, marking, search, zoom, selection, and other tools are suitable for providing the technical characteristics of an e-textbook.

3.1. e-Textbook builders' characteristics

To identify how to develop an interactive digital textbook, we examined several e-textbook builders, such as *Flip PDF* (commercial version), *Canva*, and *Visme Ebook Creator* (free versions). As a result, we found the commercial versions allowed more development opportunities compared to the free versions of some e-book creators.

We structure in Table 1 the following embedded interactive support properties of a digital textbook, considering one of the main goals of our research to develop genuine learning resources such as eduapplications, thematic software, websites that engage students in learning activities, practical exercises, comprehension exercises, and many others.

Table 1. *Embedded interactive support properties of a digital textbook*

Digital properties	Examples
Different types of digital resources	presentation, scheme, diagram, image, document, tutorials, dictionaries, web pages, printed word generated exercises, etc.
Multimedia	audio, video, simulations, recording and replaying voice files
Interactive exercises	matching, true/false, multiple choice, grouping, crossword, ordering, and many others
Collaboration	annotation, document sharing, embedded shared links, discussion boards, mapping tools
Evaluation component	practice activities, embedded assessments
Easy access and friendly interface	the content of tables, selection, zoom, navigation, marking, search

For our research, in order to cover more digital support features of an e-textbook, we use the *MDIRConstructor* e-textbook builder, which was designed and built in the Delphi 10 Seattle Visual Programming Environment.

3.2. Romanian language and literature interactive e-textbook: a case study

The digital textbook of the Romanian language and literature for the 4th grade was developed with the *MDIRConstructor* builder. This e-textbook contains the pdf of the scanned school textbook of the Romanian language and literature for the 4th grade as well as different learning activities on grammar, listening, understanding, and communication in digital format, integrated through the *MDIRConstructor* builder. Thus, the

primary characteristics of the digital textbook maintain the features of the printed one, such as page structure, the unique format of the pages, unified styles for text, and static content, but also include multimedia components and interactive activities. The main content of the textbook is usually settled by the Curricula, approved by the Ministry of Education and Research of Moldova. Traditionally, the educational content is delivered in text paragraphs, images, schemes, mind maps, oral and written exercises, and self-evaluation. There are considerable ways in which a teacher can set up interactive teaching activities and multimedia resources. The *MDIRConstructor* builder contains a range of tools available to help teachers to elaborate various language educational resources, namely: vocabulary and grammar exercises, crosswords, authentic multimedia content, listening activities, scrambled words, matching exercises, multi-choice, fill-in-the-blanks, and others.

Figure 1 and Figure 2 present examples of interactive exercises elaborated in the e-textbook of the Romanian language and literature for the 4th grade ("RebusScolar", "Alege răspunsul corect", "Ordonează cuvinte").

The interactive feature of the e-textbook helps students interact faster and more efficiently with learning matters. Omar et al. (2020: 1010) [7] mentioned that "the term 'interactive' appears in two distinct strands of educational research discourse: one concerning pedagogy and the other concerning new technologies in education".

Figure 1. Completing crossword; Check the correct answer exercise

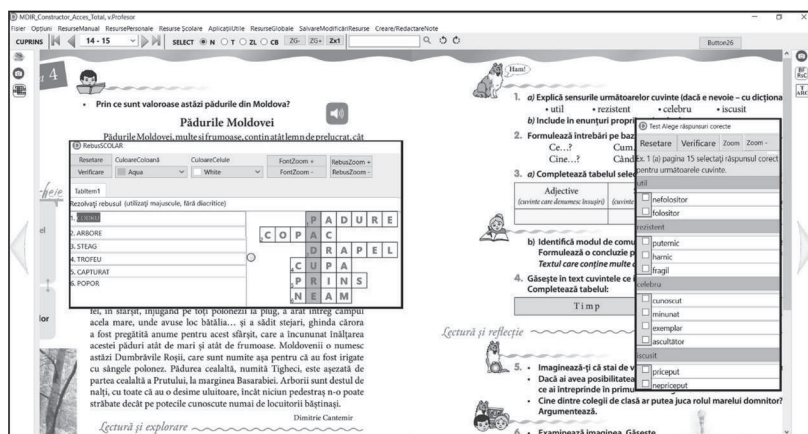
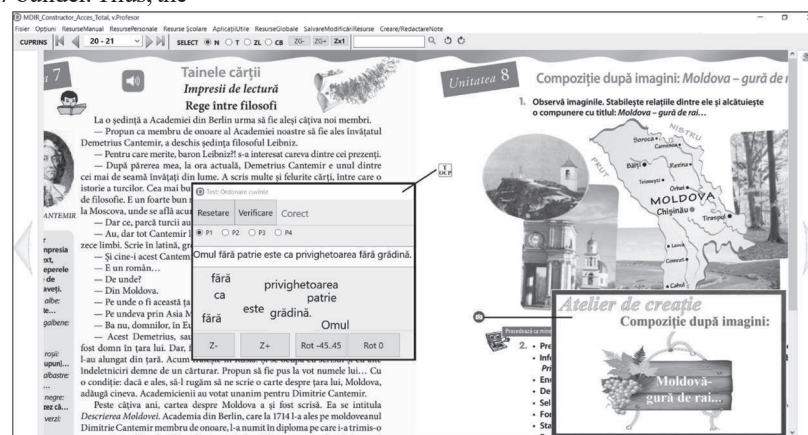


Figure 2. Ordering the words in a sentence



Also, the word "interactive" has another commonly used meaning. It refers to communication between people. In the case of digital resources, "interactivity" means the engagement of a user with a computer program.

Different interactive exercises within the *MDIRConstructor* builder provide an interface for teachers to develop attractive resources, allowing students to practice language constructions that involve vocabulary and grammar, and improve their vocabulary and communication skills. For example, in Figure 3, an assessment task is elaborated by means of a *Note*. This type of learning activity implements a combination of reading activities, the understanding of written materials, and listening activities (text and audio sequence).

