Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 1 (137), 2023

ISSN 1810-6455
Categoria B

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

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

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

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

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

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

C U P R I N S

EX CATHEDRA

Elena Cristina GHEORGHE, Nicolae SILISTRARU
Valorificarea experimentală a eficienţei modelului şi a programului de formare a competenţei metacognitive din perspectiva comunicării didactice în context curricular (Exploring the Efficiency of the Metacognitive Competence Model and Training Program Experimentally from the Perspective of Didactic Communication in a Curricular Context) 2

Diana DONOAGĂ
Abordarea critică a libertăţii de exprimare a profesorilor în clasă (A Critical Approach to Teachers' Freedom of Expression in the Classroom) 7

Iulia POSTOLACHI
Strengthening the Professional Identity of Primary School Teachers through Effective Time Management (Consolidarea identităţii profesionale a învăţătorilor de clase primare prin gestionarea eficientă a timpului) 11

DOCENDO DISCIMUS

Elena CREANGĂ
Etapele procesului de construcţie a brandingului în mediul educaţional (Stages of Branding-Building in an Educational Environment) 15

Tudor BOUNEGRU
Aspecte ale formării cunoştinţelor (Aspects of Knowledge Formation) 20

Florina-Teodora BICULESCU
Programul de formare a referenţialului axiologic al elevilor din învăţământul primar (A Training Program for the Axiological Referential of Primary School Pupils) 23

Ioana Corina ROTARU, Nadejda OVCERENCO
Formarea preadolescenţilor pentru rolul de părinte responsabil prin explorarea potenţialului educaţiei tehnologice (Training Pre-Adolescents for the Role of Responsible Parents by Exploring the Potential of Technological Education) 29

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU
Definirea termenilor: valenţe diagnostice şi oportunităţi docimologice (Defining Terms: Diagnostic Valencies and Docimologic Opportunities) 33

EX LIBRIS

Dan POTOLEA
O lucrare de referinţă – *Filosofia educaţiei* de Constantin CUCOŞ (A Reference Work – the *Philosophy of Education* by Constantin CUCOŞ) 38

EDUCAŢIE TIMPURIE

Jana ZEAMĂ
Formarea profesională a cadrului didactic din educaţia timpurie din perspectiva aplicării Standardelor şcolii prietenoase copilului (The Professional Training of Early Education Teachers from the Perspective of Child-Friendly School Standards) 43

RUBRICA PSIHOLOGULUI

Ecaterina MOGA
Brandingul personal (Personal Branding) 46

EXERCITO, ERGO SUM

Oxana MUNTEANU
Instruirea interactivă prin învăţare şi cooperare la lecţiile de biologie (Interactive Teaching through Learning and Cooperation in Biology Lessons) 49

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Brandingul profesional (Professional Branding) 53

Valorificarea experimentală a eficienței modelului și a programului de formare a competenței metacognitive din perspectiva comunicării didactice în context curricular

Elena Cristina **GHEORGHE**
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău

Nicolae **SILISTRARU**
dr.hab., prof.univ., Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.7664928

Rezumat: *Necesitatea de a determina funcționalitatea învățării în actualul context social, bazat pe inovație și revoluție tehnologică, impune măsuri de substanță în educație, măsuri ce sunt tot mai conectate la conceptul de* ***metacogniție*** *și la principiile constructiviste, care converg în direcția subiectivării învățământului din perspectiva orientării spre nevoile directe ale educabilului. Construirea cunoașterii elevilor prin învățarea de profunzime, bazată pe dezvoltarea conceptului* ***gândire despre gândire****, reprezintă unul dintre cele mai provocatoare deziderate ale sistemului de învățământ. Identificarea manifestărilor metacognitive încă din ciclul achizițiilor fundamentale și formarea nivelului elementar de competență metacognitivă la elevii care aparțin acestui nivel de studiu reprezintă pentru autorii acestui articol o prioritate didactico-metodologică și, totodată, nevoia de a contura în termenii comunicării didactice cele mai eficiente mijloace de manifestare personală prin intermediul metacogniției.*

Cuvinte-cheie: *valorificare experimentală, model pedagogic, competență metacognitivă, comunicare didactică, curriculum.*

Abstract: *The importance of identifying the functionality of learning in the current social context, based on innovation and technological revolution, impose measures of substance in education, measures that are increasingly connected to the concept of* ***metacognition*** *and to constructivist principles, which converge in the direction of the subjectivization of education from the perspective of orientation towards the direct needs of those who are being educated. Building students' knowledge through deep learning based on the development of the concept of '****thinking about thinking****' is one of the most challenging goals of the education system. The identification of metacognitive manifestations since the cycle of fundamental acquisitions and the formation of the elementary level of metacognitive competence in students who belong to this level of study represent for the authors of this material a didactic-methodological priority, reflecting, at the same time, a need to outline in terms of didactic communication the most effective means of personal manifestation through metacognition.*

Keywords: *experimental exploration, pedagogical model, metacognitive competence, didactic communication, curriculum.*

Problematica complexă a lui „a ști ce înseamnă învățarea” sau „a profita de oportunitățile oferite de învățare” conduc inevitabil cercetarea actuală spre nevoia de dezvoltare/valorificare a comportamentului metacognitiv începând cu clasele primare ale sistemului de învățământ. Schimbarea comportamentului în învățare prin utilizarea unor strategii de asimilare a metacogniților reprezintă, de altfel, unul dintre fundamentele cercetării inițiate. Nevoia de „a preda metacogniția” și, totodată, de „a învăța metacogniția” va conduce în mod cert spre crearea așa-numitelor clase inteligente, dotate cu autonomie în ceea ce privește învățarea eficientă, stimulând în egală măsură motivația și emoția în învățare și oferind cadrul natural de inițiere a ceea ce documentele de politică educațională solicită școlilor, și anume o subiectivare a învățământului prin transformarea spațiului școlar într-un mediu unde individul se construiește și unde primește instrumentele construirii ca individualitate și personalitate. Acest context amplu, din care nu lipsesc provocările de ordin teoretic și, mai cu seamă, metodologic, ne obligă la efectuarea prezentei cercetări, care presupune identificarea comportamentului metacognitiv al elevilor de clasa a II-a, în scopul proiectării *Programului de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul primar.*

Principalul instrument utilizat în scopul cercetării este chestionarul. Acesta a fost alcătuit din 10 itemi (6 subiectivi, cu răspuns deschis; 4 obiectivi, cu alegere duală, de tipul da/nu) și ne-a oferit o viziune asupra stării inițiale a existenței competenței metacognitive la nivel comportamental la elevii de clasa a II-a. Chestionarele au fost aplicate în perioada octombrie 2021-ianuarie 2022 pe un eșantion de 133 de elevi: 47 de elevi de clasa a II-a din școli din mediul rural (Școala Gimnazială din comuna Berislăvești, Școala Gimnazială nr. 1 din Sălătrucel, Școala Gimnazială Malaia, Școala Gimnazială Popești-Urși); 86 de elevi din școli din mediul urban (Școala Gimnazială *Șerban Vodă Cantacuzino*, Călimănești; Școala Gimnazială *Tache Ionescu*, Școala Gimnazială nr. 13 și Colegiul Național de Informatică *Matei Basarab* din Râmnicu Vâlcea).

Designul experimental conceput a dorit să identifice nivelul de conștientizare metacognitivă al elevilor de clasa a II-a, precum și existența și/sau inexistența unor strategii de automonitorizare psihocomportamentală de nivel elementar, necesare în activitatea învățării din perspectivă metacognitivă. Administrarea chestionarului a fost un demers care a conturat o primă perspectivă asupra a ceea ce cunosc elevii despre învățare și despre strategiile învățării, conducându-ne spre ideile surprinse în primele capitole, și anume necesitatea de a pune în centrul actului instructiv-educativ nu doar subiectul-elev, ci, mai cu seamă, de a-l orienta spre cunoașterea de profunzime prin intermediul centrării pe învățarea metacognitivă, obiectiv ce stă la îndemâna cadrului didactic, care trebuie să demonstreze cu acuratețe și explicit felul în care se construiește învățarea, ca o replică-model la constructul formativ pe care îl inițiază. Datele primare obținute au conturat carențele metodologice în formarea competenței metacognitive la ciclul primar, justificând, astfel, demersul cercetării noastre asupra unuia dintre cele mai complexe concepte, care își caută fundamentarea teoretico-praxiologică de aproximativ 50 de ani. Redăm în continuare itemii utilizați și rezultatele înregistrate în urma aplicării chestionarului.

Tabelul 1. *Corespondența itemi – variabilele învățării metacognitive*

Nr.	Itemii chestionarului aplicat elevilor	Componentele învățării din perspectiva factorilor metacognitivi (variabile)
1.	*Ce este învățarea? Ce înseamnă pentru tine a învăța?*	Proces adaptativ
2.	*Gândește-te la lucrurile pe care le înveți la școală și spune ce înseamnă pentru tine „a înțelege”?*	Procesare mentală
3.	*Atunci când nu înțelegi o problemă, o noțiune, un text, cum procedezi?*	Strategie
4.	*Când citești un text, cauți să explici cuvintele pe care nu le înțelegi sau treci mai departe fără a căuta explicațiile acestora?*	Reziliență
5.	*În rezolvarea unei probleme dificile, folosești anumite scheme sau planuri pentru a găsi soluția sau renunți fără a încerca?*	Inventivitate/creativitate/renunțare
6.	*Obișnuiești să ai un jurnal al învățării? Dacă da, ce scrii în el?*	Reflectivitate
7.	*Ce strategie folosești pentru a rezolva o sarcină de lucru dificilă? Cum procedezi?*	Aplicarea cunoștințelor anterioare în situații noi de învățare, strategie
8.	*Ceri ajutorul învățătorului/al părinților/al colegilor atunci când nu înțelegi sarcina de lucru?*	Reciprocitate colaborativă
9.	*Îți pui adesea întrebări cu privire la lucrurile pe care nu le înțelegi?*	Gândire despre gândire
10.	*În învățare, sunt momente în care mintea ta zboară în altă parte și îți pierzi concentrarea?*	Gestionarea distragerilor

Itemul 1 a avut drept scop raportarea subiectului-elev la procesul de învățare, identificarea gradului de cunoaștere a ceea ce reprezintă învățarea, ceea ce crede acesta despre învățare, care este corelația dintre realitatea semantică a termenului și credințele elevului.

Distribuția răspunsurilor demonstrează faptul că elevii au noțiuni vagi legate de învățare, asociind-o frecvent cu ciclul curricular al achizițiilor fundamentale (16%), mai exact cu alfabetizarea inițială, citit-scris-calcul, sau cu sintagma „a fi deștept" (10%). O cincime (20%) din cei chestionați văd învățarea ca pe un mijloc prin care sunt acumulate cunoștințe noi, 4% o asociază cu memoria, cu capacitatea individului de a reține informații, 3% consideră că „a învăța" este echivalentul atenției, al concentrării și al ambiției, în timp ce 6% spun despre învățare că este un lucru bun. Procentul de 41% este atribuit unei palete largi de formulări, din care nu lipsesc termenii metaforici (o hrană a minții, un simț al inimii, o poveste minunată) sau cuvintele aparținând aceleiași semantici lărgite noțional (a studia, a cunoaște, a explora, a înțelege). De asemenea, în această ultimă categorie, învățarea este asociată, pe de o parte, cu rezultatele măsurabile sau cu ceea ce numim *efectul învățării*, tradus de elevi în termenii note mari, iar pe de altă parte – cu efortul depus în timpul învățării, cu modalitățile de a-ți dezvolta sau stimula creierul, cu pregătirea pentru viață.

Fiind un item subiectiv, cu răspuns deschis, am putut surprinde originalitatea respondenților în construirea unei definiții pentru *învățare*, dar și faptul că aceștia nu sunt familiarizați, nu sunt obișnuiți, nu li se vorbește despre învățare astfel încât să ajungă să recunoască nu doar procesul, ci și funcționalitatea lui. Cum „învățarea vizibilă" este opacă pentru elevi, identificăm o verigă lipsă din punct de vedere metodologic: aceea că profesorul nu se concentrează pe învățare, nu le explică elevilor cum funcționează învățarea. Mai mult, acesta se angajează într-o permanentă predare a noțiunilor, fiind mai puțin preocupat de efectul predării sale asupra școlarilor, variabilă care nu trebuie uitată în amplul proces al construirii individului.

Itemul 2 s-a concentrat pe efectele pe care învățarea le produce în urma unei intense procesări mentale a informațiilor, a evenimentelor, a fenomenelor studiate. Întrebarea a avut ca punct de pornire identificarea semnificațiilor termenului acțional „a înțelege" din perspectiva subiecților învățării. În cadrul taxonomiei lui Bloom identificăm prezența acestui verb, care este conectat la acțiuni de tipul: a reda, a relata, a explica, a exprima, a extinde cunoașterea spre, a ilustra, a deduce, a interpreta, a localiza ș.a.

Dicționarul praxiologic de pedagogie (vol. III) notează pentru „înțelegere" următoarele: „capacitate a unei persoane de a recepta, de a identifica sensul și de a (re)semnifica o anumită informație, un text, un anumit gest, un eveniment, un fenomen etc. Este o acțiune proprie fiecărui individ de a antrena procesările mentale proprii, de a gândi, de a simți, de a transmite, de a cunoaște și de a percepe diverse lucruri și situații cu care se confruntă zi de zi" [1]. Înțelegerea facilitează învățarea, raportarea celui care învață la experiențe anterioare în ceea ce privește informațiile primite, înclinația acestuia spre a realiza sinteze, generalizări, structurări și restructurări permanente ale materialului studiat, contribuind semnificativ la o pondere crescută a calității învățării cu rezultate vizibil îmbunătățite.

Din perspectiva celor chestionați, înțelegerea îmbracă, asemenea învățării, multiple semnificații. Astfel, 30 de subiecți (23%) asociază înțelegerea cu capacitatea de a rezolva corect exercițiile, 26 de elevi (20%) atribuie termenului sinonimul „a pricepe", 7 elevi (5%) îl așază pe a reține drept corespondent semantic al conceptului, 5 elevi (4%) spun că „a înțelege" înseamnă "a mă duce acasă cu lecția învățată", în timp ce câte 1% sunt de părere că verbul sugerează "a face față evaluărilor/a promova" (2 elevi), "a putea explica altora" (1 elev), "a-ți face o idee clară despre un lucru, un eveniment, un fenomen" (1 elev).

Asemenea primului item, și itemul al doilea a vizat răspunsuri deschise, la fel de originale. Un număr important de respondenți, 47 (35%), au atribuit *înțelegerii* semnificații diverse (să fiu atent, liniște, o idee bună, să citesc, să învăț, să mă concentrez etc.), în timp ce 6 respondenți (4%) nu au avut un răspuns.

Construcția **itemului 3** a dorit să identifice la nivelul subiectului învățării existența strategiilor de ordin metacognitiv elementare sau chiar experimentate, manifestate în comportamentul adaptativ la sarcina de lucru formulată. Astfel, elevilor li s-a solicitat să prezinte un procedeu folosit în momentul în care nu înțeleg o anumită cerință. Rezultatele înregistrate conturează un tablou al carențelor procedurale, întrucât o largă majoritate a celor chestionați aleg să solicite ajutorul dascălului, al părinților sau al colegilor, respectiv al grupului de prieteni. Astfel, 75% (100 de respondenți) aleg să folosească cunoștințele adulților, mai cu seamă atunci când au dificultăți în înțelegerea unor cerințe. Foarte puțini intervievați fac dovada cunoașterii unor resurse procedurale, distribuția răspunsurilor oferite din această perspectivă fiind următoarea: 14% (19 răspunsuri) afirmă că citesc de mai multe ori problema/textul/sarcina de lucru; 2% (2 răspunsuri) – gândesc mai mult; câte un procent din fiecare categorie enumerată aleg: să verifice exemplele asemănătoare sau modelul de rezolvare din manual (1 răspuns); să folosească dicționarul (1 răspuns); să sublinieze (1 răspuns); să își construiască în minte problema (1 răspuns).

Capacitatea elevilor de reziliență în fața unor provocări externe în materie de formare de competențe prin intermediul decodificării textelor la prima vedere, unde principalele elemente de incertitudine sunt legate de înțelegerea mesajului scris, de cuvânt ca exponent al formei și, totodată, al fondului, de context și de structuralitatea contextuală, este surprinsă prin formularea în **itemul 4.** Adresând această întrebare, am încercat să surprindem nu numai „metoda" de lucru la care se raportează elevul în momentul în care identifică la nivel textual cuvinte al căror înțeles nu îi este accesibil, ci și capacitatea sa de rezistență în fața unui efort susținut de decodificare a substratului textual.

Rezultatele înregistrate arată că, în general, elevii din mica școlaritate sunt preocupați „să caute înțelesuri" pentru cuvintele necunoscute (71%) sau să întrebuințeze alte mijloace de depășire a obstacolelor care stau în calea înțelegerii, cum ar fi: să întrebe persoane din proximitate (8%), să mai citească încă o dată textul (10%), să scrie cuvântul în vocabular (2%). Există însă și un grup de elevi care preferă să treacă mai departe fără a încerca să găsească explicațiile potrivite (5%).

Itemii 5 și 7 valorifică ansamblul de componente metacognitive din ciclul achizițiilor fundamentale existente în comportamentul elevilor, insistând pe surprinderea mecanismelor gândirii acestora în interdependență cu sarcina de lucru, precum și pe modul în care aceștia se raportează la efectuarea sarcinii. Avem în vedere atât aspectele legate de creativitatea subiecților învățării, de puterea de conectare a acestora la achizițiile anterioare, de filtrarea procedeelor de lucru, cât și tipul de angajament pe care elevii îl oferă învățării. Criteriul conexiunilor este foarte important în acest punct, întrucât activitatea combinatorică care vizează plasarea individului în contexte variate de învățare cu sarcini intens diversificate, cu integrarea experiențelor anterioare în tipare tot mai abstracte poate conduce la conștientizare metacognitivă din partea elevului, dar și la o monitorizare cognitivă conștientă.

Răspunsurile înregistrate pentru itemii dați prezintă similitudini, elevii recurgând la același tip de abordare rezolutivă. Astfel, observăm cum o pondere semnificativă din numărul celor intervievați utilizează, ca principală metodă de rezolvare a sarcinilor considerate ca fiind solicitante din punct de vedere cognitiv, procedeul citirii repetate a conținutului propus (86 de respondenți pentru itemul 7 și 8 respondenți la itemul 5) sau apelează la anumite scheme sau planuri de rezolvare (57 de respondenți la itemul 5). Avem însă o pondere mică de elevi pentru care putem aprecia că manifestă un anumit comportament metacognitiv, aceștia încercând să își adapteze tehnica rezolutivă în funcție de contextul creat. Metoda sublinierii elementelor semnificative dintr-un conflict cognitiv generat prin formularea sarcinilor de lucru de către cadrul didactic, în care sunt marcate grafic componentele relevante pentru descifrarea sau soluționarea problemei și care poate fi utilizată în valorificarea competenței metacognitive la școlarul mic este identificată de 10 elevi (3 la itemul 5 și 7 la itemul 7). Alături de metoda anterior prezentată, găsim printre răspunsuri și tehnica fragmentării întregului în mai multe părți, astfel că 11 elevi din cei 133 intervievați (itemul 7) susțin acest mod de abordare atunci când sunt puși în fața unei situații noi și dificile. Putem considera această abordare una metacognitivă, întrucât a secționa, a diviza întregul în componente spre a-i putea descifra înțelesul înseamnă a proiecta metacognitiv demersul de rezolvare. Sunt și elevi care se folosesc de cunoștințele învățate anterior sau întrebuințează ca puncte de reper exemplele asemănătoare oferite de învățător în clasă (9 elevi – itemul 7, 3 elevi – itemul 5).

Factorii strategici influențează nivelul de performanță, întrucât construiesc prin clarificare și precizie acțiunile care conduc la îndeplinirea cu succes a unei cerințe formulate sau a unor conflicte cognitive. Felul în care elevul abordează și aplică o strategie de lucru este important, întrucât dezvoltă un sistem integrat de prelucrare informațională, construind o bază de date proprie ce poate fi permanent eficientizată în contextul noilor provocări. Ceea ce surprindem ca urmare a demersului investigativ este faptul că elevii nu sunt dotați cu suficient de multe strategii de lucru pentru a putea crea conexiuni între cunoștințele învățate, pentru a putea surprinde elementele de detaliu și pentru a elimina surplusul informațional: într-un cuvânt, nu sunt formați să gândească la gândire în construirea soluțiilor.

Peter Senge remarcă faptul că „soluționarea unei probleme dificile constă adesea în identificarea celui mai potrivit punct în care trebuie intervenit" [2]. Acest „punct" se referă la a-i dota pe elevi cu mecanismele independenței în acțiune și reacțiune, la a-i înzestra metacognitiv astfel încât să devină capabili să se autoformeze, făcând uzanță în special de bagajul cognitiv de care dispun, căci metacognitivitatea are ca punct de plecare aparatul cognitiv pe care fiecare cursant este obligat să-l exploreze și, în egală măsură, să-l exploateze eficient în unicul scop al desăvârșirii de sine.

Învățarea de profunzime se construiește cu măiestrie personală și cu efort. În calitate de „cocreator al cunoașterii", elevul are nevoie de un mediu educativ unde-i sunt hrănite abilitățile, unde propria sa cunoaștere este personalizată și tratată nu asemenea unui lucru, ci asemenea unei forme de manifestare personală. Urmărind acest considerent, am dorit să cunoaștem câți elevi folosesc în activitățile de instruire jurnalul reflexiv ca metodă de dezvoltare/valorificare metacognitivă (**itemul 6**): 79% (105) dintre elevii supuși experimentului nu folosesc un jurnal pentru învățare, în timp ce 21% (28) declară că dețin un astfel de obiect, unde înscriu calcule, probleme mai dificile, rezumatul unor lecturi, alături de morala ce se desprinde din acestea, sau lecțiile făcute în clasă.

A instrui elevii în spiritul reflectivității, al gândirii sistemice, a-i antrena să utilizeze „ceea ce știu pentru a putea învăța ceea ce nu știu" sunt fundamentele schimbării reale și, totodată, pași spre dezvoltarea competenței metacognitive, principala responsabilă de modelarea performanțelor elevilor. Demersul nostru de cercetare impune identificarea direcțiilor de urmat pentru a le asigura elevilor, începând din primii ani ai școlarității, resursele de care au nevoie spre a-și construi cunoașterea pe bazele solide ale reflectivității, ale „gândirii la gândire", ale metacogniției.

Itemul 8 include variabila reciprocitate colaborativă. Studiile ultimilor ani demonstrează faptul că școala este, în esență, un „sistem viu", întrucât dezvoltă o multitudine

de relații sociale, de conexiuni, de conectări și reconectări valide din punct de vedere social și cultural, având capacitatea de a se reinventa și a renaște odată cu societățile pe care le traversează. În lumina acestui sistem relațional, studiul nostru se concentrează pe identificarea gradului de influență a celorlalți (profesori, părinți, colegi, prieteni, comunitate lărgită) asupra celui care se construiește formativ în cadrul procesului de învățare sau în executarea funcțiilor care îl conduc la rezolvarea de probleme, atât din mediul academic, cât și din viață. Din această perspectivă, nu trebuie să neglijăm faptul că asupra elevului se exercită o gamă întreagă de influențe: școala cu provocările ei; grupul de prieteni, care aduce în sfera de cuprindere a educabilului o multitudine de contradicții; familia cu toate greutățile sale. Astfel, la întrebarea *Ceri ajutorul învățătorului/al părinților/al colegilor atunci când nu înțelegi sarcina de lucru?* 128 de elevi (96%) au răspuns afirmativ, în timp ce doar 5 (4%) au susținut că nu au nevoie de ajutorul persoanelor din jurul lor pentru a depăși dificultățile impuse de sarcinile școlare. Acest rezultat ne îndreptățește să dezvoltăm în cadrul programului de formare/valorificare a competenței metacognitive strategii de lucru colaborativ în manieră constructivistă, centrând învățarea pe educabil și pe nevoile acestuia. Modelarea, activitățile de tipul *peer mentoring* (mentoratul între elevi, de la egal la egal), ghidarea și reflecția prin generarea de întrebări devin resurse valoroase din punctul de vedere al transferului competenței metacognitive și soluții viabile la problemele contemporane legate de educație.

Reflecția presupune apelul la metacogniție, iar autoreglarea comportamentală în învățare prin această reflecție are în vedere inițierea subiectului-elev în dezvoltarea unui sistem propriu de adresare de întrebări, care să-i construiască într-un mod eficient înțelegerea. Educarea elevilor de școală primară în spiritul formulării întrebărilor înainte, în timpul sau după învățare conduce la dezvoltarea deprinderilor și abilităților metacognitive prin generarea unui tablou suportiv prin care elevul devine conștient de obstacolele întâlnite, de capacitatea sa de concentrare, de puterea de adaptabilitate strategică, contribuind la o conștientizare cognitivă intensă și generând o gândire sistemică asupra întregului ce se construiește prin învățare. **Itemul 9** al chestionarului constatativ dezvoltă tocmai acest necesar metodologic. Răspunsurile înregistrate arată că un procent mare de respondenți – 89% (118) – obișnuiesc să-și adreseze întrebări legate de lucrurile pe care nu le înțeleg atunci când învață, în timp ce 11% (15) afirmă că nu-și pun asemenea întrebări. Având în vedere acest rezultat, vom încerca să construim la etapa experimentală situații care să dezvolte și mai mult sistemul intern de înțelegere al elevilor prin formularea de întrebări orientate metacognitiv, utilizând în același timp canale multiple de comunicare, astfel încât să putem asigura transferul competenței, să activăm resursele atenționale de care dispun educabilii și să stimulăm valențele afective necesare expunerii la metacognitivism.

O importanță deosebită în cadrul procesului de transfer al competenței metacognitive trebuie acordată elementelor perturbatorii. Elevii se confruntă frecvent cu fenomenul demotivării, al lipsei de interes pentru învățare, manifestat în urma expunerii prelungite la sarcini de lucru care le depășesc nivelul, coroborate, totodată, cu o absență strategică a rezolvării de probleme în mediul academic. Tot mai multe studii arată că performanțele scăzute înregistrate de școlarii mici se datorează și faptului că nu li se pun la îndemână mecanismele accederii spre gândire reflexivă și, implicit, spre metacogniție. **Itemul 10** confirmă cele enunțate, întrucât la întrebarea *În învățare, sunt momente în care mintea ta zboară în altă parte și îți pierzi concentrarea?* 71% dintre respondenți (94) au răspuns afirmativ, 27% (36) au negat existența deconectării de la învățare ca urmare a distragerilor, în timp ce 2% (3) nu au oferit răspuns valid la solicitarea noastră.

Ca urmare a studiului efectuat, formulăm următoarele constatări:

- Elevii nu reflectează asupra modului personal de învățare, nu cunosc nici procesul de învățare și nici funcționalitatea acestuia.
- Repertoriul strategic de care fac dovadă subiecții învățării este limitat, aceștia aplicând mai degrabă un ansamblu de reguli impuse de cadrul didactic (Citește cerința de mai multe ori!).
- Nu există interdependență între factorii care stau la baza învățării autoreglate prin intermediul metacogniției (factori personali, de comportament sau de context).
- Educabilii nu sunt instruiți pentru a genera semnificații personale, care să contribuie la o mai bună interpretare a materialului cu care interacționează în mediul școlar.
- Nu se utilizează limbajul intern.
- Nu sunt stabilite obiective și scopuri în învățare, iar acest aspect influențează negativ componenta motivațională a învățării.
- Nu se poate vorbi despre existența unui management al distragerilor în învățare, întrucât nu putem vorbi de dualitatea scop – atitudine.
- Există permanent o influență a celorlalți asupra formabilului, dificultățile în generarea unor soluții valide fiind direcționate către profesor, părinți, colegi sau alte persoane din anturaj.

Pentru că există o multitudine de variabile în procesul de formare a competenței metacognitive la elevii din ciclul achizițiilor fundamentale, experimentul pedagogic trebuie să facă față unui număr relativ mare de provocări, atât la nivel de politică publică educațională, cât și – mai ales – la nivelul resursei umane responsabile de efectua-

rea operațiilor necesare transferului metacognitiv. Printre acestea se numără:

- utilizarea unor canale multiple de comunicare didactică;
- formarea dascălului ca principal promotor al metacogniției – profesorul-expert;
- subiectivarea învățământului prin crearea cadrului propice construirii cunoașterii de către elevul însuși;
- identificarea strategiilor metacognitive și asigurarea transferului acestora în comportamentul de învățare al elevului din clasele primare;
- adaptarea strategiilor existente la nivelul de vârstă al școlarului mic;
- prefațarea stadialității dezvoltării competenței metacognitive.

În construirea tiparelor de gândire și conștientizarea acestora, reacțiile metacognitive se dezvoltă prin reziliența și uzanța de proceduri strategice, potrivit selectate dintr-o paletă diversificată, pusă la îndemâna elevului prin intermediul dascălului și exersată în contexte cât mai variate. Gestionarea complexității în contextul școlar sau soluționarea unor probleme dificile sunt atribute metacognitive care solicită din partea formabililor nu doar reziliență, ci și, mai ales, puterea de selecție a strategiilor. A selecta metoda sau procedeul potrivit, în scopul rezolvării unor sarcini de lucru sau înțelegerii unui text, înseamnă a deveni conștient de mecanismele intrinseci ale gândirii, a practica gândirea reflexivă-metacognitivă.

În concluzie: Rezultatele înregistrate în cadrul chestionarului demonstrează minimalismul procedural, lipsa diversității „metodelor" de lucru, astfel încât elevul să poată gestiona interdependențele și, mai ales, schimbarea (sarcina de lucru). De altfel, această lipsă de reacție metacognitivă generează ceea ce specialiștii sau practicienii numesc *decalaje în învățare*, *rămânerea în urmă a elevului* sau *dificultăți în învățare*. Cu cât dezvoltăm strategii de ordin metacognitiv, cu atât timpii de reacție la învățare se modifică, iar subiectul formării performează, anulând, astfel, decalajele.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoș M.D. (coord.), Răduț-Taciu R., Stan C. Dicționar praxiologic de pedagogie. Vol. III (I-L). Pitești: Paralela 45, 2017. 384 p.
2. Senge P. Școli care învață: a cincea disciplină aplicată în educație. București: Trei, 2016. 536 p.

Abordarea critică a libertății de exprimare a profesorilor în clasă

Diana **DONOAGĂ**

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

CZU 37.091| doi.org/10.5281/zenodo.7664424

Rezumat: *Articolul inițiază discursul pedagogic despre libertatea de exprimare, care rezultă din următorul adevăr incontestabil: libertatea umană este un obiectiv și un rezultat al educației, iar valorizarea personalității este posibilă în condițiile libertății educaționale. Libertatea de exprimare nu este doar o valoare a societății democratice, este, de asemenea, un drept al membrilor comunității academice. Cu toate acestea, libertatea de exprimare liberă a ideilor nu este o libertate absolută, exercitării sale fiindu-i impuse anumite limite. Analiza autoarei identifică patru principii care delimitează exercitarea libertății de exprimare în predare: imparțialitatea, neutilizarea unui conținut defectuos, adecvarea conținutului educativ vârstei și conformitatea cu programa școlară. O atare interpretare acționează în sensul consolidării în clasă a culturii dialogului pe teme controversate.*

Cuvinte-cheie: *pedagogia libertății, libertate de exprimare academică, școală, profesor, responsabilitate, conținut controversat.*

Abstract: *The content of the article initiates a pedagogical discourse about freedom of expression resulting from the indisputable truth – human freedom is both an objective and a result of education, and the valorization of the human personality becomes possible under the conditions of educational freedom. Freedom of expression is not only a value of a democratic society: it is also a right of members of the academic community. However, the freedom to express one's ideas freely is not an absolute freedom, since certain limits are imposed on the exercising thereof. Our analysis identifies four principles that delineate the exercise of freedom of expression in teaching: impartiality, non-use of defective content, and appropriateness of educational content to age and curriculum. Such an interpretation acts in the sense of strengthening the culture of dialogue on controversial topics in the classroom.*

Keywords: *pedagogy of freedom, freedom of academic expression, school, teacher, responsibility, controversial content.*

Inițiem discursul științific cu analiza esenței teoretice a conceptului de *libertate*, examinat și valorizat de John Stuart Mill: „*Libertatea* constituie o conotație fundamentală a educației, căreia îi corespunde *responsabilitatea pentru sine și pentru comunitate*, în ansamblu. Politica educației, axată pe educația libertății, dar și a responsabilității, este premisa principală pentru *autorealizarea* și *autoafirmarea plenară a personalității,* îndrumată prin educație spre a-și dobândi/manifesta/păstra/apăra libertatea" [12, p. 90]. Școala nu ar trebui să împiedice libertatea academică, ce se manifestă mai ales prin libertatea de exprimare. Ca și în alte instituții educaționale din lume, întrebări ce țin de limitele libertății academice există și în instituțiile din R. Moldova. Va schimba o lege realitatea? Posibil. Va permite ea unei echipe de management să sprijine mai bine persoanele vizate? Fără îndoială. Pentru că despre aceasta este vorba, până la urmă: cum ajutăm profesorii sau educații să nu-și cenzureze niciodată libertatea de exprimare, asigurându-ne, în același timp, că un dialog autentic între ei rămâne deschis? S-ar părea că răspunsul la această întrebare se află mult mai mult în registrul etic și pedagogic, decât în cel juridic.

De ce este atât de necesară abordarea libertății de exprimare? Pentru că libertatea de exprimare este un drept fundamental, care, într-o societate democratică, trebuie exercitat în toate circumstanțele; libertatea de exprimare este baza pluralismului, esențial pentru buna funcționare a unei comunități libere. În R. Moldova, libertatea de exprimare este garantată prin articolul 32 din Constituție, care o protejează și îi stabilește limitele necesare: "oricărui cetățean îi este garantată libertatea gândirii, a opiniei, precum și libertatea exprimării în public prin cuvânt, imagine sau prin alt mijloc posibil" [3]. Or, școala formează viitorii cetățeni întru drepturile și libertățile pe care le vor exercita în societate, iar abordarea problemei este o expresie a libertății de exprimare.

În contextul unei societăți democratice, dreptul la libertatea de exprimare în educație este un potențial puternic, însă domeniul său de aplicare rămâne extrem de incert [10, p. 162]. Constatăm că în spatele libertății de exprimare se află o problemă educațională majoră, ce presupune necesitatea de a-i învăța pe elevi cum să folosească această libertate, făcându-i să se exprime liber, fiind capabili, în același timp, să asculte și să accepte alte opinii, dar și să tolereze limitele comune stabilite prin lege, limite care pot constitui subiect de dezbatere. În urma multiplelor consultări efectuate în cadrul mai multor instituții de învățământ din țară, profesorii (lectori, asistenți didactici, profesori debutanți) au ajuns să povestească, individual sau colectiv, despre momentele dificile, provocările elevilor și ale societății legate abstract de libertatea de exprimare. Soluția? O căutăm încă, dar instituțiile de învățământ ar trebui să ***vorbească*** deschis despre aceste valori contradictorii. Este exact tipul de exercițiu stimulator pe care orice societate diversificată și tolerantă ar trebui să-l învețe. Spațiu sigur? Termenul pare să preocupe întreaga lume. Să discutăm deci despre un spațiu de încredere, plasat sub responsabilitatea și autoritatea profesorului sau a managerilor, atunci când este cazul, căci libertatea de exprimare în mediul academic nu este altceva decât o stradă cu sens unic [15, p. 180].

Militând pentru o pedagogie a libertății în mediul academic, am fost interesați de orientarea cercetării spre interpretarea libertății de exprimare ca o provocare și un deziderat permanent al educației postmoderne, necesar pentru renovarea axiologică a demersurilor educaționale. Numeroase studii de caz și interviuri, având la bază chestionare de tip matrice, precum și întrebări de tip deschis, ne-au permis să constatăm că problemele asociate libertății de exprimare sunt mai ample și mai controversate decât ceea ce se pretinde a fi în realitate. Menționăm că orice îngrădire a dreptului de exprimare liberă a elevilor/profesorilor/studenților sau de alegere a propriului model de exprimare duce la limitarea creativității acestora, precum și a capacității de interrelaționare.

Prezenta incursiune își propune să ofere un set de principii care să încadreze utilizarea controverselor sociale și politice în spațiul academic. Subiectele care suscită opinii sunt din ce în ce mai numeroase, deoarece societatea crește în complexitate. Drept urmare, am demarat de la scenariul cadrelor didactice care folosesc activități dialogice cu tematică controversată, a căror abordare pedagogică provoacă rezistența sau opoziția angajatorului, a părinților sau a altor părți implicate în mediul școlar. De asemenea, ne-am propus să răspundem la întrebarea: *care sunt posibilitățile și limitele abordării unor subiecte controversate în context academic?*

Pentru mulți profesori, discutarea unui subiect politic controversat în clasă reprezintă o alegere destul de riscantă. Cercetători de top din domeniul educației, cum ar fi J. Dewey, D. E. Thompson, D. E. Hess și J. Westheimer, au îndemnat cu vehemență cadrele didactice să nu ezite în folosirea conținuturilor controversate [5, p. 3]. De ce? Deoarece practica de a discuta subiecte sensibile din punct de vedere social în clasă este favorabilă dezvoltării gândirii critice a elevilor. Abordarea unui astfel de conținut creează situații autentice din spațiul public, iar elevii, sub îndrumarea profesorului, sunt invitați să acționeze în conformitate cu virtuțile și valorile democratice – egalitatea, toleranța, autonomia rațională și libertatea [6, p. 218]. Unii dintre acești cercetători au subliniat că, deși discuția despre controversele politice și sociale contribuie la dezvoltarea valorilor democratice, profesorul ar putea să evite aceste subiecte în clasă dintr-o varietate de motive [7, p. 97]. Cercetătorii D. E. Hess și P. McAvoy au remarcat că unul dintre cele mai frecvent citate motive este evitarea situațiilor care pot fi percepute de elevi ca fiind incomode sau dificile [8, p. 201]. Unii profesori se tem că trebuie să facă față situațiilor conflictuale (excluziune socială,

insulte), care pot apărea atunci când un elev prezintă un punct de vedere diferit de cel al majorității, iar alții și-au exprimat îngrijorarea cu privire la faptul că elevii abordează un limbaj inacceptabil sau perturbator, care ar putea deranja alți subiecți ai învățării. În plus, profesorii sunt conștienți de faptul că opțiunile lor pedagogice sunt monitorizate, mai ales dacă aleg să abordeze un subiect care face obiectul unor controverse politice sau sociale în cadrul comunității [16, p. 93].

După cum subliniază J. Westheimer, mulți profesori sunt îngrijorați că riscă să devină ținta unor măsuri disciplinare atunci când subiectele pedagogice sunt criticate de familiile elevilor, administrația școlară sau alți membri ai comunității academice [9, p. 348]. Astfel, profesorii care cred în valoarea educațională a deliberării pe teme controversate se confruntă cu o dilemă care are nevoie de lămuriri, dat fiind faptul că profesorul, la fel ca oricare cetățean dintr-o societate democratică, are dreptul legal recunoscut la libera exprimare. Facem trimitere aici la articolul 3 al Legii nr. 64 din R. Moldova, *Cu privire la libertatea de exprimare*, care declară că ”...orice persoană are dreptul la libertatea de exprimare. Acest drept cuprinde libertatea de a căuta, de a primi și de a comunica fapte și idei. Libertatea de exprimare protejează atât conținutul, cât și forma informației exprimate, inclusiv a informației care ofensează, șochează sau deranjează” [11]. Este potrivit să ne întrebăm dacă acest drept justifică un anumit grad de libertate în alegerea și utilizarea materialelor didactice. În ce circumstanțe pot aborda profesorii subiecte sensibile în clasă sau pot face declarații considerate ofensatoare sau nepotrivite de către unii? Care sunt limitele puterii consiliilor de administrație ale școlilor, a conducerii etc. în a modera exercitarea autonomiei profesionale a cadrelor didactice? Aceste întrebări devin cu atât mai presante, cu cât luăm în considerare justificările citate în *Codul de etică al cadrului didactic*, unde se urmărește, printre altele, ”reducerea practicilor inadecvate și/sau imorale ce pot apărea în mediul educațional” [2]. Se constată aici o îngrădire a dreptului la libera exprimare pedagogică, atunci când alegerea cadrului didactic este orientată spre un conținut politic sau social controversat.

În cazul în care dreptul la libertatea de exprimare este aplicabil activității cadrelor didactice, aceasta se datorează faptului că activitatea este, în primul rând, în beneficiul persoanelor cărora le este destinată. Prin urmare, presupusul drept al cadrelor didactice de a crea spații educaționale în care elevii sunt invitați să discute probleme publice pare să decurgă din dreptul elevilor de a beneficia nu numai de libertatea de exprimare a profesorilor și a colegilor lor, ci și de deprinderea de a participa activ la viața socială, conform obiectivelor *Codului de etică al cadrului didactic*, care presupune ”facilitarea promovării și manifestării unor valori și principii aplicabile în mediul școlar, inserabile și în spațiul social, și sensibilizarea opiniei publice în scopul susținerii valorilor educației” [2].

Ne propunem să dezvoltăm câteva principii care să permită, oarecum, utilizarea subiectelor controversate în practica didactică, abordarea metodologică bazându-se pe analiza calitativă a conținuturilor legislative – în mod specific, analiza codurilor de etică și a documentelor secundare privind libertatea de exprimare. Suntem de părerea că putem deriva din acestea patru principii de bază, care circumscriu limitele rezonabile ale libertății de exprimare în predare: conformitatea cu programul oficial de formare/curriculumul; imparțialitatea; neutilizarea unui conținut defectuos; adecvarea conținutului educativ vârstei.

Din motive detaliate în acest articol, respectarea principiilor propuse nu oferă nicio garanție împotriva unui posibil conflict între personalul didactic și angajator în urma abordării unui subiect controversat în clasă. Cu toate acestea, considerăm că cele patru principii, luate împreună, fac posibilă delimitarea exercitării rezonabile și responsabile a libertății de exprimare în educație, în cazul abordării subiectelor controversate de natură politică sau socială [13, p. 364].

Predarea conform programului de formare. Cu alte cuvinte, trebuie să fie posibil să se demonstreze că subiectul sau conținutul și abordarea sa în clasă au fost alese pentru a îndeplini obiectivele pedagogice ale programului. Pentru a ilustra acest principiu, să luăm în considerare utilizarea romanelor din seria *Harry Potter* ca parte a unui curs despre arta limbajului, pentru a ilustra genul literar fantastic. Cărțile despre Harry Potter ar putea fi considerate, în mod rezonabil, nepotrivite pentru elevi, deoarece ele conțin mai multe scene violente, iar profesorii care le folosesc ar putea fi expuși criticii din partea părinților care consideră că ele promovează păgânismul și vrăjitoria. În cazul în care acest conținut ar face parte dintr-un modul de predare ce cuprinde diferite categorii de literatură pentru copii sau o temă prescrisă de Curriculumul Național, am putea invoca *principiul conformității cu curriculumul,* pentru a le explica părinților legitimitatea utilizării acestor cărți și pentru a justifica alegerea profesorului de a le folosi ca material didactic. Având în vedere curriculumul și contextul pedagogic, reiese că utilizarea acestor cărți este legitimă, deoarece urmărește obiectivul educațional *dezvoltarea unei bune înțelegeri a caracteristicilor genului literar fantastic*.

Predarea imparțială. Pentru ca exprimarea în predare să rămână în concordanță cu interpretarea actelor legislative privind libertatea de exprimare în școli, pentru a-și promova opiniile personale cu privire la aspecte controversate sau sensibile profesorii nu trebuie să-și folosească autoritatea. Acest principiu este strâns legat de importanța protejării elevilor, care sunt percepuți ca un public captiv, și a menținerii încrederii

în profesori și în sistemul public de învățământ. Nu afirmăm aici că profesorii ar trebui să se abțină de la a-și prezenta opiniile personale în clasă și să mențină o strictă neutralitate pedagogică. Însă profesorii trebuie să adopte o abordare pedagogică destul de imparțială atunci când lucrează cu subiecte sensibile, pentru a evita formarea percepției că își impun opinia elevilor. Desigur, nu este ușor să eviți percepția unui abuz de autoritate; cu toate acestea, pot fi luate mai multe măsuri pentru a asigura imparțialitatea: respectarea principiului conformității cu curriculumul, tratarea cu respect a elevilor cu diverse opinii, *toleranța față* de unicitatea și *diversitatea copiilor și elevilor* [2].

Neutilizarea unui conținut defectuos. Un al treilea aspect al concepției rezonabile și responsabile privind libertatea de exprimare în demersul educativ se referă la preocuparea școlii de menținerea unui mediu propice învățării. Astfel, este relevant să li se interzică profesorilor comentarea, abordarea subiectelor sau utilizarea unor materiale care ar putea perturba în mod previzibil buna funcționare a școlii [1, p. 32]. În mod paradoxal, subiectele care ar putea perturba climatul școlar – și anume cele care stârnesc interesul elevilor pentru că sunt mai mult în concordanță cu realitatea lor – sunt subiectele care ar oferi cele mai bogate oportunități pentru dezvoltarea abilităților de comunicare [4, p. 63]. Prin urmare, abordarea unui subiect sensibil în clasă face parte din cultivarea gândirii critice într-o societate democratică, iar profesorii au dreptul să abordeze asemenea subiecte chiar cu riscul de a-i deranja pe unii elevi sau familiile lor. Aplicarea acestui principiu nu înseamnă evitarea subiectelor fierbinți, ci mai degrabă solicită tact și măiestrie pedagogică, care să-i permită profesorului să diferențieze între subiectele și materialele controversate și cele defectuoase.

Utilizarea conținuturilor educaționale adecvate vârstei. Principiul se referă la acea categorie de conținut care ar putea să traumatizeze vizibil un elev în funcție de vârsta sau de nivelul său de dezvoltare. Prezentarea unor imagini istorice din lagărele de concentrare naziste elevilor de la treapta primară ar fi un exemplu de alegere pedagogică care contravine principiului conținutului adecvat vârstei. Tot aici enumerăm materialele care incită la ură, violență extremă sau reprezintă sexualitate explicită. Nerespectarea acestui principiu ar putea crea un mediu școlar *toxic* [14, p. 489].

În concluzie: Preocuparea pentru confortul și siguranța elevilor, teama de a intra în conflict cu colegii sau cu angajatorul, sancțiunile formale și informale sunt factori care tind să limiteze abordarea subiectelor controversate în clasă, deși tocmai acest tip de conținut încurajează cel mai bine individualitatea și autonomia elevilor. Considerăm că administrația și consiliile școlare, precum și responsabilii de programele de formare profesională joacă un rol esențial în sprijinirea profesorilor în acest sens. Trebuie să subliniem din nou că respectarea principiilor menționate mai sus nu garantează protecția juridică în cazul unui conflict între membrii comunității academice, rezultat în urma expunerii în clasă pe marginea unui subiect controversat. Valoarea analizei noastre constă în faptul că oferă un set de criterii la care cadrele didactice se pot referi atunci când au îndoieli sau când nu sunt de acord cu natura *inadecvată* sau *sensibilă* a conținuturilor abordate în clasă. Directorii de școli vor putea face trimitere la aceste principii pentru a-i apăra pe profesori atunci când elevii sau părinții nu sunt mulțumiți de alegerea conținutului didactic sau a metodelor de predare. Consiliile de administrație școlare vor putea să le utilizeze ca bază a elaborării unor politici solide din punct de vedere juridic privind utilizarea materialelor controversate. Aceste politici ar trebui să recunoască necesitatea de a promova abilitățile de gândire critică în educație și respectarea autonomiei profesionale – aspecte asupra cărora urmează să revenim, deoarece sunt relevante în legătură cu incursiunea noastră. Considerăm că ideile prezentate în acest articol vor ghida profesioniștii din domeniul educației spre luarea unor decizii pertinente, care vor servi cel mai bine intereselor educaționale ale tinerilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Beck T. A. Identity, discourse, and safety in a high school discussion of same-sex marriage. În: Theory & Research in Social Education. Vol. 41 (1), 2013, pp. 1-32.
2. Codul de etică a cadrului didactic. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/codul_de_etica_ro_4.pdf. (Accesat la 7.10.2022).
3. Constituția Republicii Moldova. Pe: https://parlament.md/CadrulLegal/Constitution/tabid/151/language/ro-RO/Default.aspx (Accesat la 7.10.2022).
4. Dewey J. Democracy and Education. New York: Dover Publications, 1916. 63 p.
5. Donnelly C. What price harmony? Teachers' methods of delivering an ethos of tolerance and respect for diversity in an integrated school in Northern Ireland. În: Educational Research, 46 (1), 2004, pp. 3-16.
6. Gutmann A., Thompson D. E. Democracy and Disagreement. Harvard: Belknap Press, 1996. 218 p.
7. Hess D. E. Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion. New York: Routledge, 2009. 97 p.
8. Hess D. E., McAvoy P. The Political Classroom. New York: Routledge, 2015. 201 p.

9. Journell W. Teachers' controversial issue decisions related to race, gender, and religion during the 2008 presidential election. În: Theory & Research in Social Education. Vol. 39 (3), 2011, pp. 348-392.
10. Kunzman R. The civic (and pedagogical) virtue of recognizing reasonable disagreement. În: Theory & Research in Social Education. Vol. 34 (2), 2006, pp. 162-182.
11. Legea nr. 64 din 23-04-2010 cu privire la libertatea de exprimare, din 09-07-2010. Monitorul Oficial, nr. 117-118, art. 355.
12. Mill J.S. On Liberty. Peterborough. Canada: Broadview Press, 1999. 294 p.
13. Niskier A. Filosofia educației. O viziune critică. București: Editura Economică, 2000. 364 p.
14. Oulton C., Day V., Dillon J., Grace M. Controversial issues: Teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. În: Oxford Review of Education. Vol. 30 (4), 2004, pp. 489-507.
15. Weischedel W. Pe scara din dos a filosofiei – 34 de mari filosofi în viața de zi cu zi și în gândire. București: Humanitas, 2012. 360 p.
16. Westheimer J. What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good. New York: Teachers College Press, 2015. 93 p.

Strengthening the Professional Identity of Primary School Teachers through Effective Time Management

CZU 373.3.091 | doi.org/10.5281/zenodo.7664659

Iulia **POSTOLACHI**
asist. univ., Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

Abstract: *The article outlines the professional identity of primary school teachers, which is a component of artistic excellence that involves performance in the career field of professionalization. Values of the axiological system of professional identity are addressed and emphasis is placed on the examination of social awareness and time management – a factor that contributes to the personal development of teachers, high achievement, personal satisfaction, and fulfilment, implying compliance with methodological principles in the valorisation of time. The concept of* ***time management*** *comprises a number of definitions that describe a system of activities, processes, and resources that we use to make effective use of our time. Time management is a way of living and working, in which we manage our own time efficiently.*

Keywords: *professional identity, artistic excellence, teachers, primary education, artistic transposition, social resonance, time management.*

Rezumat: *Articolul prezintă descrierea identității profesionale a cadrelor didactice din învățământul primar, aceasta fiind o componentă a excelenței artistice ce presupune performarea în cariera domeniului de profesionalizare. Textul vizează unele valori ale sistemului axiologic al identității profesionale. Accentul se pune pe examinarea rezonanței sociale și gestionarea corectă a timpului, factor ce contribuie la dezvoltarea personală a cadrelor didactice, la atingerea celor mai înalte scopuri, la satisfacția și împlinirea personală și presupune respectarea principiilor metodologice în valorificarea timpului. Conceptul de* ***gestionare a timpului*** *cuprinde o serie de definiții care descriu un sistem de activități, procese şi resurse pe care le folosim pentru a utiliza în mod eficient timpul propriu. Managementul timpului este un mod de viață și de muncă, prin care ne folosim propriul timp într-un mod eficient.*

Cuvinte-cheie: *identitate profesională, excelență artistică, cadre didactice, învățământ primar, transpunere artistică, rezonanță socială, gestionarea timpului.*

Professional identification in primary education has an emotional impact on teachers, signifying a more effective approach to the educational process. The term *identity* encompasses principles, values, knowledge and skills woven into integrity [12, p. 194].