We have described a few types of interactive exercises from the implemented digital textbook. Most tools in our builder could be used for implementing many of the learning activities identified above, although some are specific to one particular activity (for example, the use of audio to assist a student in communicating an idea). Using

the *MDIRConstructor* builder, we could design an interactive learning environment that integrates video, audio, images, and concept mind maps. Students can solve crosswords, match words and definitions, type the answer exercises, watch pictures, listen to audio clips, record their speech and conversation, hear spoken statements, link to a web video or page(s), share a document, use the *Note* tool to add notes or comments, and so on.

Figure 3. Example of the assessment task elaborated through the *Note* type of activities (text and audio sequence)

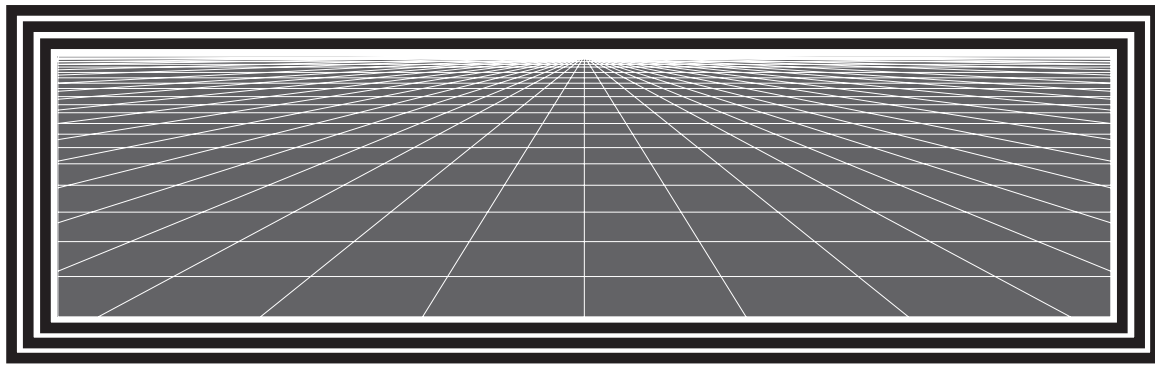
As noted, a digital textbook is an application that works autonomously on any computer or mobile device or in an online format and could incorporate interactive exercises, educational games, animations, movies, simulations, etc. That's why we strongly think the *MDIRConstructor* e-textbook builder is unique computer software that contributes to the training of teachers regarding the implementation of digital textbooks in the education system. Thus, in developing the prototype of the Romanian language and literature e-textbook, several types of educational resources were categorised as specific to this discipline. However, with the advancement of information technologies, more types of learning materials can be created than an e-textbook could provide.

CONCLUSION

The findings of the study reveal that the interactive digital textbook symbolises innovation and a renewed didactic model of a modern school, as well as an openness for the efficient implementation of learning contents. The goal of any e-context (either e-textbooks or stand-alone interactive exercises) is to assist the student in constructing the volume of knowledge necessary for further life activity. ICTs and digital textbooks represent extraordinary means of achieving a proper academic outcome. From this point of view, the procedure for creating digital textbooks must be in accordance with the curricula recommendations and respect the peculiarities of teaching activities, covering the entire range of actions, from design to content delivery in digital format. To expand the interest in implementing authentic digital textbooks and their usage in education, we conclude that one of the most important things is to own a digital textbook builder rich in tools that help create the most commonly used learning exercises. In this article, we also describe some interactive exercises implemented in the e-textbook of the Romanian language and literature for the 4th grade.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES:

1. Strategia de transformare digitală a Republicii Moldova pentru anii 2023–2030 (STDM 2030). Concept. Pe: <https://particip.gov.md/ro/document/stages/proiectul-hotararii-guvernului-pentru-aprobarea-strategiei-de-transformare-digitala-a-republicii-moldova-pentru-anii-2023-2030/10429> (Accesat la 20.05.2023).
2. Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale ”Moldova Digitală 2020”. Pe: <http://lex.justice.md/md/350246/> (Accesat la 25.05.2023).
3. Programul Național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020–2023. Anexa nr.1 la Hotărîrea Guvernului nr. 381/2019. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/pnci_romana.pdf, (Accesat la 02.02.2023).
4. Sari S. et al. The importance of e-books in improving students' skills in physics learning in the 21st century: a literature review. *Journal of Physics: Conference Series* 2309, 2022. Pe: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/2309/1/012061/pdf> (Accesat la 09.06.2023).
5. Vlada, M. Ce este un manual digital? Pe: <https://www.elearning.ro/ce-este-un-manual-digital> (Accesat la 07.06.2023).
6. Ministerul Educației și Cercetării din România. Manuale școlare. Pe: <https://www.edu.ro/manuale-scolare> (Accesat la 03.11.2022).
7. Omar S. et al. Interactive language learning activities for learners' communicative ability. In: *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, Vol. 9, No. 4, 2020, pp. 1010-1016. Pe: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1274774.pdf> (Accesat la 15.06.2023).



EXERCITO, ERGO SUM



Alexandra PĂTRAȘCU

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Educația STEM: o nouă abordare a geografiei în contextul învățământului liceal

CZU 373.5.091:911 | doi.org/10.5281/zenodo.8296792

Rezumat: Articolul pune în discuție realizarea educației STEM la orele de geografie (nivelul liceal) prin intermediul proiectului de învățare. În acest sens, sunt prezentate activități de învățare care pot fi organizate cu grupuri de elevi, pornind atât de la cerințele de bază ale actualelor programe școlare din România, cât și de la prioritățile vieții de zi cu zi, activități care pot fi desfășurate fie în

clasă, fie direct în teren, în funcție de anumite cerințe și criterii. Acțiunile întreprinse au scopul de a oglindi imaginea amplă a problemei identificate în localitatea de domiciliu, precum și combinarea, consolidarea cunoștințelor declarative, conceptuale și procedurale ale elevilor.

Cuvinte-cheie: educație, educație STEM, activități practice, transdisciplinaritate, disciplina Geografie.