Therefore, professional identity is all about the effective conduct of the teaching process, namely:

- use of the curriculum and the methodological guidelines to implement the modular curriculum;
- the development of long-term projects and related teaching materials;

- active-participatory, learner-centered learning;
- identification of opportunities to make the educational process more efficient;
- constructive communication and networking in the social and teaching environment;
- monitoring one's own learning and training process [8, p. 78].

Figure 1 renders the values of the professional identity of artistic excellence of primary school teachers:

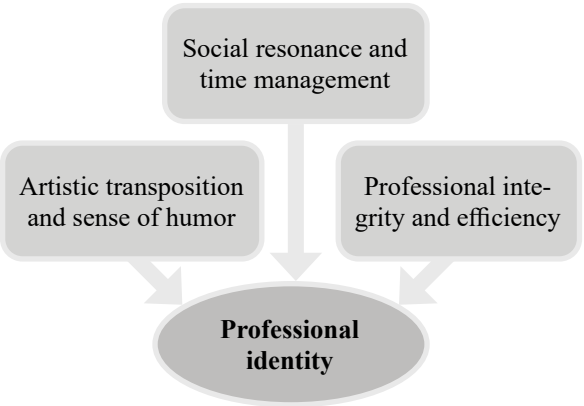


Figure 1. *A graphic representation of professional identity*

Scientific concerns about *artistic transposition and sense of humor* are gaining momentum in the system of language and literature education objectives, resulting in the development of strategies in this direction. They are aimed at:

- establishing the values of the mother tongue, national literature, universal literature, and the ethnic groups concerned;
- attitudinal, affective integration into national and European value systems;
- the development of personal values;
- training in the ability to receive and produce values;
- education in the spirit of national pride and fundamental civic obligations [7, p. 4].

The examination of *social resonance and time management* is felt differently by each individual. For example, a song may give pleasure to one person and displeasure to another.

The phenomenon of resonance is much more complex when it occurs in the process of social interaction, and its explanation becomes much more elusive. As an example, the following situation may be envisaged: subject A interacts with subject B; both subjects were frustrated in their childhood by the joy of receiving gifts; nowadays, subject A feels great pleasure when he has the opportunity and the possibility to bring joy to his loved ones by giving them gifts, and subject B feels fulfilled and at peace when he receives gifts from family or friends. In this example, resonance is determined by both similarity and complementarity, with causes on both the conscious and unconscious levels [2].

Time constitutes a very valuable resource in educational context. Its limited, irreversible, irrevocable, non-transferable nature gives it uniqueness and value. Time, in turn, gives value to activity, i.e. good management of this resource enables efficient activity. The author who laid the foundations of scientific management, F. Taylor, postulated the principle of *strict time recording and work norming*, taking a huge step towards increasing efficiency in the organization [3]. At present, *management* means the efficient and effective running of an activity. From this perspective, the teacher, as a classroom manager, must know how to manage time resources efficiently in relation to the present needs. Performance-oriented teachers know that time is measurable and continuous, and time management is a priority for the success of an organization. Time, as a key resource, is extremely important not only at an individual level but also at an organizational level. Modern teachers, as a rule, depend directly on the efficiency of their use of time, which has also led to the specification of management on this dimension – time management, which, in current management thinking, is precisely about optimizing the design and planning of teaching activity, focusing on setting objectives, planning, and setting educational priorities. Identifying this dimensionality of time in classroom managerial activity is very important, as it highlights the *notion of rational and efficient use of time* to achieve the desired results [4, p. 286].

Time management is a personal process of planning, anticipating, and reacting in a planned, predictive, effective, and efficient manner (as defined by P. R. Godin), based on three pillars: planning, organizing, and controlling time [1]. The concept of educational/teaching planning may be delimited according to the temporal and spatial resources specifically provided for the achievement of socially and individually determined pedagogical goals. *Organization is a prerequisite for time efficiency.* Well-planned and well-organized activities are enhanced by positive thinking/a positive attitude and communication.

Control is a key pillar in time management. Therefore, the basic paradigm of the third generation is about control based on the principles we establish. This is why institutionalized time management is dependent on the educational curriculum, especially a curriculum that propels the school into the future and is based on the conceptual component, which generalizes between the coordinates of (1) a new educational ideal – the formation of a free, creative, autonomous and open personality, (2) changes in society – the transition to a democratic, computerized society, and (3) new pedagogical trends – the transition to a competence-centered design. On the other hand, this didactic design must aim to place education in the perspec-

tive of (1) lifelong learning, (2) interdisciplinarity and (3) competency-based curriculum as a concept and model for designing and implementing learning [4, p. 290].

Time is a resource that cannot be stored, and how we use it influences our success, health, and happiness. The more organized we are, the less stressed we are, and the better our health will be. At the same time, not managing our time properly puts our health at risk.

Correct time management will contribute to the personal development of teachers, the achievement of their highest goals, personal satisfaction, and fulfillment [10, p. 64]. Of course, for efficient time management, one must take into account *the set priorities, objectives, and plans, how to implement and assess them* etc. Efficient time management is achieved not by solving tasks randomly or in the order they appear, but by relating them to objectives and priorities.

We need to plan very carefully and rigorously:

- which tasks we want to accomplish;
- what is the order of priorities;
- how long it is going to take us to achieve them;
- how our short-term goals relate to our medium- and long-term objectives and planned outcomes;
- resistance to disruptive events and time-wasting tendencies;
- the means by which we monitor the achievement of tasks and how we have planned our work.

Time management is actually self-management. Thus, employing the skills one possesses in order to better plan tasks at work and to delegate responsibilities more effectively is the key to optimal time management [5, p. 186]. Time management/timing has many advantages for teacher managers. It encourages them:

- to achieve the desired goal;
- to set priorities;
- to obtain an overview of the tasks to be accomplished;
- to communicate better;
- to achieve more results per unit of time;
- to delegate tasks;
- to maintain a work-life balance;
- to develop their creativity;
- to overcome difficulties and to better adapt to change;
- to contribute to an improvement in the quality of life of all students in the classroom [5, p. 188].

In this respect, *time control and planning* are crucial. In the field of time management, control consists of measuring the progress or results of tasks carried out, in a given period, in order to identify dysfunctions and correct them. Time control has two purposes: to measure the activities being carried out and to adjust them in line with fluctuations in the variables involved, a psychological purpose linked to the fear that stems from the term 'control'. We should admit that the need to control time depends on the perception of how each individual uses their time. In general, rigorous time control allows for highlighting:

- the proportion of time allocated/used for each task;
- satisfactory actions within a given time frame;
- problems encountered;
- knowledge acquired;
- results obtained etc.

Time management problems can be solved by implementing timing techniques. The classical time management techniques are: management by objectives, spreadsheets, SWOT analysis, Gantt charts, mind maps, and evaluation of meetings. Much more up-to-date and efficient, but requiring investment, is specific software that allows to adapt the working style to Western standards [5, p. 189].

At academic year level, time management highlights the distribution and sequencing of time devoted to strictly didactic activities, assessment and examination, holidays etc. *The valorization of pedagogical time* implies compliance with the following methodological principles applicable to all the variables involved:

- the distribution of the time reserved for each subject, according to the competences adopted in the school curriculum;
- breaking down the subject matter into teaching units that can be related to time units;
- alternating school activities with predominantly intellectual objectives with activities with mainly moral, technological, aesthetic, and psychophysical objectives, and formal and non-formal training activities;
- the school timetable should be tailored to the pupils' real interests and possibilities, based on the specific circumstances of the school and the subjects studied: faculty council, extracurricular activities, peer lessons etc.

The concept of time management has been imposed as a process of planning and controlling the time used for specific activities, in particular in order to increase its effectiveness, efficiency, and productivity, which may only be achieved through proper organization of educational time – a sequence of social time specialized in preparing persons to enter learning or dedicated to their training in a profession, the formation of socially prescribed behaviors, or the acquisition of specific information. Educational time is the period during which the subjects undergo a training program (directly or indirectly, explicitly or implicitly) at the level of such institutions as family, school, or cultural institutions [9, p. 46].

When referring to time management, we mostly think about professional activity and less about what we do with the rest of our time. But some techniques that are learned for work can also be successfully applied to private life.

There are strategies we can learn in order to manage our time more successfully. Although the idea of time management has been around for more than 100 years, the term *time management* did not come into general use until the 1970s, and it was not until the early 1980s that people began to think of time as a means (resource) that can be managed. Time management is the ability to decide what is important in our lives. A large number of specialists (business and personal coaches) are increasingly promoting and studying the issue of time management as an essential resource in increasing productivity and success in both work and private life. A person with good time management is able to accomplish more tasks in less time, while being more relaxed and able to strike a balance between personal and professional life.

The ability to organize and manage time influences a person's professional success by highlighting their time management pillars: planning, organizing, and controlling time. Identifying time management processes involves:

- defining project activities and determining their sequence, their technological and organizational constraints;
- estimating the duration of the activities, which can be done in a deterministic or probabilistic way;
- the drawing up of the project execution schedule, using classical or modern scheduling methods, depending on complexity;
- monitoring and updating the schedule as it is being fulfilled, which includes measuring and reporting progress in schedule execution and resource use, taking corrective action, and updating and adjusting the schedule [11, p. 277].

There are no "recipes" for time management, but there are methods (prioritization, organization, and planning), techniques (setting targets/objectives); setting organizational/institutional goals; identifying key areas; formulating tasks; setting priorities and tools (SMART model, benchmarking, ABC schemes, diaries, calendars, organizers etc.) for personalizing one's own time management [11, p. 278]. In order to acquire time management skills, teachers must adopt tools and techniques that characterize them and suit their personality, lifestyle and professional activity [11, p. 280].

In conclusion: We should point out that today, when there is a lot of talk of educational reform, the time dimension can be an essential benchmark for achieving quality education, in line with the requirements of the present day, but above all with those of the future and in light of the past. Identifying the dimension of time is highly commendable, as it highlights the notion of efficiency, so as to answer the question of what is being offered to education in the past, the present and the future, and what is the value of this offer. The only thing we can do, in order to turn time into an ally, is to learn to manage it properly, to learn to set our priorities, to plan carefully the things we have to accomplish and to try and seize opportunities when they arise [6, p. 36].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Baciu S. Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior. Chișinău: ASEM, 2014.
2. Birău C. Mecanisme psihologice implicate în rezonanţa afectivă interindividuală. Pe: https://www.armyacademy.ro/reviste/1_2005/a11.pdf (Accesat la 15.01.2023).
3. Hawking S. W. Scurtă istorie a timpului. Bucureşti: Humanitas, 2015.
4. Melnic N. Timpul – resursă-cheie în educaţie. În: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei: ascensiune, performanţe, personalităţi. 10 decembrie 2021. Chişinău: Print Caro, 2021, pp. 286-292.
5. Melnic N. Principii, metode şi tehnici de management eficient al timpului educaţional. În: Dezvoltarea Armatei Naţionale în contextul aprofundării reformelor democratice. Materialele conferinţei cu participare internaţională, 1 martie 2017. Chişinău: Notograf Prim SRL, 2017, pp. 185-193.
6. Melnic N. Semnificaţiile timpului în educaţie şi în dezvoltarea umană. În: Univers Pedagogic, nr. 3 (51) 2016, pp. 33-37.
7. Pogolșa L. Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne. În: Eficientizarea învăţământului – vector al politicilor educaţionale moderne. Conferinţă ştiinţifică internaţională, partea I, 11-12 decembrie 2014. Chişinău: Cavaioli, 2014, pp. 3-15.
8. Proțiuc S. Rolul proiectelor educaționale în dezvoltarea instituției de învățământ profesional tehnic. În: Univers Pedagogic, nr. 1 (57) 2018, pp. 76-84.
9. Reaboi-Petrachi V. Managementul timpului în teoria şi practica educaţională. În: Integrare prin cercetare și inovare. Ştiinţe socioumanistice. Vol. 2. Chișinău: CEP USM, 2016, pp. 46-49.
10. Ștefăneț D. Managementul timpului – instrument de organizare și eficientizare. Pe: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/64-69_13.pdf
11. Tarnovschi A. Gestionarea timpului – resursă psihologică în activitatea profesională a cadrelor didactice. În: Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități sociopsihopedagogice. Chișinău, 2021, pp. 277-280.
12. Tolstaia S. Identitatea profesională a psihologului narativ. În: Studia Universitatis Moldaviae, nr. 5 (85), Seria Științe ale educației, 2015, pp. 194-196.

Elena **CREANGĂ**

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

Etapele procesului de construcție a brandingului în mediul educațional

CZU 339.138:37 | doi.org/10.5281/zenodo.7664408

Rezumat: *Articolul reflectă esența reperelor conceptuale și metodologice referitoare la etapele procesului de construcție a brandingului în mediul educațional. Pentru a avansa în carieră, este esențial să ne conformăm unor standarde. Aceste standarde ne vor ghida modul în care trăim şi în care acţionăm şi reacţionăm la locul de muncă – ceea ce formează imaginea personală sau brandingul. Semnalele pe care le transmitem şefilor, subalternilor, colegilor, clienţilor şi tuturor celor cu care interacţionăm la serviciu ar trebui să arate că ne comportăm în concordanţă cu imaginea personală. Atunci când este vorba despre brandul pentru persoane, de cele mai multe ori avem în vedere experienţa acestor persoane, caracterul lor special, unic, plăcut şi, totodată, provocator, sentimentul perceput în relaționarea cu ele.*

Cuvinte-cheie: *imagine personală, brand, identitate, branding, reputaţie, interacţiuni, diferenţiere, creare de relaţii durabile.*

Abstract: *The article reflects the essence of the conceptual and methodological benchmarks related to the stages of branding-building in an educational environment. Career advancement requires us to conform to certain standards. These standards will guide the way we live and the way we act and react at work, which constitutes our personal image, or branding. The signals we send to our superiors, subordinates, colleagues, clients, and everyone else we interact with at work should show that we behave in accordance with our personal image. When it comes to a brand for people, most of the time we have in mind the experience of these people, their special, unique, pleasant and at the same time challenging character, and that specific feeling we have about them.*

Keywords: *personal image, brand, identity, branding, reputation, interactions, differentiation, creating sustainable relationships.*

Introducere. Scriitorul şi dramaturgul J.M. Barrie observa: ”Viaţa fiecărui om este un jurnal în care a vrut să scrie o anumită poveste şi a scris, de fapt, alta; iar partea cea mai neplăcută apare atunci când compară volumul aşa cum este el scris cu ceea ce ar fi sperat să fie” [4, p. 167]. Credem că orice cadru didactic este sincer cu sine și își dă seama dacă a ajuns sau nu acolo unde își dorea sau ar fi putut să se afle în viaţa profesională. Dar, de menționat, între competenţe, aptitudinea pedagogică, vocaţia pedagogică şi trăsăturile de personalitate ale cadrului didactic, pe de o parte, şi o serie de norme şi constrângeri clare referitoare la activităţile didactice, pe de altă parte, apare un echilibru sensibil, care are însă un rol major: de a asigura eficienţa şi succesul activităţilor didactice, în baza imaginii personale despre propria formare [8, p. 35].

Fie că suntem sau nu conştienţi de acest lucru, fiecare dintre noi poartă o imagine a propriei persoane. Uneori aceasta ne apare neclară, cu contururi șterse sau, alteori, pur și simplu nu este conştientizată, ea fiind

prezentă în noi până la cel mai mic detaliu. Autorul *Psihocibernetici*, Maxwell Maltz, a descoperit fenomene care confirmă faptul că imaginea propriului eu, „tabloul" psihic şi spiritual al propriei persoane reprezintă cheia către cele mai bune calităţi şi comportamente ale acesteia.

Imaginea propriului eu determină şi limitele posibilităţilor persoanei, adică lucrurile pe care este sau nu în stare să le înfăptuiască aceasta. Dacă mutaţi liniile delimitatoare ale acestei imagini, lărgiţi câmpul posibilităţilor. Crearea unei imagini adecvate şi reale a propriei persoane îi deschide omului calea către noi capacităţi, noi talente. Cu alte cuvinte, acesta este modul prin care insuccesele se pot transforma în succese [5, p. 99].

Parafrazându-l pe Shakespeare, unii oameni sunt născuţi pentru succes, alţii îl dobândesc, iar unii au noroc. Cei mai mulţi dintre noi nici nu suntem născuţi pentru a avea succes şi nici nu-l obţinem pe neaşteptate. Îl dobândim printr-o planificare bună, prin muncă asiduă şi, cel mai important, implicându-ne plenar pentru a reuşi în carieră. Nu ne putem baza pe alţii să-l obţină pentru noi. Trebuie s-o facem singuri, preluând şi păstrând controlul asupra propriei cariere încă din primele etape.

Când facem cunoştinţă cu cineva, cei mai mulţi ne întreabă: Cu ce te ocupi? Aceasta este ocazia noastră de a ne promova imaginea. Imaginea personală ne expune abilităţile şi calităţile în combinaţie cu interesele personale, stabilindu-ne valoarea pentru cei care ne ascultă – clienţi, angajaţi, colegi, potenţiali angajatori sau alte persoane importante.

Primul pas în drumul către succes este *crearea unei imagini personale,* care să reflecte angajamentul pentru realizarea în carieră. Imaginea personală este atât mesajul pe care îl transmiţi, cât şi cel pe care îl primesc alţii despre tine. Se reflectă în cuvintele şi acţiunile tale. Este modul în care vrei să te evidenţiezi şi să fii ţinut minte. Vrei să fii cunoscut drept persoana care rezolvă problemele, un membru al echipei remarcabil şi un promotor diplomat al schimbării. Vrei să fii perceput drept rafinat, profesionist şi prietenos. O astfel de imagine nu poate fi trucată. Trebuie să fie reală şi autentică, bazată pe crearea unei declaraţii de viziune personală.

Majoritatea marilor companii au atât declaraţii de viziune, cât şi de misiune. Şi, la fel cum o companie îşi creează o imagine recognoscibilă, propria declaraţie de viziune şi misiune ne poate ajuta să ne dezvoltăm imaginea. Cercetătorul Stephen Covey menţiona: "Cel mai eficient mod pe care îl cunosc este ca, având scopul final în minte, să-ţi realizezi o declaraţie de misiune personală sau o filosofie, un crez. Te ajută să te concentrezi asupra a ceea ce vrei să fii (atitudine), a ceea ce este necesar să faci (fapte şi realizări), a valorilor şi a principiilor pe care se bazează existenţa şi faptele" [Apud 2, p. 34].

Pentru a-ţi forma o imagine personală, trebuie să îţi pui următoarele întrebări:

- Ce calităţi sau caracteristici mă diferenţiază de cei din acelaşi domeniu?
- Care este punctul meu forte, văzut prin prisma colegilor sau a clienţilor?
- Ce anume din ceea ce fac poate spori remarcabil, semnificativ şi distinctiv valoarea altor persoane şi organizaţii?

Indiferent de vârstă, de funcţia ocupată, de domeniul în care lucrăm, trebuie să înţelegem cu toţii importanţa promovării imaginii personale. Suntem propriii noştri directori în propria noastră companie. Pentru a te menţine în domeniul profesional, cea mai importantă misiune pe care o ai este să promovezi cât mai bine *produsul care eşti Tu*, ceea ce numim sintetic prin conceptul de *brand* [2, pp. 11-19].

Brandul se realizează pe deplin doar în urma unei experienţe de contact cu publicul-ţintă, a unor interacţiuni cu cei cărora le este destinat. De aceea, vom aduce în atenţia cititorului trei definiţii simple și clare, dar foarte diferite, care aparţin unor autori remarcabili:

1. Părintele marketingului, Philip Kotler, defineşte brandul ca "promisiunea unui vânzător de a livra în mod consistent un set specific de caracteristici, beneficii şi servicii către cumpărători, promisiune formulată cu intenţia de a identifica bunurile şi serviciile acelui vânzător şi a le diferenţia de cele ale competitorilor săi" [11, p. 274].

2. Aneta Bogdan, unul dintre cei mai respectaţi oameni de marketing din România, cu o carieră strălucită atât în managementul de marketing, cât şi în zona de strategie şi creaţie, susţine că brandul acoperă "totalitatea legăturilor fizice şi emoţionale create între un produs de notorietate şi consumatorii săi, actuali sau potenţiali. Legături, conexiuni. Adică relaţii. Acestea presupun contact, interacţiune, trăiri şi decantări ale unor experienţe de contact" [1, p. 42].

3. Marty Neumeier, un foarte cunoscut şi respectat strateg de marketing american, are o formulă celebră: "Your brand isn't what you say it is. It's what they say it is" ("Brandul tău nu este ceea ce spui tu că este, ci ceea ce spun Ei că este"). "Ei" (they) desemnează aici consumatorii, publicul-ţintă, care îşi formează percepţiile şi convingerile după ce, firesc, au "gustat" experienţa pe care le-ai oferit-o, prin produsele sau serviciile tale [13, p. 12].

Cu alte cuvinte, atunci când construim un brand, muncim la definirea unei identităţi, dar aceasta ia naştere abia când receptorii o conştientizează, după ce o trec prin filtrul propriilor trăiri. O definiţie generalizatoare, într-o formulare care să funcţioneze simultan şi pentru produse sau servicii, dar şi pentru persoane,

organizaţii sau locuri este următoarea: ”brandul reprezintă totalitatea actualizată a conexiunilor raţionale şi emoţionale existente între o entitate şi publicul său, care influenţează comportamentul publicului-ţintit” [9, p. 29]. Identificăm, astfel, trei elemente deosebit de importante în această definiţie. Actualizarea surprinde ideea că brandul are: dimensiune dinamică, adică variază în timp ca putere şi valoare; dubla înfăţişare (raţională şi emoţională) a relaţiilor marchează necesitatea unei propuneri de valoare care să puncteze simultan în logica şi sentimentele oamenilor; influenţa comportamentului ilustrează împlinirea scopului brandului, acela de a produce o reacţie dezirabilă.

În consecinţă, putem formula o definiţie şi pentru branding: execuţia continuă a unei strategii de construire a reputaţiei unei entităţi, prin oferirea unor experienţe şi crearea unor interacţiuni care poziţionează entitatea pe piaţa în care activează prin diferenţiere, având scopul de a crea relaţii durabile cu oamenii din segmentele sociale ţintite şi de a-i păstra într-o relaţie de loialitate, pentru o perioadă îndelungată.

Atât atributele raţionale, cât şi cele emoţionale sunt importante în relaţia pe care oamenii o au cu o marcă de comerţ, cu o personalitate publică, cu o regiune a lumii sau cu o companie. Brandul trăieşte în acelaşi timp în mintea şi inima fiecărui om atins de semnalele de brand şi comunică un sens simplu, clar şi puternic de care oamenilor le pasă.

Rezultate și discuții. Brandul a fost folosit iniţial pentru diferenţierea produselor, adică a bunurilor tangibile pe care oamenii le produceau, le vindeau şi le cumpărau, dar acest concept se aplică în zilele noastre cu scopul diferenţierii mai multor tipuri de entităţi. Acesta nu doar identifică, poziţionează şi diferenţiază entitatea pentru care este creat, fie produs, serviciu, localitate, persoană sau organizaţie, ci face un pic mai mult decât atât: prilejuieşte o experienţă de contact şi construieşte o relaţie cu publicul căruia i se adresează. De aceea, este oportun să extindem unghiul din care privim procesul de branding şi să ne deplasăm atenţia din zona emiţătorului de mesaj (cel care construieşte o identitate) către receptor. Prin urmare, atestăm mai multe tipuri de brand: *brand pentru persoane* (mărci sau branduri personale; fie că vorbim de manageri, profesori, educatori, artişti, politicieni sau simpli cetăţeni, toţi au un brand, mai puternic sau mai slab); *brandul locurilor* (marcă a unui oraş, a unei regiuni sau a unei ţări); *brandul produselor şi serviciilor* (mărci comerciale); *brandul organizaţiilor, instituţiilor sau firmelor* (marcă a unui minister, a unei instituții, școli sau ONG din domeniul educațional sau a unei companii, care are două faţete: reputaţia corporativă, care are în vedere mai ales relaţia cu acţionarii, finanţatorii şi instituţiile statului, și reputaţia angajatorului, cu referire la relaţia organizaţiei cu forţa de muncă) [Ibidem 9, pp. 26-27].

Nevoile şi dorinţele oamenilor, abordate prin comunicarea de brand, sunt atât logice ori raţionale, cât şi emoţionale ori spirituale. Încrederea, integritatea, mândria şi pasiunea sunt cele patru elemente emoţionale identificate de William Mc Ewen ca părţi ale capitalului emoţional al unei mărci comerciale şi care influenţează direct fidelitatea „consumatorilor” [12, p. 66]. Așadar, brandul indică existenţa unei relaţii puternice între entitatea posesoare a brandului şi publicul său, iar în branding muncim, de fapt, la a construi continuu această relaţie.

Care sunt etapele parcurse în procesul de construire a relaţiei dintre o marcă și publicul său? Această relaţie nu apare din senin, nu este rodul întâmplării sau al norocului, ci parcurge, pentru a se forma corect, o succesiune logică şi bine structurată de paşi bine calculaţi, într-un proces de scalare condus cu atenţie de specialiştii de marketing. Treptele construirii relaţiei dintre marcă şi publicul său au fost fundamentate teoretic de profesorul american de marketing Kevin Lane Keller [10, p. 91], iar tehnica acestei abordări strategice se numeşte *brand laddering* (*scalarea brandului*).

Keller explică scalarea brandului ca o progresie: procesul de construcţie a valorii pentru public începe de la atributele fizice ale entităţii al cărei brand se construieşte, fie că vorbim de produs, serviciu, companie sau persoană.

În *prima fază*, se face cunoştinţă cu identitatea produsului şi se stabileşte categoria de care acesta aparţine, astfel încât publicul să înţeleagă cum să îl conceptualizeze, cărei zone logice şi practice să îl asocieze.

A doua etapă implică poziţionarea mărcii pe baza beneficiilor concrete, funcţionale şi practice ale produsului (serviciului, companiei sau persoanei). Procesul continuă cu faza definirii unor beneficii funcţionale. Cu alte cuvinte, în prima etapă omul înţelege ce este şi ce face produsul, iar în a doua etapă asimilează motivele logice pentru care acest produs este bun, benefic, util, potrivit pentru el. Teoria de marketing spune că în a doua fază se formulează propunerea unică de valoare şi se identifică factorii diferenţiatori care explică în ce mod produsul (serviciul, compania sau persoana) este altfel şi mai valoros decât competitorii săi.

Faza a treia (a beneficiilor emoţionale) este cea mai dificilă şi mai complicată, deoarece presupune tranziţia de la concret la abstract. Este cea a definirii şi livrării unor avantaje conceptuale, cu precădere emoţionale şi aspiraţionale, care se alimentează mai ales din sensul pe care oamenii îl găsesc şi îl ataşează atributelor fizice. În această etapă, oamenii de marketing oferă publicului-ţintă argumentele de natură abstractă, care construiesc sentimentul unui scop suprem comun, al armoniei şi al siguranţei generate de apartenenţă la comunitatea umană grupată în jurul brandului.

În final, *treapta a patra* a procesului de scalare oferă publicului valori sau motivaţii mai abstracte, care fac referire la obiectivele şi motivaţiile personale ce pot fi asociate unor beneficii de natură socială. Practic, în această fază, în minţile şi sufletele oamenilor, marca produsului devine sinonimă cu beneficiul abstract propus, care este şi esenţa brandului.

Prin apartenenţa conştientizată la comunitatea umană a brandului respectiv, oamenii au sentimentul unei confirmări sociale şi al unui statut care îi poziţionează superior şi benefic în ochii semenilor. Această tehnică de scalare a mărcii este utilizată în marketing în special în scopul poziţionării corecte a produsului – proces de creare a unei imagini a produsului în mintea oamenilor sau, în termeni mai tehnici, a unei percepţii unitare a unui produs în rândul masei de consumatori.

Personalitatea brandului trebuie să fie unică şi în continuă dezvoltare, pentru a-şi menţine unicitatea, pentru a rămâne semnificativă şi profitabilă. Jeremy Bullmore ne oferă o imagine foarte reuşită a ceea ce este un *brand* şi a modului cum este creat. Observaţiile sale despre mintea umană ne ajută să înţelegem mai bine cum poate un brand să supravieţuiască. El face o analogie între procesul de creare a unui brand în mintea umană şi modul în care păsările îşi fac cuib: „Oamenii construiesc branduri aşa cum păsările îşi construiesc cuiburile, din paie şi resturi găsite întâmplător”. Din această comparaţie, J. Bullmore trage concluzia: brandurile sunt create şi deţinute de oameni, de public, de consumatori [6, p. 44].

Ca să înţelegem şi mai bine procesul de scalare, vom recurge la o comparaţie. Să ne închipuim că persoana al cărei brand îl construim este un om, iar publicul pe care îl ţintim este un alt om, cu care primul încearcă să construiască o relaţie.

În *prima fază*, a atributelor fizice, lucrurile care contează sunt cele ce ţin de aspect, înfăţişare şi care au ca scop construirea sentimentului de similaritate, de egalitate sau de echivalenţă: suntem la fel, suntem compatibili – acesta ar fi mesajul iniţial.

În *etapa a doua*, după stabilirea primului contact, se trece la sublinierea beneficiilor raţionale, scopul esenţial fiind construirea încrederii: suntem compatibili, facem ce trebuie, putem avea încredere reciprocă – i se va spune consecvent publicului-ţintă, până va asimila şi conştientiza mesajul.

În *faza a treia*, încep să fie puse în valoare avantajele emoţionale. Experienţa de contact şi comunicarea duc la apariţia unor trăiri comune, a unor sentimente care ajung să se fixeze durabil în memoria ţintei: ne este bine împreună. Compatibilitatea raţională este dublată de compatibilitatea emoţională, conexiunea dintre cele două părţi devenind mult mai puternică.

În *faza a patra*, se atinge rezonanţa, cele două părţi simt că au valori, scopuri, aspiraţii şi trăiri comune, au sentimentul că se simt bine împreună şi că relaţia lor le oferă şansa unei poziţionări avantajoase nu doar în interiorul relaţiei, ci şi în exterior, la nivel social: avem povestea noastră de dragoste, suntem fericiţi şi oamenii văd că împreună facem lucruri frumoase.

Ingredientul principal pentru dezvoltarea şi menţinerea unei imagini personale puternice este încrederea în sine. Câteva dintre elementele încrederii în sine sunt:

Acceptarea de sine provine din capacitatea de a ne accepta ca fiinţe umane în vreme ce ne concentrăm asupra aspectelor noastre valoroase – calităţi, puncte forte şi trăsături pozitive – care ne definesc. Atunci când ne concentrăm asupra acestor aspecte, atât încrederea în sine, cât şi stima de sine sunt influenţate pozitiv. În general, oamenii au tendinţa de a se concentra asupra slăbiciunilor lor, nu asupra punctelor forte: în acest fel îşi fac mai mult rău decât bine. Este necesar să ne ajutăm pe noi înşine şi să-i ajutăm şi pe alţii să se concentreze asupra calităţilor noastre.

Cheia dezvoltării *respectului de sine* este concentrarea asupra succeselor, asupra lucrurilor bune pe care le-am realizat. Încrederea creşte atunci când te gândeşti la reuşite.

Cu toţii obişnuim să avem un *monolog interior*, să vorbim cu noi înşine – sunt lucruri pe care ni le tot repetăm despre noi. Dacă adăugăm şi elementele menţionate mai sus, creăm un monolog interior pozitiv, susţinut de dovezi care vor rezista oricărei verificări. Cu cât dovezile sunt mai puternice şi mai convingătoare, cu atât mesajul e mai credibil şi mai solid. Acest monolog interior pozitiv este un instrument pentru a stăpâni singurul lucru asupra căruia ar trebui să avem controlul suprem: gândirea noastră [2, p. 14].

O soluție ar fi să-ți dezvolți punctele forte. Bineînţeles, nu pe toate, ci pe cele care ţi-ar putea afecta performanţa, care ţi-ar oferi un avantaj, care ţi-ar înlesni vizibilitatea la locul de muncă sau care ar influenţa posibilitatea de a obţine un nou loc de muncă. Fă în fiecare zi un lucru care te poate duce mai departe – adaugă o nouă abilitate, distribuie o idee nouă în grup. Dezvoltând acest obicei, vei fi la curent cu tot ce se întâmplă, te vei simţi împlinit şi încrezător, iar valoarea ta va creşte [7, pp. 51-269].

Atunci când trecem în revistă abordarea pe care o avem faţă de viaţă şi slujbă, realizăm că o atitudine pozitivă nu ne influenţează doar succesele; este un factor important, care ne ajută să evităm epuizarea şi să ne menţinem abilităţile actualizate. O atitudine pozitivă creează climatul necesar succesului şi pregăteşte scena pentru ca potenţialii învingători să câştige. Atitudinea determină succesul. Atitudinea ne oferă impulsul de a avea succes, indiferent că facem parte dintr-un comitet sau că dorim o funcţie de răspundere într-o corporaţie multinaţională. Poate fi vorba de dorinţa de a reuşi în afaceri, de a sluji omenirea într-o profesie anume sau de a adăuga o picătură de frumuseţe vieţii prin intermediul artei [3, p. 133].

Cheia succesului în orice domeniu, inclusiv educațional, constă în a munci în mod sistematic pentru a-ţi îndeplini obiectivele prin propriile puteri. Succesul înseamnă să progresezi de la ceea ce este acceptabil la ceea ce este excelent.

CONCLUZII

1. Reţelele sociale online, tot mai numeroase şi mai diverse, au un impact uriaş asupra reputaţiei persoanelor, instituțiilor și organizațiilor, deoarece informaţiile furnizate de pe site-urile lor de carieră sunt supuse unei analize şi validări extinse, exercitată de mai mulţi utilizatori.
2. Angajatorii ar trebui să furnizeze numai conţinut autentic şi adevărat, care ar trebui să fie cât mai interactiv, prietenos, uşor de citit şi atrăgător.
3. Organizaţiile trebuie să beneficieze de contribuţia activă a unor experţi în comunicare, capabili să intervină rapid şi competent, în orice situaţie în care renumele şi identitatea publică a organizaţiei pot suferi deprecieri.
4. Informaţiile false sau incomplete sunt rapid dezvăluite, atacate şi criticate, ducând la probleme considerabile de reputaţie pentru angajator.

RECOMANDĂRI

1. **Cunoaşte-ţi bine resursele şi înţelege-ţi limitele**. Fii realist, nu vei putea acoperi niciodată toate canalele de comunicare.
2. **Monitorizează-ţi reputaţia, în timp real.** Trebuie să ştii mereu ceea ce cred şi spun oamenii despre organizaţia/instituția ta. Toate semnalele, însumate, produc reputaţia. Orice subiect deschis public de oamenii tăi sau de candidaţi trebuie să prezinte interes pentru tine. Răspunde-le prompt, pozitiv şi politicos, dar implică-te în discuţii doar atunci când este necesar.
3. **Alege formate de comunicare moderne:** video, multimedia etc. Oamenii petrec mult timp pe reţelele sociale, iar conţinutul de acolo este tot mai vizual, mai scurt, mai interactiv, mai vesel. Învaţă să produci un astfel de conţinut şi ia-ţi în echipă oameni capabili să utilizeze creativ instrumentele specifice.
4. **Alege canalele şi formatele adecvate.** Nu orice canal și format sunt bune pentru a ajunge la publicul-țintă. Cunoaşte-ţi bine destinatarii şi vorbeşte-le pe limba lor, aşa te vor simţi mai aproape şi te vor accepta mai uşor ca partener de dialog.
5. **Fii autentic şi umil.** Spune adevărul. Lasă orgoliul deoparte, ţine minte că aroganţa este neproductivă, fii deschis şi onest cu oamenii.
6. **Fii creativ, inovator, amuzant, surprinzător.** Încearcă să fii viral, dar nu exagera. Evită clişeele şi locurile comune, schimbă mereu câte ceva în conţinutul din comunicare, dar păstrează-ţi coerenţa, stilul şi direcţia. Caută noutatea, fără a uita cine eşti.
7. **Spune mereu o poveste.** Una interesantă, cu final fericit. Oamenii vor să trăiască şi să împărtăşească emoţii, vor să se identifice cu nişte eroi, vor să audă poveşti atrăgătoare, incitante, educative, dar adevărate. Nu le spune basme, ci istorii.
8. **Foloseşte doar partenerii potriviţi.** Ai grijă cu cine te asociezi, nu risca să te identifici cu persoane, organizaţii şi activităţi dubioase.
9. **Transformă-ţi oamenii în vedete.** Promovează cei mai buni reprezentanţi ai organizaţiei. Fii atent la detalii, vezi care sunt cei mai iubiţi şi mai respectaţi. Nu contează funcția și salariul, ci omul.
10. **Măsoară totul şi verifică de două ori**. Nu măguli oamenii pentru un comentariu. Toate reacţiile online, dacă nu sunt urmate de rezultate în termeni de performanţă a brandului, reprezintă doar un scor al vanităţii. Cifre, analiză, testare, validare, din nou cifre... Aşa se face marketingul bun şi corect.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bogdan A. Branding pe frontul de est: Despre reputaţie împotriva curentului. Bucureşti: Brandient, 2010.
2. Carnegie D. Cum să-ţi (re)lansezi cariera. Bucureşti: Litera, 2019. 250 p.
3. Fritz R. Puterea atitudinii pozitive. Descoperă secretul succesului. Bucureşti: Litera. 2019. 140 p.
4. Maxwell J.-C. Cele 15 legi supreme ale dezvoltării personale.Bucureşti: Amaltea, 2013. 287 p.
5. Ognev I. Psihologia succesului. Bucureşti: Ideea Europeană, 2018. 252 p.
6. Pringle H., Field P. Strategii pentru brandingul de succes: notorietatea şi longevitatea unei mărci. Iaşi: Polirom, 2011. 366 p.
7. Schawbel D. Manual de branding personal: reguli noi pentru o carieră de succes. Bucureşti: Amaltea, 2015. 275 p.
8. Șerbănescu L., Bocoș M.-D. Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice. Ghid practic. Iași: Polirom, 2020. 276 p.
9. Şupeală D. Employer Branding 100%: cum să creezi şi să le vinzi oamenilor ideea, experienţa și bucuria de a munci în organizaţia ta. Bucureşti: Curtea Veche Publishing, 2021. 492 p.
10. Keller K.L. Strategic brand management: Global Edition. New York: Pearson Higher, 2012.
11. Kotler, Ph., Keller K.L. Marketing Management. Ediţia 12. New York: Prentice Hali, 2006.
12. Mc Ewen W. J. Married to the brand: Why consumers bond with some brands for life. New York: Simon and Schuster, 2005.
13. Neumeier M. The Brand Gap. Revised Edition. San Francisco: Peachpit Press, 2005.

Aspecte ale formării cunoștințelor

Tudor **BOUNEGRU**

dr., conf. univ.

CZU 378.015 | doi.org/10.5281/zenodo.7664278

Rezumat: *Articolul prezintă mecanismele de formare a cunoștințelor, de la procesul de percepție a stimulilor până la înscrierea lor în memoria de lungă durată. De asemenea, autorul oferă o perspectivă nouă asupra calității cunoștințelor, aducând în prim-plan o clasificare complexă a cunoștințelor, în măsură să argumenteze poziția formării viitorilor specialiști calificați și competenți.*

Cuvinte-cheie: *cunoștințe, competențe, memorie de scurtă durată, memorie de lungă durată.*

Abstract: *The article presents the mechanisms of knowledge formation, from stimuli perception to their registration in long-term memory. The author also offers a new perspective on the quality of knowledge, bringing to the fore a complex classification of knowledge and arguing his position on training future qualified and competent specialists.*

Keywords: *knowledge, skills, short-term memory, long-term memory.*

În perioada de după dobândirea independenței, sistemul educațional național s-a aliniat la structura sistemelor educaționale din țările Uniunii Europene, deși nu era suficient de pregătit să facă față transformărilor majore. Trecerea la studiile preuniversitare liceale, cu introducerea în clasele a XI-a – a XII-a a conținuturilor universitare, i-a prins nepregătiți pe profesorii școlari. Trecerea la studiile universitare cu mai multe trepte (licență, masterat și doctorat) a diminuat considerabil calitatea cunoștințelor obținute de studenți la treapta licență. Lucrul acesta a fost observat de autor, care, începând cu anul 1982 [1], evalua computerizat cunoștințele studenților de la Facultatea de Chimie a USM. Pe la mijlocul anilor 1990 s-a renunțat însă la evaluarea computerizată, deoarece calitatea cunoștințelor studenților scăzuse dramatic, fapt constatat și de alți autori [4].

Deși Codul educației [2], actele normative din domeniu, precum și manualele de pedagogie [3] stipulează mecanismele de formare a competențelor la elevi și studenți, rezultatele lasă mult de dorit. Una din cauzele principale este faptul că pentru prezentarea temelor noi se folosește preponderent metoda expunerii. Pe de altă parte, autorii de programe și curricula nu au repartizat suficiente ore pentru activități practice de rezolvare a problemelor și exercițiilor, lucrări de laborator și alte activități care ar permite aplicarea cunoștințelor teoretice. În cele ce urmează vom cerceta mecanismele de formare a cunoștințelor și abilităților, calitatea lor și legătura dintre activitatea didactică și calitatea competențelor formate.

Proprietățile cunoștințelor au fost explicate de R. Atkinson în lucrarea sa *Human Memory and the Learning Process* [5], unde autorul definește și explică noțiunile de memorie, organe de simț, informație și cunoștințe.

Memoria este locul unde se prelucrează informația, se formează și se depozitează cunoștințele. Ea este constituită din două componente: memoria de scurtă durată și memoria de lungă durată.

Memoria de scurtă durată (în continuare MSD) este limitată ca volum și reprezintă locul unde stimulii/informația recepționată de organele de simț și cea extrasă din *memoria de lungă durată* (MLD) se prelucrează, după care se depozitează în memoria de lungă durată. MSD lucrează continuu, atât în perioada activă a zilei, cât și în cea de repaus. Pentru activitatea acesteia, omul consumă cea mai mare cantitate de energie. Cu cât mai mare este fluxul de informație care solicită capacitățile MSD și cu cât mai abstracte sunt proprietățile stimulilor, cu atât mai mare este consumul de energie. Este firesc ca omul să obosească. În acest caz, informația ajunsă în MSD se prelucrează superficial; deseori ea este etichetată ca ”nu prezintă interes” și nu mai intersectează perimetrul MLD. În timpul somnului se extrag diverse cunoștințe – în primul rând, cele acumulate în faza activă a zilei, dar și altă informație similară, care se supune prelucrării repetate. În consecință, se consolidează cunoștințe mai temeinice, de o altă calitate, care se depozitează din nou în MLD. Dacă a doua zi sau mai târziu veți dori să activați cunoștințele formate anterior, ele vor fi identice ca sens, însă se vor formula cu alte cuvinte sau prin alte forme de exprimare. Se consideră că omul poate să prelucreze informația în MSD timp de 15-20 min. După aceasta necesită o perioadă de repaus sau să treacă la alte activități, mai puțin intensive. Comparând această perioadă cu durata unei prelegeri de 60-80 min., ne putem da lesne seama de eficiența scăzută a prelegerii.

Memoria de lungă durată (MLD) este locul unde

se depozitează cunoștințele. Ea dispune de un volum suficient pentru a primi toate cunoștințele acumulate pe perioada vieții. R. Atkinson consideră că cunoștințele depozitate în MLD nu se pierd niciodată. De asemenea, acestea se modifică permanent sub acțiunea informației înscrise peste cea deja deținută.

Organele de simț. Omul are cinci organe de simț, însă principalul organ de simț, prin intermediul căruia recepționează cel mai mare volum de stimuli, este văzul. În două cazuri informația de la organele de simț este trimisă spre MSD: atunci când individul se concentrează asupra perceperii unei anumite informații și când informația recepționată de organul de simț se deosebește de cea cunoscută deja. În acest caz, omul se oprește din activitatea programată și supune analizei informația nouă.

În timpul activității didactice, informația recepționată prin organele de simț ajunge în MSD. Concomitent, din MLD se extrage o cunoștință similară după sens, are loc prelucrarea ambelor informații în MSD, cu formarea unor legături semantice între ambele informații, după care informația nouă se înscrie în MLD. De aceea, este oportun ca profesorul, înainte de a expune materialul instructiv nou, să facă legături între acesta și cel expus anterior, generând noi legături semantice între cunoștințele vechi și cele noi.

În timpul consolidării materialului predat, cunoștințele din MLD sunt extrase repetat în MSD, unde se prelucrează împreună cu informația percepută din manual, îmbogățindu-se cu noi caracteristici și semnificații, formând noi legături semantice și înscriindu-se din nou în MLD. Aceste cunoștințe au un caracter temeinic.

În continuare vom decodifica noțiunile de *cunoștințe concrete* și *abstracte*. Omul se naște având doar capacitatea de a percepe cunoștințe concrete prin intermediul organelor de simț (preponderent prin văz). Primele cunoștințe abstracte apar prin generalizări (om – oameni, copac – copaci, mama, tata – părinți etc.). Înțelegerea noțiunilor abstracte solicită din partea subiectului o activitate mai intensă a memoriei. Cunoștințele abstracte înlocuiesc în memorie o multitudine de cunoștințe concrete. Cu acumularea mai multor cunoștințe concrete și transformarea lor în cunoștințe abstracte, omul trece treptat la operarea cu noțiuni abstracte. Scrierea și citirea informației, audierea și vorbirea sunt acte de utilizare a informației abstracte, în spatele lor stând obiecte și fenomene concrete, care au forme și alte proprietăți distincte.

La studierea unor discipline ca *Matematica, Fizica, Chimia, Informatica* etc., unde elevul/studentul operează preponderent cu cunoștințe abstracte, profesorul trebuie să folosească la ore mai puține noțiuni noi, să le consolideze permanent, pornind de la noțiuni concrete și avansând treptat spre cunoștințe abstracte, de la cunoscut spre necunoscut.

În timpul unei activități educaționale lucrează concomitent mai multe organe de simț. În acest caz, MSD se va îmbogăți cu informație în cantitate mai mare și mai variată, iar cunoștințele formate vor fi mai calitative. Se consideră că reținem 10% din ceea ce citim, 20% din ceea ce auzim, 30% din ceea ce vedem și 50% din ceea ce auzim și vedem concomitent [4].

R. Atkinson [5] afirmă că cunoștințele depozitate în MLD nu se pierd. Însă uneori nu putem extrage o anumită cunoștință din MLD, deși știm că aceasta ar trebui să fie depozitată acolo. Atkinson explică acest fenomen prin faptul că în MLD cunoștințele se depozitează, vorbind metaforic, una peste alta, cea mai accesibilă fiind cea de sus – ultima înscrisă. Creierul, primind comanda de a căuta o anumită cunoștință, scanează zonele de ”sus în jos”. Dacă cunoștința s-a regăsit printre cele ”răsfoite”, ea va fi extrasă în MSD. Dacă creierul a obosit ”răsfoind” cunoștințele din MLD și nu a găsit-o, el trimite feedbackul că o astfel de cunoștință nu există. Dacă ”comanda” de căutare nu a fost anulată, ci a fost trecută ”în așteptare”, peste un anumit timp creierul totuși va găsi acea cunoștință. Aici ar trebui să luăm în considerare și faptul dacă creierul are suficientă energie pentru o astfel de activitate.

Putem accelera căutarea cunoștințelor în MLD? Da, putem. Este cunoscut faptul că în MSD, între cunoștințele extrase din MLD și informația nouă primită de la organele de simț, se formează diverse legături semantice și noile cunoștințe se depozitează în MLD împreună cu aceste legături semantice. Cu cât mai des o anumită cunoștință din MLD este accesată în vederea formării de noi cunoștințe împreună cu altă informație de la organele de simț, cu atât mai multe legături semantice se vor genera între aceste cunoștințe. În timpul somnului, la fel, între cunoștințe diferite se formează noi legături semantice. Numim asemenea cunoștințe *structurate*.

Așadar, cunoștințele sunt informațiile depozitate în MLD, iar informația reprezintă stimulii recepționați de organele de simț, depozitați în MSD, inclusiv cunoștințele extrase din MLD, care sunt percepute ca informație și care, fiind înscrise în MLD, devin cunoștințe în cele din urmă.

Cercetând mecanismul de formare a cunoștințelor, intuim faptul că, probabil, calitatea cunoștințelor depozitate în memoria de lungă durată ar trebui să fie diferită. Cunoștințele singulare, cu puține legături semantice, și cunoștințele structurate, cu multiple legături semantice, posedă calități diferite. Putem concluziona că cunoștințele singulare, cu puține legături semantice, sunt *cunoștințe* (după [2, 3]), iar cele structurate, cu multiple legături semantice, posedă calitatea de *competență*. O clasificare mai complexă a calității cunoștințelor o oferă V. Bespalko în lucrarea *Instruirea programată. Bazele didactice* [6], unde evidențiază patru niveluri ale calității cunoștințelor:

- nivelul I: persoana este în stare doar să recunoască sau să evidențieze un obiect sau un fenomen;
- nivelul II: formabilul este capabil să reproducă informația;
- nivelul III: persoana poate să aplice în practică cunoștințele pentru rezolvarea unei anumite clase

de probleme;

- nivelul IV: formabilul este în stare să rezolve probleme plecând de la tiparele cunoscute. Este nivelul la care omul începe să gândească creativ.

Supunând analizei clasificarea calității cunoștințelor dată de Codul educației [2] și C. Cucoș [3], precum și de curricula în vigoare, alături de clasificarea propusă de V. Bespalko [6], categoriei ”cunoștințe” îi atribuim nivelul unu și doi, iar categoriei ”competențe” – nivelul trei și patru. Este logic să extindem aceste calități ale cunoștințelor și peste activitățile didactice desfășurate preponderent în instituțiile de învățământ și în cadrul lucrului de sine stătător. În baza monografiei lui C. Cucoș, *Pedagogia* [3], vom cerceta așa activități ca:

a) expunerea (povestirea, explicația, prelegerea) și lucrul cu manualul;
b) orele practice (rezolvarea problemelor și a exercițiilor, seminarele, lucrările de laborator, lucrul pe teren și în producție).

În timpul expunerii materialului nou se cristalizează cunoștințe doar la nivelul *înțelegere*. Dacă imediat după expunerea materialului nou profesorul va organiza un exercițiu de evaluare a cunoștințelor acumulate, elevul le va expune cu cuvintele și prin exemplele profesorului. A doua zi sau peste un anumit interval de timp, același material va fi expus de elev altfel, într-un mod diferit, în baza unor cunoștințe *reproductive*.