Abstract: The article pays attention to the implementation of STEM education in Geography classes (lyceum level) through a STEM learning project. We present learning activities that may be carried out with groups of students, taking into account both the basic requirements of the current school programs from Romania and those of everyday life. Such activities may be carried out either in the classroom or directly in terrain, depending on certain requirements and criteria. The actions undertaken are aimed at reflecting the broad picture of the problem, as identified in the locality of residence, as well as combining and consolidating the students' declarative, conceptual, and procedural knowledge.

Keywords: education, STEM education, practical activities, transdisciplinarity, Geography.

Conceptul de *educație STEM*, prin spațiul său de raportare la științe precum fizica, chimia, biologia, geografia, tehnologia, ingineria și matematica, urmărește și precizează integrarea cunoștințelor specifice acestor discipline școlare, generând o învățare prin aplicare, experiment și logică în mod transdisciplinar. Educația STEM este explicată ca un proces etapizat de predare și/sau învățare în domeniile STEM [7]. În viziunea lui S. Cristea, urmărește „combinarea eficientă între știință și tehnologie, între excelența care trebuie cultivată la nivelul științei și responsabilitatea socială a științei, aplicată în toate domeniile vieții sociale, la nivel de tehnologie și de inginerie” [3, p. 55], iar V. Bocancea abordează educația STEM ca pe un „concept educațional ce se bazează pe ideea de educare a elevilor în patru/cinci domenii: științe, tehnologii, inginerie și matematică/artă, folosind o abordare multi-, inter-, transdisciplinară și aplicată” [4, p. 39].

Unii autori din domeniu [1] consideră că educația STEM vizează doar științele și matematica, însă alții [2] susțin că aceasta cuprinde o varietate de activități, axate pe numeroase strategii de predare bazate pe investigare și proiecte, față de strategiile tradiționale, axate îndeosebi pe prelegeri. Ntemngwa & Oliver [7] înțeleg educația STEM ca pe o abordare interdisciplinară care încearcă să îmbine două sau mai multe subiecte STEM într-un singur proiect, însă Sanders [8, p. 21] explică conceptul drept o integrare care „explorează predarea și învățarea între/printre două sau mai multe discipline STEM și/sau între o materie STEM și una sau mai multe alte materii școlare”. Într-o altă definiție conceptul apare ca o nouă învățare pentru creșterea nivelului de înțelegere de către elev a unei lecții sau a unui curs prin integrarea a două sau mai multe domenii STEM [9]. În acest sens, obiectivul esențial al educației STEM este de a dobândi mai multe abilități – precum cea de rezolvare a problemelor – prin creșterea motivației, prin învățarea bazată pe proiecte într-o educație cu

mult mai centrată pe elev [6].

În învățământul liceal, profesorii de geografie urmăresc înțelegerea de către elevi a fenomenelor și a proceselor naturale, a întregului conținut al geografiei, iar în ultimul timp se încearcă formarea de competențe specifice, de abilități prin acțiuni practice și abordare STEM, pentru a răspunde autentic provocărilor din viața reală. În această lumină pot fi realizate diverse activități, variind de la științe până la matematică, având ca traseu metodologic învățarea bazată pe probleme prin elaborarea de proiecte.

Astfel, prin intermediul activităților practice proiectate pe baza educației STEM și desfășurate fie în clasă, fie în mediul local, profesorii ajută la consolidarea și aprofundarea cunoștințelor științifice geografice transmise, legându-le de problemele reale din viața cotidiană, și contribuie, printr-o abordare logică, la formarea priceperilor, a deprinderilor, a competențelor specifice geografiei. Într-un astfel de context de învățare se creează un transfer de cunoștințe și informații din mai multe domenii de studiu, elevii liceeni fiind implicați și motivați profund, prin participarea activă și directă, în înțelegerea fenomenelor și a proceselor geografice din mediul local.

În continuare, în funcție de programa școlară a geografiei fizice generale, clasa a IX-a, și pe baza cunoștințelor transdisciplinare, dar și a conexiunii dintre disciplinele STEM, au fost identificate câteva probleme cu care se confruntă localitatea Pitești, România: degradarea tuturor componentelor mediului natural prin creșterea poluării, generată îndeosebi de traficul rutier; ploi acide; creșterea gradului de stres, la nivel individual, în urma pericolelor înregistrate în domeniul medical și cel militar (transmise prin circulația aerului) etc. Dintre aceste probleme, ne oprim la cea cu referire la poluarea generată de traficul rutier și elaborăm un proiect la temă.

De asemenea, știm că pentru "efectuarea activităților STEM sunt utilizate metode diferite, iar una dintre acestea este învățarea bazată pe proiecte (Pbl – Project based learning)" [4, p. 39], care include diverse activități practice integrate de tip STEM, în cadrul cărora, prin trasarea de sarcini concrete și prin utilizarea, în funcție de nevoi, a dispozitivelor electronice uzuale, se formează abilități, aptitudini și deprinderi practice necesare elevului în viața de zi cu zi.

În vederea elaborării proiectului STEM, trebuie parcurse următoarele etape:

Etapa I. Identificarea problemei:

- *Problemă:* În urma traficului rutier din localitatea Pitești a crescut gradul de poluare a aerului.

Etapa II. Proiectarea/Planificarea:

- *Titlul proiectului STEM:* Poluare minimă a aerului, sănătate maximă a trupului!
- *Tipul proiectului:* practic-aplicativ.
- *Tipul activităților:* integrate în bază de proiect STEM.