În cazul cunoștințelor care vor fi valorificate la rezolvarea unor probleme practice, calitatea cunoștințelor de nivelul *înțelegere* și *reproducere* nu mai este suficientă. Se cere o calitate mai înaltă – de *aplicare* a acestor cunoștințe. Formarea cunoștințelor la nivel aplicativ are loc în timpul activităților didactice, la rezolvarea problemelor și exercițiilor, la efectuarea lucrărilor de laborator, pe teren, în producție, la executarea unor manipulări motorice (activități sportive, muzicale etc.). În acest context, problemele și exercițiile reprezintă o formă de modelare a aplicării reale a cunoștințelor. Fiind pus în situația de a rezolva aceste probleme, elevul cu adevărat aplică aceste cunoștințe în practică. În cursul acestui proces, cunoștințele se extrag din MLD în MSD, sunt prelucrate din nou cu *efectuarea unor lucrări exterioare, în afara memoriei* (un calcul, o înscriere, o manipulare motorică etc.). Drept rezultat, în MLD se înscrie o cunoștință nouă.

Observăm că cunoștințele la nivel de înțelegere și cele reproductive nu reprezintă decât rezultatul activității MLD și MSD. În cazul cunoștințelor aplicative, are loc ”o aplicare” din exterior a cunoștințelor – sau poate fi vorba de un act de gândire, când se realizează un algoritm de conectare a mai multor cunoștințe din MLD pentru a explica un fenomen sau obiect nou, necunoscut.

La rândul lor, cunoștințele aplicative au mai multe calități. Vom explica această situație printr-un exemplu. Să presupunem rezolvarea unei problemă unde se aplică forma matematică a unei legi:

a) Dacă în problemă sunt cunoscute valorile numerice ale parametrilor din formula de calcul în unitățile cerute, acest nivel va corespunde nivelului inferior al cunoștințelor aplicative.
b) Dacă în condițiile problemei nu sunt prezentați toți parametrii sau sunt afișați în alte unități de măsură și elevul trebuie să apeleze la alte cunoștințe din MLD din același compartiment, atunci aceste cunoștințe aplicative vor fi de un nivel mai înalt decât în prima situație.
c) Deseori, la rezolvarea problemelor este necesar de modelat formula de calcul ori de apelat la cunoștințe din alte compartimente ale disciplinei. Atunci elevul va demonstra un nivel mai înalt de cunoștințe aplicative.
d) În activitatea practică, pentru a rezolva problema, specialistul se poate confrunta cu situații când sunt necesare cunoștințe din mai multe domenii conexe (științe). Desigur, aceste cunoștințe aplicative vor fi de calitate superioară.

Astfel, observația noastră ține de faptul că la lecție profesorul, după expunerea materialului nou, reușește să rezolve unul-două exerciții (probleme) de cel mai jos nivel. Dacă elevul va primi, ca temă de casă, probleme și exerciții de alt nivel, el nu le va putea rezolva singur. Prin urmare, la studierea disciplinelor exacte profesorul trebuie să formeze la elevi cunoștințe aplicative stabile de cea mai înaltă calitate (cazul *d*), astfel încât viitorul specialist să poată rezolva probleme practice, cu aplicarea cunoștințelor din mai multe domenii. Pentru aceasta, e nevoie de mai multe ore practice. Rezolvarea unor probleme sau exerciții similare conduce la formarea unui algoritm stabil în memorie. La acest stadiu, elevul rezolvă problema sau exercițiul rapid, fără a analiza în detalii pașii pe care îi parcurge. În acest caz, facem referire la *cunoștințele aplicative automatizate.*

Cunoștințele aplicative de nivel intuitiv se caracterizează prin faptul că își extind aplicabilitatea pe domenii noi, pentru care n-au fost prevăzute, dar cu care au o serie de proprietăți comune. De exemplu, mișcarea browniană din lichide este aplicată în viața socială, forma aerodinamică a păsărilor și peștilor – la fabricarea aeronavelor, automobilelor. Deseori, cunoștințele aplicative de nivel intuitiv se transformă în cunoștințe creative. *Cunoștințele creative* ocupă treapta superioară în clasificarea cunoștințelor, reprezentând *forța motrice* de dezvoltare a științei, a culturii și a societății în ansamblu.

În lumina celor expuse, se consideră că elevul trebuie să posede cunoștințe la nivel de înțelegere și la nivel aplicativ, pe când studentul trebuie să posede cunoștințe la nivel de înțelegere și la nivel aplicativ la toate disciplinele studiate, iar la disciplina de specialitate – cunoștințe creative. Iată de ce teza de licență/masterat va cuprinde

o activitate de cercetare, care să se încheie cu generarea unor cunoștințe creative.

Deși mecanismul de formare a cunoștințelor creative rămâne încă necunoscut, putem constata următoarele:

- Omul capătă o cantitate semnificativă de cunoștințe creative în mod întâmplător, efectuând anumite activități sau contemplând anumite fenomene.
- O seamă de cunoștințe creative din domeniul inventicii reprezintă rezultatul îmbunătățirii performanțelor prototipului.
- O parte din cunoștințele creative sunt generate în urma aplicării cunoștințelor asupra unor obiecte noi de cercetare.
- Creația artistică operează cu cunoștințe aplicative (note, acorduri, culori, forme etc.), care, prin acte multiple de experiență mintală, dau naștere unor noi cunoștințe creative (piese muzicale, tablouri, sculpturi etc.).

În concluzie: Memoria omului este formată din două componente: memoria de scurtă durată, unde se prelucrează informația primită de la organele de simț, și memoria de lungă durată, unde se înscrie informația prelucrată sub formă de cunoștințe. Cunoștințele depozitate în memoria de lungă durată au calități diverse și se caracterizează prin multitudinea de legături semantice formate între ele. Cunoașterea mecanismului de formare a cunoștințelor este necesară atât cadrelor didactice, cât și autorilor de curricula și manuale. Astăzi putem constata că există cel puțin patru niveluri de cunoștințe: nivelul de înțelegere (inferior), nivelul de reproducere, nivelul de aplicare și nivel de creație (superior). Cunoștințele la nivel de ”competențe” constituie cunoștințe aplicative de calitate diferită și cunoștințe creative.

RECOMANDĂRI

1. Studierea la fiecare lecție a unui material nou la disciplinele cu mare încărcătură abstractă este contraproductivă. Recomandăm alocarea unui număr mai mare de ore practice, pentru a asigura formarea cunoștințelor aplicative de cel mai înalt nivel.
2. La nivel școlar, pentru studierea disciplinelor exacte, a informaticii, a gramaticii limbilor, iar la nivel universitar – pentru studierea științelor exacte, tehnice, agricole, medicale etc. trebuie prevăzute mai multe ore practice: astfel se va asigura formarea unor cunoștințe temeinice la nivel aplicativ.
3. Considerăm oportună elaborarea unui manual nou, care, pe lângă explicarea mecanismelor formării cunoștințelor/competențelor, va prezenta variate tehnologii educaționale și nivelul cunoștințelor care poate fi atins.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bounegru T. Instruirea computerizată. Chișinău: Centrul Editorial al USM, 2001. 243 p.
2. Codul Educației al Republicii Moldova. Pe: http://www.cnaa.md/normative-acts/normative-acts-research-innovation/education-code
3. Cucoș C. Pedagogia. Iași: Polirom, 2002. 464 p.
4. Didactica universitară. Studii și experiențe. Chișinău: Centrul Editorial al USM, 2011. 294 p.
5. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. Москва: Прогресс, 1980. 528 p.
6. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы. Москва: Высшая школа, 1970. 298 p.

Florina-Teodora **BICULESCU**

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

Programul de formare a referențialului axiologic al elevilor din învățământul primar

CZU 373.3.015 | doi.org/10.5281/zenodo.7664270

Rezumat: *Articolul prezintă structura și conținutul ”Programului de formare a referențialului axiologic al elevilor mici”, realizat din perspectiva managementului școlar. Este vizată și formarea profesorilor din învățământul primar în domeniul educației axiologice. Programul urmărește descrierea etapelor de valorificare a experiențelor manageriale în scopul formării prin educație axiologică a referențialului axiologic al elevilor din învățământul primar.*

Cuvinte-cheie: *axiologie, valori, orientări valorice, educație axiologică, referențial axiologic.*

Abstract: *The article presents the structure and content of the Program of the Axiological Referential of Primary School Pupils, made from the perspective of school management. It also aims to train primary school teachers for axiological education.*

The program aims to describe the stages of capitalization on managerial experiences in order to form the axiological referential of primary school pupils through axiological education.

Keywords: *axiology, values, value orientations, axiological education, axiological referential.*

Actualitatea temei abordate este asigurată de interesul științific al cercetătorilor pentru valorile lumii contemporane, în general, și pentru educația axiologică, în special. Întrunite în structura personalității umane, valorile formează *referențialul axiologic al elevilor* (o configurație dinamică de valori), reflectat în convingeri, atitudini, comportamente interdependente, ierarhizate într-un sistem de valori ale personalității din punctul de vedere al semnificației acestora. Judecând din perspectiva formării referențialului axiologic al elevilor mici, „valorile formează un sistem deschis, ce poate fi dezvoltat prin achiziții valorice din analiza pertinentă a experiențelor sociale individuale" [2].

Programul de formare a referențialului axiologic al elevilor din învățământul primar a fost conceput în urma realizării unui studiu experimental efectuat prin aplicarea unui chestionar care a urmărit colectarea de informații relevante cu privire la educația axiologică. Scopul investigației a constat în evidențierea percepțiilor cadrelor didactice din învățământul primar din județul Argeș, România, asupra importanței și necesității educației axiologice în școală. În cercetare ne-am propus să obținem o imagine cât mai obiectivă asupra nivelului de pregătire al profesorilor pentru proiectarea și implementarea eficace a educației axiologice a elevilor mici. Studiul experimental preliminar s-a realizat în perioada ianuarie-februarie 2021, pe un număr de 102 profesori din învățământul primar, evaluați prin metoda chestionării (24 întrebări) cu ajutorul Google Forms [20]. Un alt obiectiv al cercetării a fost analiza problematicii educației *prin* și *pentru* valori în învățământul primar din România în contextul actualelor schimbări din societate. În plus, în cadrul cercetării ne-am propus să identificăm principalele valori, generale și europene, apreciate de către profesori ca importante de format în cadrul școlii primare. Cercetarea a permis identificarea problemelor cu care se confruntă profesorii în demersul educațional orientat spre educația axiologică, în parte. Concluzia principală care s-a desprins din investigația experimentală se rezumă la cunoașterea insuficientă de către profesori a esenței științifice și a metodologiei educației axiologice, fapt care a stimulat elaborarea programului de formare, ca model pedagogic impus în contextul proiectului de cercetare, desfășurat în cadrul programului de doctorat.

Oportunitatea *Programului de formare a referențialului axiologic al elevilor din învățământul primar* a fost asigurată de interesul acordat acestei teme de către specialiștii în educație, în contextul crizei valorilor și al crizei globale a educației. Educația axiologică a elevilor din învățământul primar vizează formarea referențialului axiologic la aceștia prin achizițiile cognitive și prin experiențele axiologice la care sunt expuși, mediul sociocultural constituind implicit fundalul axiologic al însușirii valorilor. Folosim în cercetare sintagma științifică *educație axiologică* cu semnificația de *principiu al învățământului*.

În situația evocată, disciplina *Dezvoltare personală* reprezintă un context de implementare a politicilor educaționale vizate și de Codul educației al Republicii Moldova: „Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe ce include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică. Educația are ca misiune satisfacerea cerințelor educaționale ale individului și ale societății, dezvoltarea potențialului uman pentru a asigura calitatea vieții, creșterea durabilă a economiei și bunăstarea poporului, dezvoltarea culturii naționale, promovarea învățării pe tot parcursul vieții, a dialogului intercultural, a spiritului de toleranță, a nediscriminării și incluziunii sociale, facilitarea reconcilierii vieții profesionale cu viața de familie pentru bărbați și femei" [5].

În contextul conceptualizării pedagogice, prin termenul *program* înțelegem „acțiunile proiectate și realizate în scopul formării referențialului axiologic al elevilor mici" [2]. Termenul *formare* este utilizat în cercetare cu semnificația de *modelare a comportamentelor axiologice* și se referă la un proces etapizat de valorificare a potențialităților naturale și ideale ale elevilor, interpretat din perspectiva unor schimbări psihosociale obținute prin intermediul învățării sociale și al dezvoltării personalității.

Reperele teoretice privind referențialul axiologic al elevilor din învățământul primar prezintă abordări științifice și modele conceptuale ale valorilor, ale educației axiologice, interpretate din variate perspective în contextul științelor educației. În cercetare, ca termen de referință, a fost preluat conceptul de *educație axiologică* formulat de Diana Antoci (2021): „educația axiologică constituie procesul de formare continuă axat pe sistemul de valori ale contemporaneității, proiectat în termeni de finalități, conținuturi și metodologii specifice, generatoare de orientări valorice în contextul explorării pedagogice a cadrului formal-nonformal-informal" [1; 2]. Formarea referențialului axiologic al elevilor contribuie la consolidarea *competențelor transversale*, ce reprezintă *achiziții valorice* exprimate în autonomie și responsabilitate, interacțiune socială, dezvoltare personală și profesională [11, p. 304].

Educația axiologică a elevilor din învățământul primar. *Programul de formare a referențialului axiologic al elevilor din învățământul primar* a fost conceput, proiectat și aplicat la nivelul a șapte clase de elevi din trei școli de nivel primar: Liceul Tehnologic Topoloveni, Școala Primară *Echilibria Montessori Education* din Voluntari și Școala Gimnazială *C. Rădulescu-Codin* din Priboieni, având ca scop educația axiologică a elevilor din clasele primare, precum și proiectarea *Metodologiei de formare a referențialului axiologic al elevilor*, orientată spre formarea competenței de dezvoltare personală, socială și de a învăța să înveți. În procesul de predare-învățare-evaluare se urmărește afirmarea competențelor ce denotă formarea referențialului axiologic al elevilor mici, formarea unei concepții de viață bazate pe valorile umaniste, pe cultura națională și universală, educația în spiritul demnității, toleranței și a respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, cultivarea sensibilității față de problematica umană și valorile moral-civice, alături de cultivarea respectului pentru natură și mediul înconjurător natural, social și cultural. Educația axiologică a elevilor se realizează prin achiziții de valori și atitudini: respectul și prietenia, bunătatea și reflecția personală, autoformarea permanentă și gestionarea resurselor, comunicarea asertivă și constructivă, reziliența și angajarea proactivă, managementul învățării și afirmării profesionale, relaționarea pozitivă și bunăstarea psihofizică, empatia și gestionarea conflictelor, onestitatea și responsabilitatea, creativitatea și spiritul inovator, perseverența și excelența, autonomia și integritatea personală.

Figura 1. *Programul de formare a referențialului axiologic al elevilor din învățământul primar*

Condițiile pedagogice de formare a referențialului axiologic al elevilor, proiectate ca urmare a analizei științifice și metodologice pertinente, au fost valorificate în patru etape principale.

Etapa I, ***de conceptualizare a procesului de educație axiologică a elevilor***

A vizat delimitarea fundamentelor teoretice privind educația axiologică și proiectarea *Metodologiei de formare a referențialului axiologic al elevilor*. Aceste elaborări științifice au debutat cu analiza profilului de formare al copilului ce finalizează ciclul primar, domeniile de competență-cheie, specificate în art. 68 din Legea educației naționale nr. 1/2011 din România, care urmărește interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze comportamentele, managementul vieții personale și al evoluției în carieră [11, p. 306].

Etapa II, ***de elaborare a resurselor metodologice pentru educația axiologică***

A presupus analiza prevederilor curriculare privind educația axiologică în învățământul primar, menite să asigure dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a elevilor [7]. Din perspectiva interesului cercetării, s-a recurs la con-

ceptualizarea și integrarea unei noi discipline opționale, *Educația axiologică*, pentru învățământul primar. La etapa de pregătire a resurselor metodologice am elaborat un curriculum disciplinar la decizia școlii la cursul opțional *Educația axiologică*, care respectă rigorile *Metodologiei privind dezvoltarea curriculumului la decizia școlii* [5], avizat de Inspectoratul Școlar Județean Argeș pentru anul școlar 2021-2022. Scopul cursului opțional vizează formarea referențialului axiologic al micilor școlari prin educația axiologică. S-a pornit de la premisa că multe dintre problemele cu care se confruntă astăzi învățământul sunt consecința lipsei unei strategii instituționalizate de formare a valorilor ca parte a curriculumului oficial, rațiuni din care disciplina opțională *Educația axiologică* a fost concepută ca o alternativă, implementată în învățământul primar prin parcurgerea unei programe adaptate la specificul comunității, al școlii și al clasei prin realizarea unor obiective, conținuturi și strategii specifice, care au implicat reconsiderarea stilului de predare a valorilor în învățământul primar. Programa pentru opționalul *Educație axiologică* reprezintă o ofertă curriculară proiectată pentru 1 oră/săptămână, pe durata unui an școlar. Valorile sunt transmise prin mecanismele socializării, dobândind, astfel, un caracter normativ, și intră în structura convingerilor, acționând ca repere de orientare valorică. Predarea cursului opțional *Educație axiologică* a condus la formarea unor competențe generale (exprimarea comportamentului axiologic, respectarea normelor de conduită în contextul valorilor, manifestarea interesului pentru cooperare în rezolvarea unor situații de comportament) și a unor competențe specifice (identificarea unor valori din textele-suport, examinarea consecințelor unor comportamente asupra mediului, punerea în practică a unor comportamente prin comparații cu situații similare din povești cunoscute sau contexte familiare).

Conținuturile cursului opțional vizează teme ce arată achizițiile de bază prin care s-a urmărit formarea referențialului axiologic. Proiectele activităților au permis abordarea textelor pentru formarea competențelor specifice în trei etape: *receptarea valorii, răspunsul afectiv* și *valorizarea*. Integrarea valorilor are un caracter potențial, cu efecte observabile în timp. Opționalul urmărește introducerea în sfera valorilor, generând reflecții axiologice și pregătind terenul pentru achizițiile ulterioare în ciclul gimnazial. În alegerea textelor-suport am ținut cont de lista de valori morale alcătuită de Gheorghe Ceaușu, dependentă de capacitatea de înțelegere a elevilor mici [5].

Strategiile educaționale angajate în educația axiologică a elevilor în cadrul activităților educaționale au urmărit formarea unor capacități de identificare a unor valori din textele-suport, solicitând disponibilitate continuă prin valorificarea unor povestiri, lecturi după imagini, memorizări, convorbiri, dramatizări, folosindu-se explicația, jocul didactic, improvizările și exercițiile prin simulări, exerciții cu soft interactiv, audierea unor cântece, exerciții de apreciere a propriei persoane în raport cu valoarea introdusă, vizionarea de filme/fragmente din filme inspirate din povești, audierea de povești; examinarea, prin convorbiri, a consecințelor unor comportamente asupra mediului înconjurător, folosind studiul de caz, jocul de rol, prin realizarea de desene, colaje, postere, diagrama cauză-efect, problematizarea, punerea în practică a unor deprinderi de comportament prin comparații cu alte situații similare din povești cunoscute sau contexte familiare. Orientate spre formarea referențialului axiologic, metodele valorificate s-au realizat prin intermediul exercițiilor de utilizare a judecăților de valoare, repovestiri (pe baza unor tablouri, ilustrații; a unui plan verbal corespunzător fragmentelor logice ale povestirii; repovestirea liberă; repovestirea pe baza unui text), prin povestiri create de copii (pe baza unui plan dat; cu început dat; după modelul dat; după o temă), prin convorbiri, proverbe, zicători (prin rezumarea concluziilor), dramatizări, exerciții de analiză a unui text-suport prin tehnica cubului, a bulgărelui de zăpadă, a pălăriilor gânditoare, a diagramei Venn, a exploziei stelare, prin jocuri tematice *Așa da, așa nu*, exerciții de manifestare a acordului/dezacordului față de valori pozitive/negative, implicarea în jocuri care presupun manifestarea disponibilității pentru cooperare și acțiune, exerciții de gestionare a resurselor de care dispun copiii (materiale, de timp) în efectuarea unor sarcini de lucru date, exerciții care implică învățarea reciprocă, activități în aer liber (întreceri, jocuri care necesită rezolvarea sarcinilor în grup, prin colaborare), vizite, activități de voluntariat, în parteneriat cu părinții.

În cadrul acestei etape de elaborare a resurselor metodologice pentru educația axiologică a elevilor, în scopul sprijinirii profesorilor în demersul educațional, a fost conceptualizat și proiectat pentru publicare *Ghidul metodologic privind educația axiologică pentru profesorii din învățământul primar*, prin intermediul căruia au fost abordate teme precum responsabilitatea profesorului în formarea referențialului axiologic al elevilor din învățământul primar, formarea competentă a personalității elevului (dimensiunea moral-afectivă, dimensiunea prosocială, dimensiunea normativă), metode participative de predare a lecțiilor de educație civică și exemple de activități de predare-învățare-evaluare, tehnici de formare a referențialului axiologic în predarea online. Ghidul metodologic include anexe: proiecte de lecții-model, fișe de lucru, fișe de activitate independentă, modele de planificare calendaristică orientativă a disciplinei *Educație axiologică*, model al unui proiect de unitate de învățare-predare, jocuri didactice, aplicații și tipuri de activități care pot fi folosite în cadrul lecțiilor de învățare-predare a educației axiologice.

Etapa a III-a, ***de valorificare a experienţelor manageriale din învăţământul primar***

Se referă la experiența noastră managerială în calitate de evaluator al Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, de inspector școlar pentru învățământul primar în cadrul Inspectoratului Școlar Județean Argeș, de director al Școlii Primare Particulare *Echilibria Montessori Education*, de învățător în școala primară (predarea cursului opțional *Educație axiologică*) și de profesor-mentor pentru inserția profesională a profesorilor stagiari. În cadrul programului de formare am pus în valoare experiența managerială ca evaluator, înscris în registrul propriu al experților în evaluare și acreditare, în cadrul Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, instituție publică de interes național, aflată în coordonarea Ministerului Educației, care asigură evaluarea calității educației la nivelul întregului sistem național de învățământ [23]. Activitatea desfășurată ca inspector școlar pentru învățământul primar în cadrul Inspectoratului Școlar Județean Argeș în perioada 2018-2020 a avut următoarele priorități: valorizarea metodelor interactive de predare-învățare-evaluare diferențiate, conform nevoilor educative ale elevilor de învățare a valorilor, formarea referențialului axiologic al elevilor, dezvoltarea gândirii critice, premisă a alfabetizării științifice și a diminuării riscului de analfabetism funcțional, organizarea unor activități de monitorizare și consiliere privind aplicarea programelor școlare pentru învățământul primar, vizând în mod special formarea conduitei axiologice la școlarii mici, prevenirea și diminuarea crizei de adaptare a elevilor la trecerea de la învățământul preșcolar la învățământul primar, prevenirea și reducerea abandonului școlar prin realizarea unor lectorate cu părinții, care să pună în evidență formarea axiologică a acestora și importanța școlarizării, elaborarea și implementarea de programe/proiecte/activități de formare a referențialului axiologic al școlarilor mici cu accentul pe dezvoltarea valorilor fundamentale, promovarea dimensiunii europene a educației în contextul noului Regulament privind programul *Erasmus 2021-2027*, prin promovarea proiectelor internaționale cu accentul pe latura axiologică a acestora. Pornind de la aceste priorități ale educației, pentru perioada anilor școlari 2018-2019 și 2019-2020, Inspectoratul Școlar Județean Argeș, prin inspectorul de învățământ primar, și-a propus îmbunătățirea calității educației și a formării profesionale la nivelul unităților de învățământ prin măsuri de optimizare a strategiilor manageriale.

În calitate de director al unei unități de învățământ private cu sistem alternativ de învățare, am coordonat formarea referențialului axiologic al micilor școlari prin implicarea acestora în activități de lecturare a unor texte literare ce puneau accentul pe „formarea orientărilor valorice prin vizionarea unor piese de teatru, prin organizarea de excursii, tabere școlare, ateliere de lucru care au pus accentul pe valori" [17]. În funcția de profesor-mentor pentru inserția profesională a profesorilor stagiari, în cadrul programului de formare am contribuit, prin comunicare cu profesorii stagiari, inclusiv online, la realizarea scopurilor educației axiologice printr-o atitudine deschisă, stimulativă și pozitivă față de activitatea pedagogică, facilitând conștientizarea de către cadrul didactic stagiar a importanței stagiului profesional pentru avansarea în cariera profesională.

Etapa a IV-a, ***de formare a referențialului axiologic în învățământul primar***

A vizat dezvăluirea în cadrul ariei curriculare *Consiliere și orientare*, așa cum este prevăzut în Planurile-cadru de învățământ pentru învățământul primar și în *Metodologia privind aplicarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar*, aprobate prin Ord. nr. 3371/12.03.2013 al Ministerului Educației Naționale din România, în perioada micii școlarități se pun bazele dezvoltării personale, prin intermediul disciplinei școlare obligatorii (trunchiul comun) *Dezvoltare personală*. Acestei discipline i-au fost alocate ore săptămânale precum urmează: la clasa pregătitoare – 2 ore, clasa I – 1 oră, clasa a II-a – 1 oră [16]. Disciplina *Dezvoltare personală* este dedicată activităților de învățare care au ca scop: dezvoltarea capacității elevilor de a se autocunoaște și de a-și exprima într-o manieră pozitivă interesele, trăirile personale, abilitățile de relaționare și comunicare, reflecțiile cu privire la învățare. În cadrul disciplinei se formează abilități și se dezvoltă atitudini având ca finalitate dobândirea încrederii în sine, a stării de bine a copiilor, pregătirea acestora pentru viață și viitor [18].