- *Scopul proiectului:* Elaborarea de produse STEM în vederea confirmării importanței cunoașterii conținutului geografic, a recunoașterii statutului și a aplicabilității geografiei, dar și a celorlalte discipline înrudite, în păstrarea unui aer sănătos pentru viață.
- *Obiectivele proiectului:* La sfârșitul proiectului STEM, elevul va fi capabil: să investigheze și să selecteze informația despre aer ca element indispensabil vieții; să aprofundeze și să consolideze cunoștințele despre importanța cunoașterii surselor de poluare și a metodelor de purificare a aerului; să conștientizeze consecințele creșterii gradului de poluare a aerului; să folosească cunoștințele dobândite despre aer în contexte diferite; să creeze, având ca fundament cunoștințele dobândite, produse ingenioase prin care va demonstra necesitatea păstrării unui mediu de viață și a unui aer sănătos.
- *Argumentul proiectului* vizează calitatea aerului din localitatea de domiciliu, afectată de poluarea generată de traficul rutier, și urmărește formarea și dezvoltarea abilităților practice ale elevilor prin: legarea teoriei de practică, prelucrând și utilizând cunoștințele teoretice dobândite în contexte practice diverse, justificând ceea ce știu și cum știu să facă elevii; abordare critică în rezolvarea de probleme reale pe baza cunoștințelor acumulate; formarea responsabilității privind păstrarea calității aerului.
- *Produsele proiectului:* detector pentru indicarea nivelului de poluare (montaj experimental), suport video, poster, pliante tematice, machetă, sondaj de trafic.
- *Resurse umane:* cadrul didactic, elevi.
- *Resurse materiale:* computer, internet, imprimantă, manual, foi flipchart, carioci, aplicația Air Matters sau o altă aplicație de pe propriul telefon, videoproiector, componentele detectorului nivelului de poluare a aerului.
- *Resurse informaționale și metodologice:* prezentări PPT, instrumente online (Google, YouTube).
- *Timp necesar:* o lună.

Etapa III. Procesul/Scurtă descriere a proiectului:

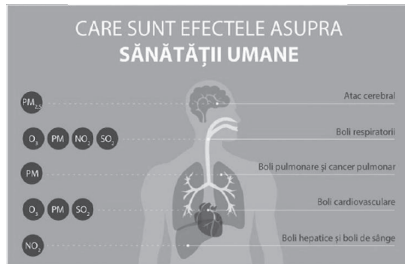
- Proiect didactic al unității de învățare *Atmosfera terestră*.
- *Clasa:* a IX-a.
- *Grupa de vârstă:* 14-15 ani.
- *Localizare:* aer liber, sala de clasă, cabinetul de geografie.
- *Cuvinte-cheie:* aer, poluare, efect de seră, încălzire globală.
- *Forme de realizare a proiectului:* în grup, frontal, individual.
- *Propunător:* Pătrașcu Alexandra, profesoară de geografie, grad didactic I.

- *Disciplina de bază: Geografie.*
- *Discipline înrudite în cadrul proiectului: Fizică, Chimie, Biologie, Istorie, Tehnologie, Inginerie și matematică (conform Tabelului 1).*
- *Sarcina de proiect adresată elevilor, prin care se demonstrează necesitatea păstrării calității aerului pentru o viață sănătoasă, atât în interiorul*

unei săli de clasă, cât și în exteriorul acesteia.

- *Planificarea activităților și repartizarea sarcinilor:* Profesorul grupează elevii în șase echipe, stabilește activitățile (conform tabelului de mai jos) pe care elevii le vor desfășura în cel mult o lună și prezintă procedura de lucru pentru fiecare echipă.

Tabelul 1. *Procedură de lucru*

Disciplina	Echipa	Aspecte vizate în proiectul de cercetare	Sarcini	Activitate practică și realizarea produsului
Fizică	Echipa Știința aerului	Procese, teoriile, legile fizice (care pot fi utilizate și de echipa tehnicienilor prin experimentare) și crearea unui detector pentru indicarea gradului de poluare pe o suprafață relativ redusă (o sală de clasă, intersecție)	Cu ajutorul internetului, sunt culese informații despre modul de realizare a unui detector pentru indicarea nivelului poluării aerului afectat de traficul rutier.	Este descris un produs care poate fi realizat în cadrul proiectului. Baza experimentală este o placă de circuit imprimat (PCB) echipată cu un senzor VOC (SGP30), un senzor NDIR-CO2 (SCD3) și un senzor PM. Sensorii sunt controlați și citiți printr-o interfață I2C cu un microcontroler ESP8266 NodeMCU v3. Programarea se face folosind ide-ul <i>Arduino</i> cu biblioteci disponibile gratuit de la <i>Adafruit</i> . Un cablu micro-USB este utilizat pentru a transfera datele pe un PC cu software de măsurare și interfață grafică.
Chimie	Echipa Chimia aerului	Compoziția chimică a aerului și analiza calității aerului din sala de clasă și din localitatea de domiciliu	Studierea literaturii de specialitate. Analiza gazelor predominante din atmosfera încărcată cu emisiile generate de transportul rutier: <i>dioxid de azot (NO2)</i> : gaz cu miros înțepător, eliberat prin ardere, este un indicator de trafic rutier; <i>ozonul (O3)</i> : a luat naștere în urma reacțiilor chimice dintre COV (compuși organici volatili) și NOx (oxizii de azot) în prezența soarelui, transformându-se într-un element principal al smogului; <i>monoxidul de carbon (CO)</i> : gaz otrăvitor, fără miros și culoare; <i>dioxidul de sulf (SO2)</i> ; <i>particulele PM2.5</i> : sunt particule fine, cu diametrul cuprins între 0,1 și 2,5 microni. Realizarea unui suport video.	Se realizează un suport video, folosind computerul, internetul, telefonul mobil.
Biologie	Echipa Sănătatea mea	Rolul esențial al aerului pentru menținerea sănătății	Studierea literaturii de specialitate. Bolile provocate de emisiile transportului rutier: <i>dioxid de azot (NO2)</i> : afectează plămânii; <i>ozonul (O3)</i> : în prezența soarelui este componenta principală a smogului și un iritant major pentru plămâni, expunerea pe termen lung poate declanșa astmul și poate duce la leziuni structurale grave și permanente ale plămânilor; <i>monoxidul de carbon (CO)</i> : provoacă, pe o perioadă scurtă de timp, confuzie, oboseală și amețeli; <i>dioxidul de sulf (SO2)</i> : inhalat, provoacă dureri în piept, dificultăți de respirație și boli respiratorii acute (atunci când este inhalat o perioadă lungă de timp); <i>particulele fine (PM2.5)</i> : atunci când ajung în plămâni, duc la boli respiratorii (astm bronșic, emfizem), iar cele foarte fine trec din plămâni în sânge, declanșând accidente cardiovasculare (la persoanele predispuse), probleme de concentrare, boli precum Parkinson și Alzheimer. Realizarea unui poster cu tematica <i>Care sunt efectele asupra sănătății umane</i> .	Se realizează un poster, folosind computerul, internetul, imprimanta.  Model de poster (Sursă: https://green-report.ro/efectele-poluarii-sanatate)

Istorie	Echipa <i>Istoria aerului</i>	Istoricul evoluției compoziției aerului pe Terra, de la formarea ei ca planetă și până în prezent	Studiarea literaturii de specialitate și analiza evoluției aerului de-a lungul erelor geologice, îndeosebi în cuaternar. Raportul tehnic nr. 1/2006 al Agenției Europene de Mediu privind poluarea în orașe evidențiază că traficul auto este un poluator important între sursele de poluare ale aerului în zonele urbane. Realizarea de pliante educative cu tematica <i>Istoria calității aerului</i> . Stabilirea unei zile în care nu se circulă cu mașina, pentru a încuraja încercarea unei noi opțiuni de deplasare la școală.	Se realizează pliante, folosind computerul, internetul, imprimanta și coli xerox, iar în ziua stabilită, când nu se circulă cu mașina, se distribuie pliantele.
Tehnologie și inginerie	Echipa <i>Mășteșugari</i>	Înțelegerea structurii atmosferei și a particularităților acestora	Realizarea unei machete care să reprezinte structura atmosferei.	În timpul activităților elevii folosesc țije, țevi de aluminiu, baghete, placaje, spumă de construcție, foi de polistiren.
Matematică	Echipa <i>Matematicieni</i>	Efectuarea cercetării pe baza calculelor matematice, a teoriilor și legilor specifice domeniului matematic	Se realizează un <i>Sondaj de trafic</i> – o activitate practică de observare a traficului din 3-4 intersecții mai aglomerate ale Piteștiului.	Elevii vor identifica, pentru o perioadă de 7 zile (dimineața și după-amiază), timp de două ore, vehiculele poluatoare, apoi vor centraliza datele obținute și le vor folosi pentru realizarea unei diagrame.

Etapa IV. Realizarea produselor

- Cercetarea propriu-zisă și realizarea produselor de constă în adunarea informațiilor necesare pentru elaborarea acestora. Prin efectuarea experimentelor menționate, elevii sunt încurajați să-și dezvolte propriile întrebări, astfel încât motivația să fie garantată.
- Elaborarea textului prezentării rezultatelor.

Etapa V. Prezentarea produselor realizate, evaluarea acestora și a activității echipelor. Produsele proiectului vor fi prezentate și descrise în fața unui juriu de către un reprezentant al fiecărei echipe prin intermediul unor materiale precum: poster digital, suport video, prezentare PPT, pliante, recomandări privind păstrarea calității aerului.

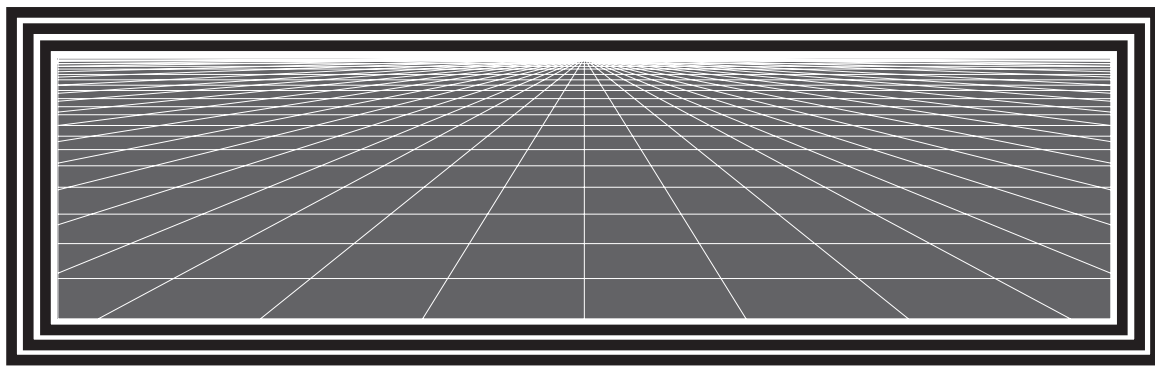
În concluzie: La orele de geografie, educația STEM contribuie la acumularea noilor cunoștințe prin investigarea proceselor și a fenomenelor, printr-o învățare activă și autentică, în urma căreia apar întrebări la care elevii găsesc singuri răspunsul. Apar probleme pe care le pot rezolva printr-o abordare transdisciplinară, spre deosebire de învățarea tradițională, unde profesorul transmite cunoștințe, iar elevii sunt nevoiți să le memoreze. Astfel, formând competențe specifice geografiei prin cunoștințe detaliate teoretice și aplicative, prin transdisciplinaritate și învățare STEM, elevii sunt pregătiți pentru cerințele societății informaționale actuale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Becker K., Park K. Integrative Approaches among Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Subjects on Student Learning: A Meta-Analy-

sis. In: Journal of STEM Education: Innovations and Research, 12 (5-6), 2011, pp. 23-37. Pe: <https://eric.ed.gov/?id=EJ943196> (Accesat la 22.06.2023).