În R. Moldova, disciplina *Dezvoltare personală* prezintă o abordare curriculară concentrică, deoarece constructul acestei materii se constituie din cele cinci module, care au la bază concepte enunțate, la care se revine cu nivel de complexitate diferit, în corespundere cu particularitățile de vârstă ale elevului și cu accentul pe experiența sa socială. Disciplina a fost inclusă într-o nouă arie curriculară, *Consiliere școlară și dezvoltare personală,* care lipsea în Planul-cadru pentru învățământul general din Republica Moldova până în anul 2018 [21]. Prin ariile curriculare pedagogii își asumă responsabilitatea pentru dezvoltarea socială a elevilor, existând posibilitatea abordării integrate a unora dintre activitățile propuse [18].

Disciplina *Educație civică* are ca finalitate integrarea elevilor în comunitate, realizată prin alfabetizarea moral-civică a copiilor, dezvoltarea unor atitudini pozitive față de propria persoană și față de ceilalți,

valorificarea experienței specifice vârstei, prin accentuarea dimensiunilor afectiv-atitudinale asociate celei cognitive, inițierea elevilor în practicarea unui comportament moral-civic într-o societate democratică – un comportament activ, liber, responsabil, tolerant, deschis, comunicativ, reflexiv, autoevaluativ [19]. Prin orele de dezvoltare personală și educație civică cadrele didactice din învățământul primar le cultivă elevilor în primul rând valorile general-umane. Un set recomandabil de valori va spori la elevi respectul de sine, asigurându-le o viață bazată pe principiile lumii contemporane.

În concluzie: Educația axiologică a elevilor în învățământul primar asigură formarea competenței de dezvoltare personală, socială și a competenței de a învăța să înveți. Referențialul axiologic al elevilor include valorile prioritare vizate în idealul educațional: respectul și prietenia, bunătatea și reflecția personală, autoformarea permanentă și gestionarea resurselor, comunicarea asertivă și constructivă, reziliența și angajarea proactivă, managementul învățării și afirmării profesionale, relaționarea pozitivă și bunăstarea psihofizică, empatia și gestionarea conflictelor, onestitatea și responsabilitatea, creativitatea și spiritul inovator, perseverența și excelența, autonomia și integritatea personală. În cadrul *Programului de formare a referențialului axiologic al elevilor din învățământul primar*, elevii mici au învățat semnificația valorilor și a normelor morale, au conștientizat necesitatea achiziției valorilor general-umane, au analizat fapte și întâmplări din viața reală, demonstrând conștiință și deprinderi de abordare morală a vieții. Ghidarea profesorilor a generat situații la clasă în care aceștia au probat măiestrie pedagogică, responsabilitate, creativitate, empatie și motivație înaltă în actul pedagogic. Iar prin implementarea experiențelor manageriale în învățământul primar, au fost valorificate resursele metodologice, concepute pentru educația axiologică cu scopul formării referențialului axiologic al elevilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Antoci D. Educația prin valori și pentru valori. Suport de curs. Chișinău: S.n. Tipografia *Pulsul Pieței*, 2018. 260 p.
2. Antoci D. Teoria și metodologia formării orientării valorice a adolescenților și tinerilor. Chișinău: Print-Caro, 2020. 220 p.
3. Borozan M., Bețivu A. Filosofia educației. Note de curs. Bălți: Tipografia din Bălți, 2021. 158 p.
4. Ceaușu Gh. Pe drumul gândirii axiologice. București: Paideia, 2013. 154 p.
5. Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.14.
6. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău: Tipografia UPS *Ion Creangă*, 2010. 239 p.
7. Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). În: Official Journal of the European Union, C 189/1, 2018. Pe: https://bit.ly/3IJx0t6 (Accesat la 11.01.2023)
8. Cristea S. Educația prin valori și pentru valori. În: Didactica Pro.., nr. 1 (35), 2006, pp. 54-56.
9. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2014. 231 p.
10. Cuznețov L. Educație prin optim axiologic. Chișinău: Primex-Com SRL, 2010. 159 p. Pe: https://bit.ly/3Id5CSI
11. Dandara O. Disciplina *Dezvoltare personală*, un răspuns la realitățile sociale și o provocare pentru cadrele didactice. În: Didactica Pro..., nr. 4-5 (116) 2019, pp. 9-12.
12. Definition and Selection of Competences. Strategy Paper. OECD, 2002.
13. Hadîrcă M. Reflecții privind dezvoltarea axiologică a curriculumului școlar. În: Univers pedagogic, nr. 4 (60) 2018, pp. 13-18.
14. Hadîrcă M. Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. În: Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. Chișinău: Print Caro, 2011. 180 p.
15. Legea Educației Naționale nr. 1 din 05 ianuarie 2011, art. 2 alin. (1).
16. Metodologia privind constituirea corpului profesorilor-mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice, aprobată prin O.M.E.C.T.S nr. 5485/20.10.2011.
17. Ordinul Ministrului Educației nr. 3/238 din 5 februarie 2021.
18. Planurile-cadru de învățământ pentru învățământul primar și Metodologia privind aplicarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar, aprobate prin O.M.E.N. nr. 3371/12.03.2013.
19. Programa școlară pentru disciplina *Dezvoltare personală*, clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, aprobată prin O.M.E.C.T.S. nr. 3418/19.03.2013.
20. Programa școlară pentru disciplina *Educație civică*, clasele III-IV, aprobată prin O.M.E.N nr. 5003/02.12.2014.
21. Voicu B. Valorile și sociologia valorilor. Iași, 2008. 40 p. Pe: http://www.iccv.ro/valori/texte/valori-cvb,%20v4.pdf (Accesat la 20.05.2018).
22. https://bit.ly/3kfzHJt
23. https://edu.ro/invatamant-primar (Accesat la 12.01.2022)
24. https://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.htp_act_text?idt=67506 (Accesat la 12.01.2023)

Formarea preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil prin explorarea potențialului educației tehnologice

CZU 37.018.1 | doi.org/10.5281/zenodo.7664903

Ioana Corina **ROTARU**

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

Nadejda **OVCERENCO**

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

Rezumat: *Necesitatea studierii problemei privind formarea preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil prin explorarea potențialului educației tehnologice este determinată de scăderea prestigiului paternității ca fenomen sociopedagogic. Obiectivul major al cercetării este de a evidenția posibilitățile curricula școlare de a forma personalitatea preadolescenților pentru asumarea rolului de părinte responsabil. Un alt obiectiv este elaborarea unor sugestii metodologice pentru formarea propriu-zisă.*

Cuvinte-cheie: *educație pentru parentalitate, educație tehnologică, părinte responsabil, model pedagogic formativ.*

Abstract: *The need to study the problem of training preadolescents for the role of responsible parents by exploring the potential of technological education is determined by the decline in the prestige of fatherhood as a socio-pedagogical phenomenon. The major objective of our research is to highlight the opportunities through which the school curriculum may help model the personality of the preadolescent for a future role as a responsible parent. Another objective is to develop methodological suggestions for the actual training.*

Keywords: *parenting education, technological education, responsible parent, formative pedagogical model.*

În prezent, la fel ca și cu mii de ani în urmă, omenirea tinde să rezolve toate problemele sociale prin intermediul educației, adesea uitând însă că rodul educației se culege mult mai târziu decât florile ei [3]. Aici se regăsește și problema cercetării noastre, cea a determinării momentului oportun în formarea preadolescenților pentru rolul de *părinte responsabil* – formare care trebuie să demareze cu mult timp înainte de experiența parentală propriu-zisă, pentru ca în viitor tinerii să-și dorească să devină părinți și să fie capabili să demonstreze responsabilitate în realizarea obligațiunilor parentale.

Actualitatea formării preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil prin explorarea potențialului educației tehnologice este propulsată de necesitatea studierii fenomenului parentalității responsabile din perspectiva potențialului educației tehnologice în formarea propriu-zisă. Alte aspecte ale cercetării țin de dezvoltarea motivației preadolescenților pentru munca casnică și conștientizarea impactului acesteia asupra educației tinerilor pentru viitoarea parentalitate.

Realizarea cu succes a rolului parental înseamnă, în primul rând, asumarea responsabilității. Această calitate trebuie dezvoltată din timp la preadolescenții de azi. Un potențial destul de vast în acest sens îl are disciplina școlară *Educația tehnologică*. La orele de educație tehnologică se stimulează motivația intrinsecă, se cultivă interesul și atitudinea pozitivă față de munca casnică/treburile casnice, se dezvoltă hărnicia, datorită faptului că acest factor ocupă un loc important în formarea preadolescenților de azi pentru rolul de părinte responsabil în viitor. Atingerea obiectivelor educației tehnologice depinde, în mare măsură, de calitățile și competențele profesorului care o predă: prin acțiunile sale, prin personalitatea sa el reprezintă un model pentru preadolescenți, un sprijin pentru familie, dar și un factor de cultură în comunitate. Sensul noțiunii de *formare pentru rolul de părinte responsabil* se referă la dorința și intenția formabilului de a deveni în viitor un părinte responsabil. În științele umaniste,

conceptul respectiv este relativ nou. În limba engleză, termenii relevanți sunt *parenthood* (”statut de părinte”, calitatea de a fi mamă sau tată din punct de vedere psihologic, social și legal) și *parenting* (exercitarea rolului de părinte din perspectiva a ceea ce poate percepe și primi copilul – comportamente parentale, practici parentale, competențe parentale – sau din perspectiva experienței trăite de părinți – atitudini parentale, stres parental, cogniție parentală [1]).

Literatura de specialitate nu indică în mod expres rolul disciplinei *Educația tehnologică* în formarea tânărului pentru un viitor îndepărtat, însă sugerează că tot ceea ce se studiază este valabil pentru viața de zi cu zi, inclusiv perioada când acesta va deveni, eventual, părinte. De aceea, nevoia studierii potențialului educației tehnologice în formarea preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil reiese din cunoașterea obiectivă a situației reale din domeniul cercetat și constatarea lipsei unor cercetări dedicate problemei respective.

Studiul nostru s-a profilat în contextul cunoașterii impactului nefast al problemelor sociale distructive asupra formării preadolescenților pentru asumarea rolului de părinte responsabil. Menționăm lipsa motivației față de muncă, inclusiv față de cea casnică, ceea ce este caracteristic tinerilor contemporani; iresponsabilitatea față de obligațiile familiale; sindromul incapacității parentale, de care suferă tot mai mulți tineri părinți; orientarea tinerilor spre stilul *childfree* (engl. ”fără copii”) ca stil de viață; parentalitatea accidentală; apariția și creșterea numărului ”copiilor care nasc copii” etc. Acești factori au devenit impedimente serioase pentru realizarea educației tinerilor în prezent. Finalitatea educației tehnologice este formarea personalității proactive și creative a preadolescentului, care se va integra activ în viața sa adultă în mediul social. Prin urmare, educația tehnologică urmează să asigure formarea în ansamblu a unei personalități integre, care să coreleze cu educația pentru viitor, dezvoltând tehnici de proiectare a viitorului, de anticipare și de pregătire din timp a tinerilor pentru viitoarea parentalitate, cu accentul pe cultivarea responsabilității. Parentalitatea reprezintă un fenomen social complex, care stabilește structuri și așteptări individuale, ordonează procesele cotidiene. Aceasta se face în prezent nu doar în familie, ci și în economie, ideologie, politică. Este incorectă conceperea fenomenului parentalității drept o simplă totalitate de elemente componente. *Parentalitatea* este definită de cercetători drept:

- trebuință biosociopsihologică legată de reproducere, care determină comportamente specifice;
- formare psihopedagogică integră a personalității umane, care include totalitatea orientărilor valorice parentale, a elementelor psihologice și a expectanțelor, a sentimentelor parentale, a atitudinilor și pozițiilor, a responsabilității parentale și a stilului educației familiale [2].

Multidimensională și complexă, parentalitatea implică diverse comportamente, abilități și obiective*, învățate* prin participarea la comunitatea socială. Chiar și capacitatea de a îngriji și de a empatiza cu alții, deși sunt intrinseci ființei umane, se dezvoltă prin învățare. Relațiile tată-copil sunt formate și susținute prin interacțiuni sociale, iar relațiile și experiențele sunt interpretate și valorificate [2]. Prin urmare, *parentalitatea este situată în spațiu și timp*; ea nu se desfășoară într-un vid social, ci este mai degrabă „interrelaționată integral și modelată de modificări demografice, evenimente istorice și patternuri, norme culturale și valori, sisteme de stratificare socială, dezvoltări și aranjamente familiale și mutații în organizarea și structura societală”. Referindu-ne la semnificațiile extrem de diverse și aproape imposibil de cuantificat, observăm că studiile istorice și antropologice relevă faptul că familia este un concept ideologic, o construcție simbolică, având istorie și politici proprii, iar acest lucru este valabil și pentru sfera parentalității, care reprezintă poate cel mai ideologizat și politizat domeniu al experienței familiale, alături de cel al copilăriei [2].

Formarea preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil se referă, *în sens larg,* la programele, serviciile și resursele menite de a-i pregăti de toate aspectele parentalității, activități destinate și părinților acestor preadolescenți cu scopul de a-i sprijini pe propriul traseu parental și de a le îmbunătăți schemele parentale în caz de necesitate. Într-un sens mai restrâns, formarea preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil ține de programele care cultivă valoarea parentalității responsabile, orientează spre parentalitatea conștientă și benevolă, îi ajută pe părinții acestor preadolescenți să-și dezvolte și să-și îmbunătățească propriile abilități parentale, să însușească modalități alternative de abordare a stresului și a situațiilor dificile legate de realizarea rolului parental.

Calitatea formării preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil depinde de starea societății, a familiei și a câmpului axiologic în care are loc formarea viitorilor părinți. Parentalitatea determină fenomenul supraviețuirii speciei umane, dar poate fi înfăptuită doar benevol, din propria voință. Conștientizarea acestui adevăr impune dezvoltarea, formarea și educarea la generația în creștere a necesității de a se realiza pe viitor în calitate de părinte responsabil. Or, metamorfozele caracteristice familiei contempo-

rane ne obligă să acordăm o atenție sporită acestui fenomen. Criza familiei contemporane, decăderea prestigiului de a fi mamă/tată își lasă amprenta asupra vieții individuale. Conștientizarea valorii parentalității la preadolescenți se produce într-o constelație triunghiulară de factori: *dragoste, autoritate* și *securitate familială*.

Formarea preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil pe dimensiunea atitudinală și comportamentală se realizează prin identificarea cu modelul matern/patern al familiei de origine și interiorizarea acestui model. Orice carență afectivă în exercitarea rolului parental determină erori în educația preadolescenților pentru viitor, în cazul „demisiei" părinților de la funcțiile parentale. Practicile materne/paterne nocive sunt factori de risc substanțiali corelați cu orientarea unui număr tot mai impunător de tineri spre nonpaternitate. Printre factorii de risc se mai numără conflictul parental și discordia generală în familie, suportul parental scăzut, relațiile deficitare cu părinții și o istorie de traumatism sau abuz [2].

Formarea preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil semnifică sporirea cunoștințelor preadolescenților privind conștientizarea valorii parentalității, a responsabilităților și a drepturilor materne/paterne; dezvoltarea abilităților de comunicare și de rezolvare a problemelor, învățarea tehnicilor de disciplinare și management comportamental. Un astfel de program de formare are potențialul maxim de reducere a riscului apariției unor probleme acute legate de exercitarea pe viitor a rolului de părinte responsabil.

Învățăm să fim părinți responsabili, înainte de orice, din experiența noastră de a fi crescuți de propriile mame și propriii tați. Această experiență ne modelează fundamental convingerile și percepțiile asupra a ceea ce înseamnă să fii un părinte responsabil. „Schema parentală" este influențată de experiența individuală a mamei/tatălui, odinioară copil în propria sa familie, dar și de experiențele actuale cu partenerul de viață (soț/soție), prietenii, alte persoane importante. Noțiunea de *schemă parentală* a fost definită de Ramey (2000) drept „diferite aspecte ale interacțiunii părinte-copil, esențiale pentru dezvoltarea cognitivă și socială normală", iar elementele ei constitutive sunt: căldura, afecțiunea, disciplina și strategiile de control; convingerile și abilitățile parentale contribuie atât la aplicarea strategiilor, cât și la ameliorarea comportamentelor educative parentale; aspirațiile și expectanțele adecvate; ambientul de acasă stimulativ; implicarea în activitățile copilului nu este legată exclusiv de casă.

Toți părinții discută cu alți părinți și aplică strategiile comportamentale pe care le-au deprins. Privite prin prisma teoriei atașamentului, aceste scheme parentale legate de securitatea proprie, fundamentală și de disponibilitatea și încrederea pe care o poți avea în ceilalți sunt primele care se dezvoltă în viață și pun baza relațiilor pe care le vom avea cu alții. Această schemă parentală formată în copilărie se modifică pe măsură ce relațiile și circumstanțele de viață se schimbă. Chiar și interacțiunile cu propriii copii pot modifica schemele materne/paterne (mama/tatăl învață că un copil activ și impulsiv trebuie monitorizat îndeaproape). Pe măsură ce copilul crește, evoluează și schemele parentale. Uneori, aceste schemele pot fi adaptative, dacă sunt prea rigide sau prea simple, dacă sunt dominate de afecte negative.

Schemele parentale defectuoase se pot schimba fie prin acumulări lente cantitative de informație (schema se dezvoltă și se extinde), fie prin dezvoltarea unor „subtipuri" (pe măsură ce mama/tatăl se confruntă cu tot mai multe excepții), fie prin conversie (informație extremă, necongruentă cu schema). Eforturile de intervenție integrează modificarea unor astfel de scheme, chiar dacă "tradițiile" pot fi diferite [1].

În conceptualizarea problemelor legate de schema parentală sunt incluse convingerile iraționale, distorsiunile cognitive, înțelegerea greșită a nevoilor copilului de confort și autonomie, modelele de procesare internă de tip evitant. Literatura de specialitate relevă dezvoltarea programelor de „training parental" ca o metodă de formare a preadolescenților, în primul rând a celor proveniți din familiile din grupul de risc crescut (mamă singură, consum de alcool/droguri, statut socioeconomic scăzut etc.).

Intervenția originală centrată pe formarea viitorului părinte responsabil a fost dezvoltată în baza tehnicilor cognitiv-comportamentale. Tehnicile de condiționare clasică și operantă pot forma satisfăcător comportamentul preadolescenților, ele fiind relativ simple și cost-eficiente.

Formarea preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil prin explorarea potențialului educației tehnologice este o componentă-cheie a modelului ideal al parentalității responsabile, focalizat pe analiza schemelor parentale și stimularea modificării acestora la necesitate. În aceste cazuri, eficiența ține de armonizarea modelului existent de relaționare părinte-copil din perspectiva modelului parentalității responsabile. Rolul de părinte responsabil este un rol construit social. Prin urmare, este puternic influențat de societatea în care trăiesc cetățenii unui stat. Obiceiurile și practicile de creștere a copilului, reglate cultural, devin standarde după care sunt judecate practicile acceptabile. În cultura de astăzi, cu un ritm tot mai alert, părinții, pe de o parte, se centrează pe copil și își fac griji pentru el, iar pe de altă parte, copilul

pare să devină încă un punct pe agenda părintelui. La scurt timp după naștere, bona (bonele) preiau rolul parental, cel puțin până la vârsta școlară. Elucidând caracteristicile socioculturale pe care să se plieze trainingul, observăm că în România și în R.Moldova se reeditează o serie de modele socioculturale ce caracterizează de decenii societatea noastră: legăturile cu familia extinsă sunt rupte sau slăbite; suportul social este fragilizat/diminuat (vecini necunoscuți, prieteni noi); coeziune socială diminuată (în mediul urban larg); reguli/norme culturale supuse presiunilor de schimbare "multiculturale"; societate de consum, competitivă, comparativă; cetățenii sunt de diferită provenienţă etnică.

La acestea se adaugă și alte caracteristici familiale specifice: ambii părinți sunt preocupați de carieră, ocupați (practic inexistenți în familie); distrugerea/superficializarea structurii familiale; familie "dezorganizată" cu responsabilitate parentală scăzută; inserție socială artificială etc.

Vedem, așadar, cât de stringentă este necesitatea de a acorda sprijin familiei. Ajutorul orientat spre părinții preadolescenților trebuie să fie concept ca o secvență de sarcini corelate: construirea unei relații, explorarea problemelor, înțelegerea situației, stabilirea obiectivelor și scopurilor, planificarea strategiilor, implementarea lor, revizuirea rezultatelor și finalizarea. Trainingul tematic va demara cu depășirea obstacolelor de mentalitate: prin diseminarea intensivă a prezentării trainingurilor.

Așa cum arată și literatura de specialitate, prima experiență de training axat pe formarea preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil prin explorarea potențialului educației tehnologice este predictorul unei implicări a instituției școlare pe termen lung. Dacă experiența se dovedește a fi bună, preadolescenții încep să conștientizeze nevoia de formare și apelează la informația specializată în probleme ce țin de formarea de viitor pentru rolul de părinte responsabil. Apoi se purcede la formularea de întrebări/probleme de către preadolescenți, înainte de training. Simpla punere a acestor întrebări poate îndemna preadolescenții la reflecții personale și formularea problemei. Ei își pot analiza mai bine concepțiile proprii și atitudinile. Participarea la trainingul formativ este benevolă.

Conținutul trainingului este structurat diferit pentru părinți și preadolescenți. Atât în prezentarea generală, cât și în momentul începerii propriu-zise, formatorul insistă asupra caracterului informativ al trainingului și a lipsei unei intenții educaționale în sens clasic. Este explicat faptul că aceste limite sunt impuse de următorii factori: durata redusă a unei ședințe de training (8 ore); structura grupului: 8-14 preadolescenți sau/și părinți); conținut: informații privind dezvoltarea socioemoțională și cognitivă a preadolescenților, principii de educație și management comportamental, noțiuni de teorie a parentalității responsabile, posibile tulburări de comportament parental care pot apărea; administrare: informațiile sunt furnizate prin prelegere și ilustrări video, existând momente de discuție a unor aspecte particulare, pe măsură ce apar întrebări ale participanților.

Argumentele privind necesitatea realizării formării preadolescenților pentru rolul de părinte responsabil sunt multiple: promovarea valorii parentalității responsabile bazate pe cunoașterea drepturilor și obligațiunilor parentale; profilaxia nonparentalității, a misoginismului/misandriei; identificarea problemelor parentalității iresponsabile și a strategiilor de rezolvare a acestora; informarea părinților în legătură cu nevoia de a educa copilul pentru rolul de părinte responsabil; îmbunătățirea abilităților părinților de a comunica cu preadolescenții, de a-și ajusta așteptările față de aceștia în mod realist; îmbunătățirea atitudinilor suportive ale părinților față de copii, a capacității lor de a sprijini autonomia copiilor prin disciplinarea lor pozitivă etc. Toate aceste lucruri pot constitui soluții posibile pentru o serie de probleme sociale acute: iresponsabilitatea parentală, nonparentalitatea, problemele sociale ale preadolescenților (promiscuitatea, consumul de droguri, agresivitatea, delincvența etc.).

În concluzie: Cea mai evidentă schimbare socială în ultimele decenii este iresponsabilitatea parentală. Abandonul școlar, distanțarea emoțională și preocupările extrafamiliale ale părinților lovesc în plin valorile pe care sperăm să le învețe preadolescenții-viitorii părinți: să fie responsabili, onești, grijulii, buni cetățeni. Aceste valori pot fi promovate și învățate nu doar prin interacțiunea părinte-preadolescent, în care părintele este prezent și implicat în viața preadolescentului-viitor părinte, ci și prin explorarea potențialului educației tehnologice, care reprezintă, în fapt, o forță de muncă enormă în răspândirea practicilor parentalității responsabile.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Lacharité C. et al. Penser la parentalité au Québec: Un modèle théorique et un cadre conceptuel pour l'initiative Perspectives parents. În: Les Cahiers du CEIDEF, Vol. 3. Trois-Rivières. QC: CEIDEF/UQTR, 2015.
2. Ovcerenco N. Educația tinerilor pentru parentalitate în contextul globalizării. Studiu monografic. Chișinău: UPSC, 2016. 321 p.
3. Petruț L. Pregătiți pentru viitor. În: Educația omului de azi pentru lumea de mâine. Oradea: Editura Universității, 2010. 180 p.