2. Breiner J. M. et al. What Is STEM? A Discussion about Conceptions of STEM in Education and Partnerships. În: School Science and Mathematics, 112 (1), 2012, pp. 3-11. Pe: <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00109.x37> (Accesat la 22.06.2023).
3. Cristea S. Educația STEM. În: *Didactica Pro...*, nr. 1 (119), 2020, pp. 54-56.
4. Bocancea V. Proiecte STEM/STEAM în educație: Repere metodologice de reconfigurare. Aria curriculară Matematică și științe. În: *Univers Pedagogic*, nr. 4 (76), 2022.
5. Dulamă M.E. Geografia în contextul educației STEM. În: *Didactica Pro...*, nr. 1 (119), 2020, pp. 31-37.
6. Laboy-Rush D. Integrated STEM Education through Project-based Learning. Pe: <http://www.rondout.k12.ny.us/common/pages/DisplayFile.aspx>. (Accesat la 27.06.2023).
7. Ntemngwa C., Oliver S. The Implementation of Integrated Science Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Instruction Using Robotics in the Middle School Science Classroom. În: *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 6 (1), 2018, pp. 12-40. Pe: <https://doi.org/10.18404/ijemst.380617> (Accesat la 30.06.2023).
8. Sanders M. E. STEM Education, STEMmania. În: *The Technology Teacher*, 68 (4), 2009, pp. 20-26. Pe: (Accesat la 28.06.2023).
9. Tanenbaum C. STEM 2026: A Vision for Innovation in STEM Education. 2016. Pe: <https://innovation.ed.gov/what-we-do/stem/> (Accesat la 28.06.2023).



DICTIONAR



Sorin **CRISTEA**

dr., prof. univ., Universitatea din București

Mentoratul în educație

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.8296681

Rezumat: *Mentoratul în educație reprezintă activitatea pedagogică implicată în îndrumarea metodică a viitorilor profesori, în special a profesorilor-debutanți. Este: integrat în sistemul de formare inițială și continuă a profesorilor de la toate treptele și disciplinele de învățământ; organizat în raport de statutul și rolurile actuale ale profesorului; orientat spre practica pedagogică, desfășurată concentric, la nivel de studii liceale, nonuniversitare și universitare; realizat-dezvoltat curricular de profesori-mentori, selectați și validați la nivel de politică a*

educației în mediul universitar și școlar. Evoluția mentoratului este fundamentată pedagogic la nivelul interdependenței, construită pe fondul educației adulților orientată valoric spre meritocrație, între designul curricular și realizarea-dezvoltarea curriculară.

Cuvinte-cheie: *educația adulților; formarea inițială și continuă a profesorilor; mentoratul ca activitate pedagogică și metodică, practică pedagogică, profesor-debutant (stagiar).*

Abstract: *Mentoring in education represents the pedagogical activity involved in the methodical guidance of future teachers, especially beginning teachers, in the education process. It is integrated into the system of initial and continuous training of teachers at all levels and educational disciplines; organized in relation to the current status and roles of the teacher; oriented towards pedagogical practice, carried out concentrically, at the level of high school, non-university and university studies; curriculum created and developed by teacher-mentors, selected and validated at the level of education policy in the university and school environment. The evolution of mentoring is based pedagogically on the level of interdependence, built on the background of adult education oriented towards meritocracy, between Curriculum design and Curriculum realization-Development.*

Keywords: *adult education, initial and continuous training of teachers, mentoring as a pedagogical, methodical activity, teaching practice, the novice teacher (trainee).*

Mentoratul în educație constituie un tip special de activitate pedagogică angajată în îndrumarea metodică a viitorilor profesori (integrați în sistemul de formare inițială, în context nonuniversitar și universitar) și în mod special a profesorilor-debutanți, cu statut de stagiar sau de candidat la obținerea gradului didactic de „definitivat”. Acest tip special de activitate pedagogică este: a) inițiată la nivel de politică a educației – în plan național, teritorial și local – pentru a modela/stimula/facilita/perfecționa/finaliza procesul de integrare profesională a profesorilor-debutanți; b) integrată în sistemul de formare inițială și continuă a profesorilor de la toate treptele și disciplinele de învățământ, sistem construit și realizat-dezvoltat curricular în cadrul organizațional specific, universitar și postuniversitar; c) realizată de profesori-mentori, selectați la nivel național, teritorial sau local, în contextul specific fiecărei arii curriculare, discipline și trepte de învățământ sau organizații școlare, integrată în structura de funcționare a sistemului și a procesului de învățământ; d) concepută curricular în funcție de obiectivele generale și specifice ale fiecărei trepte și discipline de învățământ, definite în termeni psihologici de competențe care pot fi dobândite în timp prin asimilarea unor cunoștințe de bază (teoretice și aplicative) susținute și consolidate valoric (în raport de valorile pedagogice generale: binele moral; adevărul științific; utilitatea adevărului științific aplicat; frumosul din artă, natură, societate; sănătatea (psihică și fizică) și atitudinal (afectiv, motivațional, volitiv, caracterial); e) organizată în raport de statutul și rolurile actuale ale profesorului, în evoluție continuă (profesor de specialitate 1, 2; profesor-diriginte; profesor-manager al clasei; profesor-consilier; profesor-cercetător etc.), care conferă o nouă dinamică activității de mentorat, reflectată la nivel de obiective, conținut și metodologie

de realizare; f) implicată managerial în strategiile de evaluare a profesorilor: inițială (cu funcție diagnostică și predictivă), continuă (cu funcție formativă și autoformativă) și finală (cu funcție sumativă, cumulativă).

În sens larg, mentoratul în educație constituie un tip special de activitate metodică, realizată de un profesor competent, cu statut de mentor, bazată pe „un ansamblu de acțiuni desfășurate în vederea dezvoltării și perfecționării activităților didactice ale educatorului, în concordanță cu cerințele procesului instructiv-educativ, specific disciplinelor predate”.

La acest nivel, mentoratul în educație este proiectat „în raport cu didactica generală, care are ca obiect de studiu procesul de învățământ în ansamblul său” și cu „metodica sau didactica specială, care are ca obiect de studiu procesul instructiv-educativ la o anumită disciplină”. În consecință, mentoratul în educație este centrat asupra conceperii și realizării-dezvoltării curriculare a activității practice a profesorului, care: a) „nu se poate întemeia numai pe achizițiile din perioada de formare inițială”, dobândite în cadrul organizațional preuniversitar (liceu pedagogice, școli normale), nonuniversitar (școli/colegii postliceale) și universitar (facultăți de pedagogie, departamente de formare a profesorilor, integrate în anumite facultăți: psihologie și științele educației, psihologie-sociologie-pedagogie; științe socioumane etc.); b) „include în structura sa totalitatea problemelor presupuse de predarea unei discipline de învățământ: obiective, conținuturi, metodologie, forme de organizare, mijloace de evaluare etc.”; c) solicită realizarea de lecții deschise, desfășurate pe baza unor proiecte curriculare, îndrumate și validate de profesorul-mentor (în prezența mai multor cadre didactice), „urmate de discuții, confruntări de idei, schimburi de referințe metodice, prin interacțiuni care pot conduce la crearea unui climat afectiv propice dobândirii unor informații metodice actuale, indispensabile în evoluția pozitivă a cadrului didactic” [4, pp. 12-13].