Definirea termenilor: valențe diagnostice și oportunități docimologice

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.7664377

Tatiana **CARTALEANU**

dr., formator,
Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Rezumat: *În articol sunt examinate diverse aspecte de evaluare a gradului în care elevii au operaționalizat termenii studiați în cadrul unității de învățare și nuanțele formulării itemilor care vizează definirea în testul docimologic. Din tipologia cunoscută a itemilor – obiectivi, semiobiectivi și subiectivi – cel mai mult se pretează acestui scop itemii obiectivi. Exemplele aduse sunt inspirate de curriculumul la limba și literatura română pentru treapta gimnazială, dar principiile pe care se edifică sunt generale și acest fapt permite transferul asupra oricărei alte discipline, atunci când evaluatorul intenționează să acorde definițiilor, regulilor, algoritmilor care trebuiau asimilați neapărat un anumit procent din contabilitatea testului. Elaborarea unui test sumativ devine un test pentru evaluatorul care știe cum să-l construiască, urmărind ca noțiunile, conceptele, regulile, algoritmii să fie verificați prin itemi de cunoaștere, înțelegere, aplicare și, astfel, să faciliteze rezolvarea itemilor de analiză, sinteză, creație.*

Cuvinte-cheie: *terminologie, definire, test docimologic, item obiectiv, item cu alegere dublă, item cu alegere multiplă, item de tip pereche.*

Abstract: *The article examines various aspects of assessing the degree to which the students have operationalized the terms studied in a given learning unit, as well as the finer points of formulating definition-related items in a docimologic test. Of all known types of items – objective, semiobjective, and subjective – it is the objective ones that are deemed to be the most suitable for this purpose. While the examples we offer were inspired by the gymnasium-level Romanian Language and Literature national curriculum, they are based on general principles, which may be applied to any school subject when the assessor wishes to devote a certain percentage of test content to the definitions, rules, and algorithms the students were expected to learn. Composing a summative test becomes a test in itself for the assessor who knows how to build one, ensuring that all targeted concepts, rules, and algorithms are verified through the relevant knowledge, comprehension, and application items, which, in turn, facilitates the solving of analysis, synthesis, and creativity items.*

Keywords: *terminology, definition, docimologic test, objective item, dual-choice item, multiple-choice item, matching item.*

Testele de vocabular sunt cele mai populare pentru evaluarea cunoașterii cuvintelor, a sensului lor și a relațiilor dintre cuvinte *versus* cuvinte, cuvinte *versus* sensuri, sensuri *versus* sensuri, deoarece urmăresc din start actualizarea bagajului lexical al elevului, atât terminologic, cât și neterminologic. Acestea țin de prerogativa disciplinelor de pe aria *Limbă și comunicare*, dar itemi similari pot fi propuși și în teste sumative complexe la orice materie de studiu, și în probele întocmite pentru evaluări supradisciplinare. Procedura de asimilare a unui termen științific, în uzul didactic preuniversitar, poate fi privită astfel:

I. Predare: prezentare, ilustrare, etimologizare, contextualizare;
II. Învățare: cunoaștere, înțelegere, exersare, discriminare, aplicare, analiză;
III. Operaționalizare: sinteză, creație;
IV. Evaluare formativă și sumativă, dar „cea mai bună metodă de a face o evaluare ușor de gestionat este integrarea

acesteia în predare și în învățare, astfel încât să se întâmple tot timpul și să nu fie un element adiacent" [4, p. 161].

În studiul limbilor, la fel de importantă ca și definirea termenilor trebuie considerată cunoașterea regulilor, și nu doar a celor de ortografie și punctuație, ci și a numeroaselor reguli și norme gramaticale (care vizează acordul, regimul, formele paradigmatice și exigențele sintagmatice etc.). Pentru a elabora matricea de specificații a testului docimologic, a formula obiective de evaluare și a deriva itemi valizi pentru obiectivele respective, evaluatorul poate să se inspire din curriculum, dar curriculumul nu propune o listă de termeni obligatorii și nu enumeră regulile pe care ar trebui să le cunoască elevul atunci când este abordat un anumit subiect. Acestea se regăsesc implicit în unitățile de conținut stipulate și sunt deduse de autorii manualelor, ai auxiliarelor didactice și ai bateriilor de teste. Vom exemplifica în baza unei posibile unități de învățare în clasa a VII-a (examinăm doar o unitate de conținut) [Cf.: 1, p. 28].

Tabelul 1. *Corelarea itemilor cu exigențele curriculare*

Unitatea de competență: *Aplicarea normelor lingvistice în diverse situații de comunicare.*	Unitatea de conținut: *Mijloace interne de îmbogățire a vocabularului: derivarea, compunerea. Câmpul derivativ*
Oportunități de evaluare	**Termeni operaționali în enunțul itemului**
Explicarea conceptelor de *vocabular al limbii române* și *îmbogățirea vocabularului limbii române*.	Limba română; vocabular; mijloace interne de îmbogățire a vocabularului
Actualizarea – prin definiții și exemple – a noțiunilor de *temă*, *rădăcină*, *prefix*, *sufix*, *desinență*.[1]	Structura cuvântului; temă; desinență; rădăcină; prefix; sufix
Definirea noțiunilor de *derivare* și *compunere*; ilustrarea cu exemple.	Rădăcină; prefix/prefixare; sufix/sufixare; derivare; compunere; cuvânt derivat; cuvânt compus
Raportarea procedeelor *derivare* și *compunere* la *mijloacele interne de îmbogățire a vocabularului*.[2]	Mijloace interne de îmbogățire a vocabularului; derivare; compunere; rădăcină; prefixare; sufixare
Ilustrarea cu exemple a mijloacelor interne de îmbogățire a vocabularului.	Derivare; compunere; rădăcină; prefixare; sufixare
Definirea noțiunii de *câmp derivativ*.	Derivare; rădăcină; prefixare; sufixare; câmp derivativ
Ilustrarea cu exemple a unui câmp derivativ.	Câmp derivativ

La fel de implicit ca și termenii, în cadrul acestei unități de învățare se vor operaționaliza regulile de ortografie a unor prefixe în funcție de structura fonetică a rădăcinii (în-/îm-; con-/com-), precum și ortografia cuvintelor compuse. În proba de evaluare finală concepută ca *test* profesorul-evaluator poate plasa câțiva itemi pentru a verifica rapid cunoașterea termenilor cu care s-a lucrat: atât a celor deja cunoscuți din clasele precedente, cât și a celor proaspăt-asimilați.

Testele cu itemi obiectivi sunt cele mai indicate pentru simpla verificare a memorizării, dar și pentru abilitățile de aplicare a terminologiei studiate până la momentul evaluării. Varietatea itemilor obiectivi, semiobiectivi și subiectivi îi permite alcătuitorului unui test docimologic să evalueze diverse aspecte ale definirii (firește, nu toate în același test):

1. recunoașterea cuvintelor cu statut de termeni în domeniul evaluat (itemi de tip pereche; itemi cu alegere duală);
2. cunoașterea termenilor stipulați în curriculum (itemi cu alegere multiplă);
3. cunoașterea altor sensuri ale cuvintelor polisemantice care au un sens terminologic (itemi de tip pereche; itemi cu alegere multiplă);
4. cunoașterea definițiilor respective (itemi cu răspuns deschis);
5. delimitarea sensului terminologic în cadrul definițiilor unor cuvinte polisemantice (itemi cu alegere duală);
6. identificarea exemplelor adecvate pentru a ilustra termeni și reguli studiate (itemi de tip pereche);
7. gruparea și organizarea grafică a termenilor studiați, în baza unor criterii explicite (itemi cu răspuns deschis);
8. explicarea relației dintre termenii aceluiași câmp conceptual (itemi de tip întrebări structurate);
9. includerea termenilor operaționali în contexte științifico-didactice adecvate (itemi cu răspuns scurt sau cu răspuns deschis);
10. utilizarea termenilor studiați în texte proprii (itemi de tip întrebări structurate; itemi de tip eseu structurat).

Dintre aceștia, în prima linie se situează itemii obiectivi – de tip pereche, cu alegere duală, cu alegere multiplă – deoarece facilitează verificarea gradului de asimilare și apropriere a termenilor, fără a-i solicita elevului să realizeze produse proprii, necesită puțin timp în contabilitatea testului și sunt ușor de verificat. Operațiile vizate țin de cunoaștere, recunoaștere, amintire/rememorare, înțelegere, interpretare, iar instrucțiunile se materializează în verbele de comandă *încercuiește, bifează, subliniază, taie cu o linie, leagă prin linii, unește prin săgeți* etc.

1. Itemii de tip pereche conțin enunțul-instrucțiune ce desemnează criteriul (în baza căruia se va efectua aranjarea în perechi) și două coloane, de regulă asimetrice. Prima coloană va oferi premisele, în cazul nostru termenii,

iar coloana a doua – răspunsurile, care conțin definițiile, exemplele sau alți termeni. Aranjarea premiselor și a răspunsurilor poate respecta ordinea alfabetică, dar nu sunt excluse nici alte principii de organizare. De cele mai multe ori, elevul urmează să facă dovada (re)cunoașterii premisei și a relației sale cu răspunsul.

Variante de instrucțiuni:

1.1 Unește printr-o linie un termen din prima coloană cu definiția lui din coloana a doua.[1]

1.2 Leagă printr-o linie termenul din prima coloană și sensul lui în definiția cuvântului polisemantic din coloana a doua.

1.3 Unește prin linii termenul din prima coloană (cu sens mai îngust) cu termenul generic (cu sens mai larg) din coloana a doua.

1.4 Unește printr-o săgeată termenul din prima coloană cu exemplul adecvat pentru ilustrarea lui din coloana a doua.

Bunăoară, evaluatorul intenționează să verifice, la finele studiilor gimnaziale, dacă elevii delimitează termenii ce țin de gramatică – morfologie și sintaxă – și în ce măsură definițiile lor sunt funcționale pentru uzul didactic. Un asemenea item ar putea fi parte a testului docimologic complex, dar și singurul conceput pentru un test-fulger.

Exemplu de item: *Unește printr-o linie termenul din prima coloană (denumirea părții de vorbire sau a părții de propoziție) cu definiția lui din coloana a doua.*

Adjectiv		Partea principală a propoziției care arată cine face acțiunea exprimată de un predicat verbal sau cui i se atribuie o însușire ori o caracteristică exprimată de un predicat nominal.
Adverb		Parte de vorbire flexibilă care individualizează substantivul, adjectivul sau (mai rar) alte părți de vorbire și care marchează diverse funcții gramaticale ale cuvintelor pe care le însoțește.
Atribut		Partea principală a propoziției care atribuie subiectului o acțiune, o stare, o calitate.
Complement		Parte de vorbire neflexibilă care determină sensul unui verb, arătând locul, timpul, modul, cauza sau scopul acțiunii.
Conjuncție		Parte de vorbire care cuprinde cuvintele ce denumesc cantități sub diferite aspecte (număr, ordine, distribuție, multiplicație etc.).
Predicat		Parte de vorbire care exprimă o acțiune sau o stare și care se caracterizează prin flexiune proprie.
Prepoziție		Parte de vorbire care denumește lucruri, ființe sau noțiuni abstracte și care se modifică, în cele mai multe limbi, după număr și caz.
Pronume		Parte de vorbire flexibilă care ține locul unui substantiv.
Subiect		Partea secundară de propoziție care determină un substantiv sau un echivalent al acestuia.
Substantiv		Parte de vorbire neflexibilă care exprimă raporturi sintactice de dependență între părțile unei propoziții.
Verb		Parte de vorbire neflexibilă care leagă două propoziții într-o frază sau două cuvinte cu același rol sintactic într-o propoziție.
		Partea secundară a propoziției care determină un verb sau un echivalent al lui.
		Parte de vorbire flexibilă care arată o însușire a unui obiect sau a unei ființe, acordându-se în gen, număr și caz cu numele determinat.

2. Itemii cu alegere dublă îi cer elevului să citească enunțurile date și să confirme ori să conteste afirmațiile, încercuind simbolul verbal sau literal oferit (**Da, Nu;** Adevărat: **A;** Fals: **F**). Este recomandat să se evite enunțurile negative, pentru a nu genera confuzii. Cum menționează experții în domeniu, vulnerabilitatea acestor itemi rezidă în faptul că „identificarea unui enunț ca fiind incorect, neadevărat etc. nu implică în mod necesar cunoașterea de către subiect a *alternativei adevărate*" [3, p. 79] – prin urmare, încercuirea literei **F** pentru o definiție vădit eronată nu garantează că elevul cunoaște definiția în formula ei corectă.

Variante de instrucțiuni:

2.1 Încercuiește litera **A**, dacă definiția dată se referă la termenul..., sau litera **F**, dacă nu se referă la acesta.

2.2 Încercuiește cuvântul **Da**, dacă definiția termenului... este corectă, sau cuvântul **Nu**, dacă este eronată/incompletă.

2.3 Încercuiește litera **A**, dacă exemplul de mai jos este adecvat pentru a ilustra regula..., sau litera **F**, dacă exemplul este inadecvat.

1 Evaluatorul va urmări ca (1) numărul premiselor și al răspunsurilor să fie diferit (în coloana a doua să se regăsească definițiile sau exemplele pentru termenii din prima coloană, dar să se ofere și definiții sau exemple care nu au un termen corespondent sau au mai mulți); (2) definițiile „în plus" să fie distractori puternici. De asemenea, elevii trebuie avertizați că un răspuns poate fi angajat și o singură dată, și de mai multe ori, și nici o dată.

Este posibil ca în cadrul testului de vocabular, la disciplinele de pe aria curriculară *Limbă și comunicare,* itemii cu alegere duală să se refere la un singur cuvânt-termen, a cărui cunoaștere se consideră crucială pentru proba de evaluare dată sau a cărui relevanță este vădită. În asemenea situație, se formulează o serie de afirmații în raport cu același cuvânt, pentru a determina mai multe aspecte și nuanțe ale cunoașterii lui.

Exemplu de item: *Încercuiește litera **A**, dacă afirmația este corectă, sau litera **F**, dacă este greșită.*

a. Cuvântul *subiect* este un termen din domeniul sintaxei.	**A**	**F**
b. Termenii *subiect* și *predicat* sunt antonime.	**A**	**F**
c. Cuvântul *subiect* este un termen din domeniul teoriei literare.	**A**	**F**
d. Cuvântul *subiect* este un termen monosemantic.	**A**	**F**
e. În sintagma „a vorbi la subiect”, cuvântul *subiect* are sensul de *personaj.*	**A**	**F**
f. În sintagma „linii de subiect”, cuvântul *subiect* este sinonim cu *acțiune*.	**A**	**F**
g. În sintagma „subiectul propoziției”, cuvântul *subiect* poate fi înlocuit prin sinonime.	**A**	**F**

3. Itemii cu alegere multiplă

Deși la acest tip de itemi se recurge mai frecvent în teste-grilă, profund standardizate, asigurând omogenitatea internă a testului, nu este exclus ca un test docimologic să conțină și itemi cu alegere multiplă. Evaluatorul va decide ce anume intenționează să testeze pe această cale: (a) dacă elevul cunoaște termenii și definițiile lor; (b) dacă elevul deosebește termenii care ar putea fi confundați; (c) dacă elevul relaționează corect termenul cu definiția/regula sau cu exemplul adecvat; (d) dacă elevul discriminează sensul comun de cel terminologic etc. Premisele acestor itemi trebuie să fie formulate explicit, concentrându-se pe problemă, și să nu depindă de prezența variantelor alternative de răspuns (3-5). Este posibil ca instrucțiunea să se refere la toți itemii din test sau să varieze pe parcurs, inclusiv prin formularea unor întrebări la care se oferă răspunsuri și dintre care elevul trebuie să-l selecteze pe cel corect.

Considerând apriori că organizarea unei probe de evaluare la care nu se copiază ține de demnitatea profesională a pedagogului, cerințele pe care trebuie să le respecte profesorii, atunci când optează pentru itemii cu alegere multiplă, țin de formularea itemilor și oferta de răspunsuri:

a) itemii trebuie formulați în așa fel încât să nu inducă elevii în eroare, să nu lanseze ambiguități și să nu lase loc de interpretări;
b) răspunsurile nu trebuie să fie ușor de ghicit;
c) distractorii trebuie să fie puternici[2], să ia în calcul greșelile recurente ale elevilor și să le dea de gândit.

Variante de instrucțiuni:

3.1 Încercuiește litera/cifra care indică răspunsul corect la întrebarea dată.
3.2 Încercuiește litera/cifra corespunzătoare termenului definit.
3.3 Indică, prin încercuire, litera/cifra care corespunde definiției corecte a termenului dat.
3.4 Încercuiește litera/cifra corespunzătoare exemplului corect pentru regula dată.
3.5 Încercuiește litera/cifra corespunzătoare regulii aplicate în ortografierea cuvântului dat.
3.6 Încercuiește litera/cifra corespunzătoare regulii de punctuație aplicate în enunțul dat.
3.7 Taie, cu o linie, exemplul care nu este potrivit pentru ilustrarea regulii.

Exemple de itemi:

1. *Încercuiește litera corespunzătoare definiției **modului conjunctiv**:*
   A. exprimă un ordin, un îndemn, un sfat, o amenințare, o rugăminte;
   B. arată o acțiune posibilă, dar nerealizată până la momentul vorbirii;
   C. exprimă o acțiune a cărei realizare depinde de îndeplinirea unei condiții;
   D. exprimă o acțiune prezentată de către vorbitor ca reală.
2. *Încercuiește litera corespunzătoare exemplului corect pentru forma de mod conjunctiv a verbului **a cunoaște**.*
   A. cunoscând; B. cunosc; C. să cunosc; D. de cunoscut; E. aș fi cunoscut.
3. *Taie, cu o linie, exemplul care nu este potrivit pentru ilustrarea formelor verbului **a ști** la modurile nepersonale.*
   A. știam; B. de știut; C. știind; D. a ști; E. știut.

Trecerea lejeră de la un tip de item la altul permite și asigură o variabilitate extinsă – fapt care poate sta la baza elaborării unor variante de teste ce acoperă același conținut și aceleași competențe, dar nu coincid și, astfel, anihilează șansa de a copia „de la vecini”.

2 Specialiștii în docimologie avertizează despre câteva erori posibile, neintenționate: răspunsul corect se deosebește de celelalte fie prin lungime, fie prin profunzime; răspunsul corect se deosebește de celelalte prin structură (cel corect este formulat riguros, iar cele greșite – rezumativ); distractorii plauzibili fiind greu de găsit, se recurge la variante evident nepotrivite ca răspuns.

Putem urmări cum același conținut evaluabil – regulile de punctuație – se pretează formulei oricărui item obiectiv:

Tabelul 2. *Variabilitatea itemilor*

Repere	Tipuri de itemi		
	Item cu alegere multiplă	**Item cu alegere dublă**	**Item de tip pereche**
Instrucțiunea	Încercuiește litera corespunzătoare exemplului corect pentru regula dată.	Încercuiește litera **A**, dacă exemplul este corect pentru a ilustra regula de punctuație citată, sau litera **F**, dacă exemplul este greșit.	Unește printr-o linie regula din prima coloană cu exemplele adecvate pentru ilustrarea ei din coloana a doua.
Premisa	Care dintre enunțurile oferite mai jos ilustrează regula de punctuație: „Propoziția subordonată circumstanțială de timp se izolează în prepoziția regentei.”?	„Propoziția subordonată circumstanțială de timp se izolează în prepoziția regentei.”	„Propozițiile subordonate circumstanțiale se izolează în prepoziția regentei.”
Variantele de răspuns oferite	a. Binele de rău te scapă, chiar când îl arunci în apă. b. Când intri în sat, supune-te satului. c. Cât de blând să fie motanul, tot te zgârie când se mânie. d. Cioara, când zboară mult, nimerește în lat.	a. Cioara, când zboară mult, nimerește în lat. **A** **F** b. Binele de rău te scapă, chiar când îl arunci în apă. **A** **F** c. Când intri în sat, supune-te satului. **A** **F** d. Cât de blând să fie motanul, tot te zgârie când se mânie. **A** **F**	a. Cioara, când zboară mult, nimerește în lat. b. Binele de rău te scapă, chiar când îl arunci în apă. c. Când intri în sat, supune-te satului. d. Cât de blând să fie motanul, tot te zgârie când se mânie.

În concluzie: Preocuparea profesorilor pentru conceptualizarea, organizarea și desfășurarea probelor de evaluare este una permanentă și recurentă, iar varierea modului în care se face evaluarea competențelor lingvistice și lectorale este determinată nu doar de specificul unităților de conținut testate, ci și de măiestria pedagogică a celui de la catedră. Introducând forme și instrumente noi de evaluare, încercând, împreună cu elevii, itemi și produse adecvate situației, aplicând cu discernământ grile și bareme, profesorul își extinde arsenalul docimologic și contribuie la formarea deprinderilor metacognitive ale elevilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Curriculum național: Învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
2. Limba și literatura română. Curriculum național. Ghid de implementare. Clasele V-IX. Chișinău: Lyceum, 2020. Pe: https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general
3. Lisievici P. Evaluarea în învățământ: teorie, practică, instrumente. București: Aramis, 2002.
4. Lucas B., Spencer E. Predarea gândirii creative: dezvoltarea elevilor și studenților care generează idei și gândesc critic. București: DPH, 2020.

3 Termenii nu figurează în curriculumul pentru treapta gimnazială, iar în cel pentru treapta primară atestăm recurent doar noţiuni generice: „familie lexicală”; „familii de cuvinte” [1, pp. 23-41]; „familia lexicală” [2, p. 15]. Probabil, se presupune că aceşti termeni implică firesc operaţionalizarea celor care ţin de structura cuvântului.

4 Înţelegerea conceptului este importantă mai ales pentru că elevul intră pentru prima dată în contact cu acest subiect de lexicologie şi pentru că imediat se vor studia procedeele de îmbogăţire externă, iar în clasa a VIII-a – alte procedee de îmbogăţire internă a vocabularului (conversiunea; abrevierea).

O LUCRARE DE REFERINȚĂ – *FILOSOFIA EDUCAȚIEI* de Constantin CUCOȘ[1]

CZU 37.01 | doi.org/10.5281/zenodo.7664755

Dan POTOLEA,
dr., prof. univ., Universitatea din București

La sfârșitul anului 2022, în preajma Crăciunului, prof. Constantin Cucoș ne-a oferit un cadou spiritual prețios, cartea *Filosofia educației*.

1. FILOSOFIA EDUCAȚIEI – REDEFINIRI DE STATUTE

Este surprinzătoare ușurința și pertinența cu care prof. Cucoș în cărțile sale anterioare se ”mișcă” academic în domenii variate ale educației, ca problematică și structură cognitivă: educație religioasă și educație digitală; formarea cadrelor didactice și istoria pedagogie; temporalitate în educație și educație estetică, pedagogie axiologică și evaluarea în educație.

Filosofia educației se înscrie într-un alt registru, de esență integrativă și pe un plan superior al reflecției sistemice și aprofundate. Așa cum mărturisește însuși autorul, *Filosofia educației* este un ”summum reflexiv” care reia, dar mai ales îmbogățește și nuanțează idei majore dezvoltate în lucrările anterioare, pe care le articulează și le asamblează într-un nou cadru de referință. Din punctul nostru de vedere, lucrarea este un ”summum reflexiv” și dintr-o altă perspectivă: reflectă stadiul actual al cunoașterii, nivelul de cristalizare disciplinară a filosofiei educației. Teme recurente, constant prezente în lucrările de filosofia educației din străinătate, sunt semnalate și în cartea prof. Cucoș – finalități educaționale, natura cunoașterii, autoritate și libertate, teorie și practică etc. Autorul adoptă însă o poziție selectivă, explorând preferențial anumite teme pe care le organizează într-o structură unică, inedită, compusă din șapte dimensiuni: ontologia, teleologia, praxiologia, epistemologia, axiologia educației, normativitatea și dialectica în câmpul educației. De observat că autorul nu este interesat mai ales de ”apendicele pedagogice” ale diferitelor curente filosofice: existențialism, pragmatism, fenomenologie, filosofia analitică etc. (deși unele referințe la neotomism și la perenealism apar la capitolul *Axiologia educației*), ci de valoarea metodelor de analiză, interpretare și argumentare proprii filosofiei: ”Abordarea filosofiei educației se evidențiază nu atât prin țintele de studiu vizate, ci prin maniera critică și dilematică a diferitelor subiecte abordate” (p. 27).

Autorul ne propune următorul raționament: există șapte domenii ale cercetării educaționale, fiecare legitimează una sau mai multe teorii, discipline. Filosofia educației este o teorie despre teorii, deci are statutul de metateorie. Consecvent acestei idei, prof. Cucoș examinează în capitole distincte fiecare din cele șapte domenii, avertizându-ne, totodată, asupra interacțiunii lor.

1 Cucoș C. *Filosofia educației*. Iași: Polirom, 2022.

2. DIMENSIUNI ȘI TEMATIZĂRI

Ontologia educației (cap. 2) ”vizează datul educativ” sau ”cadrul existențial” al educației compus dintr-o varietate de factori: caracteristici individuale și de grup ale elevilor și ale cadrelor didactice, contextul fizic și social, resurse materiale și financiare, inclusiv dotările tehnice, distribuția timpului de învățare, modele de organizare a educației etc.

Autorul decantează transformările de la ”onticul tradițional la cel modern și postmodern” și abordează selectiv câteva teme reprezentative: rolul cărții și al lecturii în mediul real și virtual, timpul ca resursă a educație, pandemia și experiențele educaționale. Un spațiu larg se acordă contextului cibernetic, educației digitale, variantelor hibride, fenomenului *cyberbulling*. Poziția autorului este clară: educația digitală este o alternativă a predării-învățării care, după împrejurări, poate avea ponderi diferite, dar în nici un caz nu se poate erija în singurul, unicul traseu de învățare; educația digitală nu se pretează în egală măsură la toate dimensiunile educației și la toate disciplinele școlare; exacerbarea educației online funcționează în detrimentul socializării, dezvoltării relațiilor interpersonale, a nevoilor socioemoționale ale elevilor; are implicații etice care nu ar trebui subestimate. Și, desigur, noile tehnologii digitale sunt un ”ingredient” care trebuie să intervină în procesele de formare a cadrelor didactice.

Teleologia educației (cap. 3) pune în discuție categorii ale finalităților educaționale: ideal, scop, obiective. Scopurile sunt situate într-o ecuație complexă: natura și tipologia scopurilor, fundamentele lor, corelarea cu lumea valorilor, selecția și dirijarea acțiunilor formative.

Simpla enumerare a titlurilor paragrafelor circumscrise capitolului în discuție demonstrează varietatea și consistența perspectivelor de analiză, caracterul comprehensiv și imaginativ al abordării dimensiunii teleologice a educației: ”Orientarea finalistă a acțiunii educaționale; educația precedată și stimulată de intenționalitate; orizontul devenirii – între închidere și deschidere; spontan și predictibil în procesul educației; modelul educativ – referențial și mobil al devenirii etc.”

Merită o atenție specială considerațiile referitoare la modele educative (sau non-modele), la tranzițiile de la control la independență în educație, de la hetero educație la autoeducație. Traseul parcurs de la învățare controlată la autonomia asistată și de aici la autonomia completă prezintă un interes fundamental teoretic și practic.