În sens restrâns, ca activitate specifică, mentoratul în educație tinde să devină formă principală de organizare a practicii pedagogice, proiectată ca disciplină de învățământ cu statut obligatoriu, integrată în curriculumul universitar pentru formarea inițială și continuă a profesorilor, realizată-dezvoltată concentric la nivel de licență (nivel I, de formare inițială, care asigură integrarea în învățământul preșcolar și primar și secundar inferior/gimnazial), și de master didactic (nivel II de formare, care asigură integrarea în învățământul secundar superior (liceal și profesional) și superior, universitar).

La acest nivel, rolul de *mentor* este asumat de fiecare cadru didactic universitar implicat în realizarea disciplinei *Practică pedagogică* și de *profesorul-mentor* din învățământul preșcolar, primar și secundar (inferior/gimnazial și superior/liceal și profesional), validat periodic, prin decizii de politică a educației, care își desfășoară activitatea în anumite organizații școlare, acreditate în sistem, pentru calitatea lor specială de „școli de aplicație”.

La nivel de construcție curriculară, practica pedagogică, concepută și realizată prin implicarea profesorilor-mentori, are o dublă determinare. Pe de o parte, reprezintă dimensiunea aplicată a teoriilor pedagogice generale (teoria educației, teoria instruirii, teoria curriculumului) la toate nivelurile sistemului și

ale procesului de învățământ, ordonată în plan normativ pe baza principiului epistemologic, care evidențiază conexiunea dintre teorie și practică necesară în orice activitate științifică (în cazul nostru, pedagogică/didactică). Pe de altă parte, practica pedagogică reprezintă o disciplină de învățământ universitar, cu caracter obligatoriu, propusă în sistemul de formare inițială și continuă a profesorilor, concepută și realizată-dezvoltată curricular după studiul concentric al științelor educației: a) *fundamentale* (teoria generală a educației, teoria generală a instruirii/didactica generală, teoria generală a curriculumului); b) *construite intradisciplinar* (teoria predării/comunicării didactice, teoriile învățării, teoria evaluării) și *interdisciplinar* (psihologia educației, managementul clasei de elevi, managementul organizației școlare, sociologia educației); c) *aplicate* (pedagogia învățământului preșcolar/primar etc: didacticile aplicate pe trepte și discipline de învățământ; instruirea asistată de calculator).

Mentoratul în educație constituie, astfel, o activitate pedagogică specială, definită la nivel de concept pedagogic operațional, în raport de două categorii de criterii, care pot fi identificate și argumentate la nivel *istoric* și *epistemologic*.

La nivel istoric, trebuie evocat *Mentorul*, „personaj mitologic din *Odissea* lui Homer, sfătuitorul și educatorul lui Telemac, fiul lui Ulise și al Penelopei”. Termenul este preluat în pedagogia premodernă de Feneleu (1651-1715) în *Aventurile lui Telemac* (1699), scriere narativă cu caracter moral, care imprimă personajului o semnificație simbolică mai largă, general-umană, „de prieten de încredere” și de „consilier în învățare” [8, p. 181].

În pedagogia modernă și contemporană, mentorul dobândește calitatea de „profesor care îndrumă elevii – și studenții – în timpul practicii școlare și profesorii-stagiari în perioada de pregătire” desfășurată pe parcursul primilor 1-2 ani, după absolvire, necesară pentru a îndruma și finaliza integrarea deplină, în procesul de învățământ [7, p. 174].

În prezent, rolul formator special îndeplinit de un *mentor* este consolidat la nivel de *statut social* și de *model pedagogic*, în evoluție continuă ca „îndrumător care pe baza experienței și a cunoștințelor validate sprijină *educatul* în acțiunea de învățare”.

În sens larg, rolul de *mentor* este îndeplinit, în general, „de orice persoană care ajută pe cineva să se dezvolte prin învățare”, cu referință explicită la cadrul didactic care îndrumă practica pedagogică în organizații de tip liceal (liceu pedagogic, școală normală), nonuniversitar (școli/colegii postliceale) și universitar (universități pedagogice, facultăți de profil, departamente de formare a personalului didactic) [6, p. 733].

În sens restrâns, mentorul este „un profesionist care lucrează cu o persoană, un grup sau o organizație pentru dezvoltarea personală sau organizațională” [Idem]. În cadrul specific procesului de învățământ, *mentorul* este un profesor cu experiență, selectat pe baza unor criterii și decizii de politică a educației. Prin intermediul lor se clasifică „ocupația de *mentor* la nivel de instruire IV”, validată prin *competență* și *etos* de tip *vocațional*, calități pedagogice, psihologice și sociale, susținute de un: 1) „profesor de specialitate dintr-o școală sau liceu care are responsabilitatea de a conduce și coordona activitatea pedagogică a profesorului-debutant”, utilizând cunoștințele

de metodică dobândite în facultate, necesare în practica predării; 2) specialist din învățământ care cercetează: a) metodologia de elaborare și aplicare a programelor școlare; b) posibilitatea de „a propune reforme sau ameliorări de programe, dacă este cazul” [8, p. 181]. La nivel epistemologic, mentoratul în educație poate fi definit și analizat la nivel de *concept pedagogic operațional*, în raport de: *sfera de referință*; *funcția generală* îndeplinită; *structura de bază*, fixată prin conținuturile care susțin practica pedagogică.

Mentoratul în educație are ca sferă de referință activitățile pedagogice metodice integrate în sistemul de formare inițială și continuă a profesorilor de la toate treptele și disciplinele de învățământ, organizate formal, dar și nonformal, „conform funcției sale generale și structurii de bază corespunzătoare acesteia, în perspectiva managementului educației” [1, p. 56]. Mentoratul în educație îndeplinește funcția generală de coordonare/consiliere/îndrumare/susținere a activității de practică pedagogică a studenților-viitori profesori și a profesorilor-debutanți, activități bazate pe observare și realizare a educației/instruirii, organizate formal (lecție etc.) și nonformal (cercuri de specialitate, consultații individuale și de grup etc.). *Mentoratul în educație* are o structură de bază (corespunzătoare funcției sale generale) construită la nivelul corelației de tip *parteneriat* dintre *profesorul-mentor* și *persoana/grupa/organizația îndrumată*, susținută *metodic* în procesul de integrare profesională, condiționat pe termen scurt și mediu, determinat pe termen lung.

Structura de bază a mentoratului în educație este consolidată în condiții de: *inițiere – programare a practicii de observare și de realizare – analiză a observațiilor* (orale, scrise), consemnate pe fondul raporturilor dintre *curriculumul construit, conceput (design curricular)* și *curriculumul implementat* realizat-dezvoltat, în context deschis – *evaluare parțială și finală*. Această *structură de bază* este reflectată la nivelul activității de practică pedagogică, proiectată și dezvoltată curricular, în cadrul unui proces liniar și concentric (formare de tip licență, masterat; școală doctorală în științele educației, formare continuă) care include patru tipuri de activități: 1) *observarea* activităților de instruire/lecțiilor la disciplina de specialitate (1, 2) și a activităților de educație (morală, tehnologică, estetică, psihofizică) organizate *formal* (dirigenție, orientare școlară și profesională și consiliere în carieră) și *non-formal* (cercuri de specialitate, consultații individuale și de grup, proiecte de cercetare cu valorificarea resurselor instruirii asistate de calculator); 2) *analiza* activităților de instruire/lecțiilor etc. și de educație, organizate formal (ora de dirigenție etc.) și nonformal (cercuri de specialitate, consultații oferite elevilor etc.), observate împreună cu profesorul mentor; 3) *realizarea de activități practice* de instruire (lecție-model etc.) și de educație formală (ora de dirigenție etc.) și *nonformală* (cercuri de specialitate) pe baza unor proiecte *curriculare* îndrumate și validate de *profesorul-mentor*; 4) *analiza* activităților practice de instruire și educație, realizate pe baza unor proiecte curriculare, evaluate la nivelul relației dintre designul curricular (obiective – conținuturi de bază) și dezvoltarea curriculară (metodologia pedagogică utilizată) în context deschis, intern (forme de organizare determinate social/inițiate de profesor; resursele pedagogice disponibile; stilul pedagogic/didactic, managerial adoptat) și extern (ambianța educațională,

condiționată de mediul social: comunitar, cultural, economic, politic, ecologic etc.).

În concluzie: *Mentoratul în educație* constituie o activitate pedagogică, metodică, integrată în structura de formare inițială și continuă a profesorilor, de la toate treptele și disciplinele de învățământ. Problematika specifică este concepută și dezvoltată curricular la nivel de: a) *scop general*, definit în termenii competenței, care: vizează integrarea socioprofesională optimă a profesorului, absolvent de învățământ superior, pregătit pedagogic pentru cariera didactică; susținută prin îndrumare metodică; b) *conținut*: raportat la *practica pedagogică* a viitorului *profesor* sau *profesor-debutant (stagiar)* – de *observare* și de *realizare* de activități de instruire (lecții în specialitatea 1, 2) și de educație (morală, tehnologică, estetică, psihofizică); predominant metodic: *didactica specialității*, concepută la nivelul conexiunii dintre *didactica aplicată* (pe trepte și discipline de învățământ) și *didactica științei* (asimilării conceptelor de bază prin *transpoziție/transpunere didactică*), din perspectivă curriculară, cu deschidere spre managementul clasei de elevi/lecției etc. c) *metodologie* specifică, de organizare, planificare, realizare-dezvoltare și evaluare continuă, formativă și autoformativă, a practicii pedagogice, bazată pe resursele oferite de strategia învățării prin cercetare și a instruirii asistate de calculator, adaptate la cerințele educației adulților, unde „programele de mentorat vizează cel mai adesea activități de inițiere în practicarea unor meserii” [8, p. 182].

În pedagogia modernă și postmodernă (contemporană), mentoratul în educație valorifică, în sens propriu, pe un circuit metodologic deschis spre (auto)perfecționare, în condiții de formare continuă, un set de „termeni-cheie” promovați special în educația adulților: asigurarea calității/acreditare, cercetare participativă, educație reflexivă a adulților; educologie, învățare auto-direcționată, orientarea adultului/cursantului; parteneriat social, pregătirea formatorilor din educația adulților etc. [2].

În sistemul de formare inițială și continuă a profesorilor, mentoratul răspunde unor „exigențe meritocratice”, adresate tuturor școlilor din arealul românesc, exprimate și concentrate la nivel de „principiu și model de justiție socială prin educație de calitate” [3].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Dicționar Enciclopedic de Pedagogie. Vol. I, A-C. București: Didactica Publishing House, 2015.
2. Federighi P., Sava S. (coord.) Glosar de termeni-cheie în educația adulților. Timișoara: Mirton, 2001.
3. Manolescu M. Exigențe meritocratice în școala românească. București: Editura Universitară, 2022.
4. Manolache A., Muster D., Nica I., Văideanu G. (coord.) Dicționar de Pedagogie. București: EDP, 1979.
5. Noveanu E. (coord.) Științele educației. Dicționar Enciclopedic I. București: Sigma, 2007.
6. Noveanu E. (coord.) Științele educației. Dicționar Enciclopedic II. București: Sigma, 2008.
7. Schaub H., Zenke K. Dicționar de pedagogie. Trad. Iași: Polirom, 2001.
8. Șoitu L. (coord.) Dicționar Enciclopedic de Educație a Adulților. Iași: Editura Universității Al. I. Cuza din Iași, 2011.