Praxiologia educației (cap. 4) se centrează pe principii, norme și strategii care dirijează practica educațională, organizează și reglează predarea-învățarea-evaluarea. În acest cadru, dimensiunile procedurale sunt esențiale și ele sunt încorporate în modele de instruire.

În concepția autorului, metodologia instruirii presupune abordarea **sistemică** a proceselor de investigație și valorizare a două pârghii acționale – strategiile de instruire și relațiile educaționale. Clarificările semantice sunt însoțite și de proiectarea unor direcții de gândire și de intervenție optimizatoare. Premisa sistemică și cele două *pârghii* pot fi activate sau nu în funcție de nivelul de calificare și imaginația creativă a corpului didactic. De aceea, credem că în contextul praxiologic al educației autorul abordează problematici circumscrise competențelor, formării și evaluării profesorilor.

Autorul ne semnalează cu voce puternică criza de autoritate a educatorilor autentici, relativizarea expertizei și ”competența” afișată insistent și ostentativ de amatori: ”Nu mai contează premisele unei formări, background-ul instituirii autorității în a evalua ceva, ci tăria sau amploarea unei vociferări” (p. 97). În contraofensivă, prof. Cucoș pledează convingător pentru recâștigarea și consolidarea autorității cadrelor didactice, bazate pe un set specific de competențe și performanțe și pe judecăți generate de o experiență validă.

Dimensiuni și tematizări ale epistemologiei educației (cap. 5) are ca nucleu de reflecție cunoașterea educațională, abordată în planuri diferite: producere, validare, organizare și valorificare.

Analiza statutului teoretic al pedagogiei – corelat principal și sursă esențială a filosofiei educației – este exemplară. Autorul atribuie două funcții cercetării pedagogice: funcția explicativ-predictivă și funcția normativ-prescriptivă.

De-a lungul timpului, specificitatea științifică a pedagogiei a fost negată, deoarece nu ar satisface prima funcție: nu este capabilă să surprindă relații cauzale, regularități controlabile, se interesează de ceea ce ar trebui să fie, de lumea valorilor, spații care nu aparțin investigației științifice. Prof. Cucoș demontează o astfel de aserțiune, susține prezența legitimă și reală a celor două funcții și, mai mult, interacțiunea lor. Această interpretare este congruentă cu mișcarea pedagogică actuală care promovează formula ”practica bazată pe evidențe științifice” (*evidence-based practice*). Ecuația adoptată ar putea fi următoarea: Dacă se acționează în mărimea X, în condițiile Y, atunci există un grad mai mare de probabilitate să se obțină rezultatul intenționat Z. Cum condițiile de intervenție sunt extrem de variate și nu pot fi surprinse, în totalitatea lor, în formula invocată, în mod real, educatorul selecționează și organizează strategiile de care dispune sau inventează unele noi pentru a face față împrejurărilor concrete. În acest mod, educația devine o artă, ilustrată de profesionalismul și imaginația cadrului didactic.

Textul ne atrage atenția – îndreptățit – asupra riscului ideologizării cercetării teoriei și practicilor pedagogice aferente. Am putea spune că relația dintre pedagogie

și ideologie s-ar configura în trei ipoteze: ideologiile educaționale care exprimă interese, opțiuni partizane a unor grupuri: clase sociale, partide, organizații neguvernamentale; adoptarea de politici educaționale preferențiale și căutarea ulterioară a unor justificări pedagogice, rupte din sistemul de gândire și cazul fericit în care cercetările și achizițiile din științele educației fundamentează deciziile politice.

Inspirate și benefice sunt și considerațiile privind raportul cercetare – teorie – practică în educație. Capitolul evidențiază avizat diferențierile – ca mod de structurare și procesualitate – dintre cunoașterea academică și cunoașterea din învățământ insistând asupra specificului "transpoziției didactice" – convertirea științei, tehnologiei, culturii în curriculumul școlar și practicile de instruire.

O discuție despre epistemologia educației nu putea ignora o temă aflată pe agenda inovațiilor curriculare: inter-/transdisciplinaritatea. Ea este prezentă și în discursul autorului într-o notă problematizată: când să intervină, ce variante pot funcționa, care sunt precondițiile, ce contribuții are la formarea competențelor transversale?

Capitolul cel mai amplu și probabil cel mai complex și erudit, este rezervat ***Axiologiei educației*** (cap. 6). Trei motive ar putea justifica această extensie: a) valoarea este intrinsecă educației, iar în tabela de valori a educației astăzi se produc schimbări; b) axiologia pedagogică și educația axiologică sunt domenii noi care necesită clarificări; c) axiologia pedagogică este de esență interdisciplinară, cu un puternic filon filosofic, în conexiune cu filosofia valorilor și cu concepțiile despre cultură.

Aflăm din text multe elemente concludente și rafinate despre natura, semnificația și controversele generate în acest domeniu: tipuri de valori, polaritatea valorilor, relația valoare – educație în viziunea unor filosofi și pedagogi din antichitate până în timpurile prezente, mecanismele procesului de valorizare.

Prof. Cucoș nu evită, ci răspunde la întrebări delicate: ce înseamnă autonomia și competența axiologică, cum se "traduce" educația *prin* și *pentru* valori și ce poate face școala în această direcție. Amintim că sunt și opinii care neagă rolul școlii în abordarea problemei valorilor, în special în aria educației religioase, politice etc., deciziile fiind atribuite de regulă familiei. D. Lawton de la Institutul de Educație din Londra observă cu temei că dacă școala nu este implicată în promovarea valorilor, educația axiologică nu se va mai face deloc.

O dezbatere binevenită, așteptată este aceea a specificului procesului de formare a valorilor prin educație. Autorul, în acord cu Hawley, identifică două planuri: **alegere** și **activare**, care includ 6 pași de parcurs. Semnalează, de asemenea, opțiunile lui D`Hainaut pentru trei paliere: formare, aplicare, ierarhizare. Pe cont propriu, autorul identifică trei "momente" ale exercițiului de valorizare: "deschiderea unui orizont de valori de discutat; acceptarea, probabil critică, dar cu respect a valorilor altora și dezvoltarea capacității de a evalua independent valori recunoscute sau neexperimentate" (p. 178).

Rămâne valabilă, în opinia noastră, și o altă interpretare, de altfel consonantă cu observațiile de mai sus: taxonomia obiectivelor educaționale, domeniul afectiv elaborată de Krathwohl și Bloom. Deja cu o istorie consacrată, lucrarea examinează procesul de ***interiorizare*** a valorilor de la stadiul conștientizării prezenței unei valori la etapa integrării valorii în sistemul propriu de valori care reglează consecvent atitudinile și comportamentul subiectului.

Ultimele două paragrafe reprezintă un fel de **aplicații** ale concepției despre valori și procesul de valorizare la două domenii de importanță majoră pentru formarea și afirmarea personalității: educația estetică și educația religioasă. Fiecare paragraf integrează idei, judecăți și propuneri de natură să conducă la creșterea semnificativă a calității educației în ariile corespunzătoare. În special pledoaria și argumentația pentru educația religioasă sunt impecabile.

Normativitatea în educație (cap. 7) este gândită în două planuri: **instituțional** (cadru legislativ – legi, ordonanțe, regulamente) și **funcțional** (utilizarea de către educator a principiilor și regulilor statuate în funcție de situația contextuală și expertiza profesională). Între cele două planuri se așteaptă să existe relații solidare, dar pot să apară și discrepanțe. În situația a doua sunt necesare transformări, recalibrări, de regulă în ambele planuri. Diferențele anvizajate sunt continuate și completate cu referințe la principii generale și particulare, circumscrise unor domenii pedagogice – curriculum, metodologia instruirii sau unor dimensiuni ale educației – morală, intelectuală etc. Astfel, registrul normativ este mai bine conturat.

O atenție specială pretinde *Principiul racordării la sociocultural*. Autorul examinează atent și subtil conexiunile politic – ideologie – cunoaștere – școală, accentuând avatarurile educației în contextul schimbărilor frecvente de orientare politică: "Paradoxul acesta ar fi: o politică educativă este bună și tinde să devină realitate în măsura în care este imună la ...mișcările politice" (p. 209).

Explicit, cu exemplificări, corect și apăsat, autorul remarcă prejudiciile cauzate de abaterile de la două principii, validate istoric de experiența socioeducativă: principiul meritocrației și al transparenței și principiul întăririi și evidențierii performanței. Important este că obiectivele sunt însoțite de sugestii corective, ameliorative.

Titlul ***Dialectica educației*** își subsumează probleme asociate dezvoltării educației, schimbărilor de paradigmă, transformărilor în ordinea practicilor educative; în

ultimă instanță, nucleul îl reprezintă reformele.

Cele 11 paragrafe le-am putea concentra într-un număr mai limitat de polarități generice: continuitate și discontinuitate, nevoi prezente și perspectiva viitorului, identitate și alteralitate, condiționări interne și externe ale schimbărilor în educație, cultură și multiculturalism. Ne vom referi global la acestea, nu analitic, păstrând spiritul considerațiilor prof. Cucoș.

Școala, se apreciază, ar trebui să fie profund ancorată în mediul social, să se racordeze dinamicii sociale; de fapt, raporturile sunt de interacțiune reciprocă: școala este determinată social și la rândul ei poate influența în bună măsură calitatea socialului și a vieții. Din păcate, realitatea de la noi nu de puține ori contrazice o astfel de axiomă. Proiectele de reformă au la bază mai mult orgolii politice, decât analiza nevoilor sociale și individuale, elementele de continuitate valabile sunt suspendate, inovații fără fond sunt erijate în transformări revoluționare.

Neîndoielnic, unul dintre obiectivele fundamentale ale educației – în orice sistem – constă în formarea capitalului uman solicitat de piața muncii și exigențele integrării civice. Un al doilea obiectiv – cel puțin de importanță egală – în optica autorului, ar trebui să fie orientat spre ”interioritatea” persoanei: construcția conștiinței de sine, capacitatea de control și autoformare, autonomia judecăților, spirit creativ etc.

Educația funcționează într-un regim al temporalității triple: trecut, prezent și viitor. Important este ce conținut se acordă acestor dimensiuni și cum se corelează ele, orice ruptură este nonproductivă: ”Privirea retrospectivă poate da consistență viziunii noastre prospective, dar la fel de bine trecutul formativ (sau nu) ne poate feri de repetarea unor greșeli, de evitarea unor experiențe cu urmări nefaste” (p. 231). Prezentul explorat cu grijă și responsabilitate, tocmai pentru că are un orizont mai limitat, se impune a fi conectat la viitor.

Dacă se pune problema educației pentru viitor, și altfel nu se poate, ne întrebăm care viitor? Există trenduri clare de evoluție, pot fi identificate potențiale bariere care ar justifica măsuri preventive, poate fi anticipată lumea joburilor de mâine? Cercetări sociologice și pedagogice au caracterizat secolul XXI-lea ca unul al schimbărilor complexe, rapide și impredictibile. A fost introdus termenul ”VUCA world” (Volatility, Uncertainity, Complexity, Ambiguity), care sugerează dificultatea adoptării unor proiecte reformatoare în deplină cunoștință de cauză. În astfel de circumstanțe cum putem pregăti învățământul pentru un viitor incert? Prof. Cucoș este de acord că sistemul de educație trebuie să-și asume un ”coeficient realist de vulnerabilitate” (p. 257). În același timp, acceptă ”indeterminarea” ca un factor posibil de dezvoltare (p. 259). Viitorul nu se așteaptă doar, ci se și produce. Autorul stabilește câteva precondiții esențiale pentru realizarea schimbărilor educaționale cu grad de reformă: determinarea oportunității și a amplitudinii schimbărilor; studiu de diagnoză care să preceadă construirea noii viziuni și să asigure un raport optim între continuitate și discontinuitate; dezvoltarea unei strategii stabile, de durată, care să transcendă variațiilor politice; adoptarea de măsuri adecvate pentru implementarea concepției dezvoltate; oferte de suport financiar, material pentru inițierea și producerea schimbărilor (pp. 344-345). La noi sunt îndeplinite astfel de condiții? Răspunsurile prof. Cucoș sunt fără echivoc. Precondițiilor menționate, autorul le adaugă un număr semnificativ și concret de ”orizonturi deschise” și ”coordonate” valabile atât pentru nevoile prezente, cât și pentru evoluțiile așteptate ale învățământului.

O discuție specială este rezervată dimensiunii culturale și interculturale a educației. În condițiile în care societatea tinde să devină tot mai multiculturală, iar clasele de elevi cresc în eterogenitate – culturală, religioasă, etică, iar multiculturalitatea este recunoscută ca o valoare a educației globale, principiul interculturalității se impune a fi reevaluat. Este și ceea ce face prof. Cucoș, subliniind prioritatea formării identității culturale (individuale și de grup) și evidențiind avantajele, riscurile și piedicile potențiale ale reformării principiului intercultural.

3. REMARCI FINALE

- *Filosofia educației* este o lucrare de pionierat, unică ca amplitudine și consistență, fără precedent în literatura noastră de specialitate, cel puțin în ultimele cinci decenii.
- Temele abordate sunt esențiale, fundamentale pentru prezentul și viitorul educației. Ele se află în centrul politicilor, cercetării și reflecțiilor vizând destinul național și internațional al educației.
- Cartea reușește să reconfigureze specificitatea filosofiei educației ca disciplină academică, să-i reconsidere poziția în relația cu științele educație.
- Maniera de abordare a ”tematizărilor” este una problematizantă. Aproape fiecare capitol debutează cu o suită de întrebări care anticipează problemele tratate, după cum în textura celor șapte dimensiuni sunt interpolate întrebări analitice, cu sau fără răspuns. Autorul pune în discuție perspective diferite de interpretare, unele conflictuale, sugerează dialoguri și compromisuri posibile, își formulează propriile opinii fără ambiguități. Cititorul, la rândul său, este solicitat să gândească într-o paradigmă problematizantă temele supuse discuției.

- Discursul educațional armonizează într-un tot echilibrat expertiza, originalitatea și erudiția. În ceea ce privește originalitatea lucrării, două observații sunt suficiente: a) cadrul de referință pentru analiza și meta-analiza educației în orizontul gândirii metafizice, compus din 7 dimensiuni și interacțiunea lor este nou și își probează valoarea euristică și practică; b) fiecare capitol, pe lângă sintezele notabile include și idei inovatoare, provocatoare. S-ar putea ca unii cititori să considere o parte din ele mai puțin ortodoxe. De exemplu, ”Adevăratul model este cel care ne trimite dincolo de el, cu ceva din el, pentru a regăsi natura noastră intimă” (p. 75); ”S-a ajuns la ideea paradoxală că învățarea este cu atât mai prezentă cu cât profesorul este mai... absent” (p. 93); ”Nu omul se adaptează la lumea externă, ci aceasta se mulează conform unei finalități valorice instituite în spiritul și intenționalitatea sa” (p. 166) etc. Indiferent de atitudinea adoptată față de astfel de aserțiuni, probabil că majoritatea lectorilor vor recunoaște că ele au o subtilitate de descoperit, nu pot fi puse în paranteză și merită toată atenția noastră.
- Lucrarea este traversată de un admirabil spirit al echilibrului și măsurii. Autorul nu agreează valorizarea singulară, unidirecționată a entităților din care se compun diferite cupluri: ”aspirație și realitate”, ”raționalizare și spontaneitate creativă”, ”eul și alteritatea”, ”discurs descriptiv – constatativ – prescriptiv – proiectiv” etc. Se sugerează negocieri și echilibrări, dar nu artificiale, mecanice (50% versus 50%), ci parcurgerea unor trasee dinamice, de interacțiune reciprocă, având în vedere avantajele și limitele extremelor fiecărei polarități și contextele în care funcționează.
- Nu poate scăpa analizei noastre orientarea profund umanistă a prof. Cucoș. Implicit autorul se distanțează de filosofia neoliberală a educației care proclamă supremația economicului, tehnologiei și științelor pozitive și pune în umbră prioritatea tabelei de valori în orice proiect educațional.
- Opțiunea autorului pentru o concepție umanistă este evidentă în moduri diferite: a) încrederea în potențialul de formare al ființei umane, descoperirea și cultivarea ”părții bune” a fiecărei individualități și completarea ei cu alte dimensiuni existențiale dezirabile; b) elogiul mai mult sau mai puțin direct exprimat față de devotamentul, dedicația și talentul unei însemnate părți a corpului didactic care își onorează profesiunea de cele mai multe ori în condiții precare de resurse și suport; c) susținerea a două categorii de scopuri educaționale: unul centrat pe valori instrumentale, practice, profesionale, celălalt care are în vedere ”interioritatea” persoanei – conștiința de sine, caracterul, gândirea critică, în esență ”vertebrarea” axiologică a persoanei; d) reconsiderarea registrului și ponderii disciplinelor școlare, îmbunătățirea poziției disciplinelor umaniste și sociale; e) centrarea axiologiei, praxiologiei și dialecticii educației pe o solidă bază culturală și interculturală: formarea identității culturale (individuale și de grup), dezvoltarea comunicării și colaborării interumane, evitarea și soluționarea conflictelor interpersonale, ... și aderența la spiritul păcii.
- Forța de conceptualizare a temelor este dublată de o perspectivă aplicativă benefică. Să notăm câteva dintre argumentele posibile: un paragraf se numește semnificativ *Filosofia educației – vector și predictor al acțiunii formative*; interogații și explicații filosofice gravitează – cu rol exemplificator – în jurul educației digitale, fiecare capitol cuprinde analize corective și propuneri de redimensionare a problemelor critice. Dialectica educației sintetizează direcții ale unei reforme educaționale dezirabile.
- Limbajul cărții este elegant, construit în spiritul discursului filosofic. Uneori o idee este reluată, reformulată, disecată și îmbrăcată în diferite forme lingvistice. O judecată pripită ar putea echivala acest stil cu o supraabundență a limbajului. De fapt, în această manieră ideea în cauză capătă o semnificație consolidată și nuanțată.
- Autorul dispune de arta de a formula titluri de capitole și paragrafe expresive, incitante.
- La capătul acestor comentarii nu putem să nu ne întrebăm: Cui se adresează *Filosofia educației*? Complexitatea problemelor, modul rafinat de abordare a acestora, ca și travaliul intelectual solicitat de descifrarea textului ar părea că vizează o singură categorie de lectori, pe cei inițiați, dedicați profesional științelor educației. Adresabilitatea reală este însă mult mai largă: decidenți politici, manageri școlari, cadre didactice, părinți, studenți, toate categoriile de populație interesate de formarea, dezvoltarea și cristalizarea unei concepții proprii, dar fundamentată, privind natura, temeiurile și condițiile de succes ale educației.

Formarea profesională a cadrului didactic din educația timpurie din perspectiva aplicării Standardelor școlii prietenoase copilului

Jana **ZEAMĂ**

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

CZU 373.091 | doi.org/10.5281/zenodo.7664973

Rezumat: *Articolul reflectă importanța studierii aspectelor educaționale enumerate în Standardele de calitate din perspectiva școlii prietenoase copilului, impactul valoros al acestora în practica educațională cotidiană prin transferarea ansamblului de concepte riguros conștientizate într-un sistem de acțiuni, care asigură prin fiecare segment starea de bine a copilului, atmosfera favorabilă învățării, siguranța aflării în spațiile educaționale și accesul permanent și plenar la serviciile educaționale de calitate.*

Cuvinte-cheie: *cadru didactic, educație timpurie, copil, formare continuă, standarde de calitate.*

Abstract: *The article examines the importance of studying the educational aspects reflected in the Quality Standards for a Child-Friendly School, their valuable impact on everyday educational activities, children's wellness, the creation of an environment that is favorable for learning, the safety of educational spaces, and the continuous and total access to quality educational services.*

Keywords: *educator, early education, child, continuing professional training, quality standards.*

Calificarea pedagogică la nivel superior, bazată pe standardele de calitate și pe competențele pe care acestea le presupun, precum și creșterea motivației profesionale a membrilor comunității didactice sunt fundamentale pentru asigurarea unei educații eficiente. Actualele exigențe exercitate asupra cadrelor didactice, determinate de schimbările rapide ale societății, constituie surse ale dezbaterilor pe marginea politicilor educaționale atât în statul nostru, cât și în țările europene. Eficientizarea procesului de formare a cadrelor didactice este parte integrantă a hotărârii Consiliului Europei de a considera pedagogii ca actori-cheie ai strategiilor de stimulare a dezvoltării sociale și economice a oricărei țări.

În această ordine de idei, formarea cadrelor didactice din perspectiva asigurării holistice a dreptului fiecărui copil la educație de calitate reprezintă un deziderat al sistemului educațional național. O formare profesională adecvată contribuie la conturarea unui profil de competență al cadrului didactic (inclusiv al educatorului din grădiniță) pregătit să-i ofere copilului sprijin pe toate dimensiunile educaționale. Statutul profesional înalt al pedagogului îl prezintă:

- calificat pentru un nivel superior de educație;
- receptiv la aspectele detaliate și subtilitățile mereu în actualizare ale cadrului normativ;
- cu o gamă recunoscută de competențe profesionale;
- capabil să exercite un grad semnificativ de autonomie și judecată profesională;
- pregătit să-și asume responsabilitatea pentru propria dezvoltare profesională continuă;
- promotor al politicii și practicii educaționale.

Din punct de vedere psihopedagogic, educatorul din instituția de educație timpurie (IET) manifestă, în orice segment al demersului educațional, cunoașterea particularităților individuale și de vârstă ale copiilor și capacitatea de a le lua în considerare la proiectarea/realizarea activităților educative. Un pedagog eficient comunică

lejer, influențând și motivând copiii pentru activitatea de învățare, realizează unitatea didactică etapizat și logic, într-o manieră optimă, accesibilă fiecărui copil. El estimează șansele de reușită ale copiilor, pregătindu-i chiar de la vârstă fragedă pentru autoinstruire și autoeducare.

Aspectul psihosocial și managerial al competenței profesionale a educatorului îi solicită capacitatea de a organiza copiii în raport cu sarcinile instruirii, de a stabili responsabilități în grup, relații de cooperare, un climat adecvat, de a soluționa conflictele, de a orienta, îndruma și motiva, de a lua decizii în funcție de situație.

Instituțiile abilitate în domeniul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și de conducere din învățământul preșcolar oferă servicii de formare continuă pe un spectru larg de programe, care se racordează la viziunile mereu actualizate asupra educației. Intervievate în privința domeniilor de formare continuă pe care le asimilează în stagiile de perfecționare profesională, educatorii remarcă tematicile interesante prezentate de formatori, subiectele actuale de analiză și interpretare a documentelor de politici în domeniul educației timpurii, cadrul psihologic agreabil al stagiilor. Însă, așa cum o demonstrează relatările educatorilor în interviurile realizate în cadrul evaluărilor externe ale IET, aceste cursuri/subiecte, în ansamblul lor, nu se axează pe principalul document ce stipulează dreptul la educația de calitate – *Standardele de calitate din perspectiva școlii prietenoase copilului* [2], pe care se fundamentează *Metodologia de evaluare a instituțiilor de învățământ general* [1].

Realizând cursul *Evaluarea calității în învățământul general* pentru angajații din IET, în calitate de formator al Centrului Educațional PRO DIDACTICA, am remarcat că educatorii și managerii din grădinițe se confruntă cu o serie de întrebări de natură să scoată în evidență un șir de confuzii în legătură cu procesul de autoevaluare a instituției. Vom lista câteva întrebări, apărute mai frecvent în comunicarea cu stagiarii:

– Cât de relevant este a adapta curriculumul la condițiile locale?
– Cum să obții ca părinții și comunitatea să se implice permanent și în cunoștință de cauză în procesul de luare a deciziilor cu privire la educație?
– Pe ce fel de principii trebuie să se bazeze și din ce postulate trebuie să se alcătuiască politica instituțională de formare a cadrelor didactice, incluzând cunoașterea și înțelegerea realităților educaționale și a tendințelor de dezvoltare în domeniul educației timpurii?
– Cum să optimizezi elaborarea planului individual de dezvoltare profesională, definirea obiectivelor pentru dezvoltare profesională și personală, identificarea și aplicarea strategiilor de atingere a acestor obiective, fără a preface procedura în una eminamente formală?
– Ce strategii de valorificare a parteneriatelor poți aplica sistemic și eficient, pe aspecte ce țin de interesul copilului?
– Cum să îmbini armonios și să sincronizezi, în comportamentul didactic, însușirile de personalitate, competențele dobândite prin formare inițială și continuă, experiența, atitudinea față de propria activitate și față de preșcolari, creativitatea, spontaneitatea, capacitatea de a te transpune în lumea fantastică a celor mici, dăruirea și pasiunea în muncă, calitățile de lider și de consilier etc.?

Politica internă a instituției, care se referă la formarea profesională continuă, se elaborează, ca și alte politici, în baza evaluării holistice a mediului intern și extern, în conformitate cu interesul și cu necesitățile angajaților. În sensul formării pentru asigurarea pe fiecare segment de activitate a drepturilor copilului, managerul instituției completează un tablou sinoptic al perceperii standardelor de calitate în organizarea procesului educațional. Exemplificăm realizarea acestui tablou în baza dimensiunii *Incluziune educațională*:

Standard	Nuclee conceptuale	Accente de învățare/formare
3.1. Instituția educațională cuprinde toți copiii, indiferent de naționalitate, gen, origine și stare socială, apartenență religioasă, stare a sănătății și creează condiții optime pentru realizarea și dezvoltarea potențialului propriu în procesul educațional.	• cuprindere totală; • creare de condiții; • dezvoltare; • potențialul fiecărui copil.	• strategii de formare continuă a cadrelor în domeniul educației incluzive; • principii de cuprindere echitabilă a tuturor copiilor în activitățile de învățare; • procedee ludice de cuprindere a tuturor copiilor în procesul de învățare; • diversificarea și aprofundarea serviciilor de sprijin; • mecanisme și proceduri de sprijin.
3.2. Politicile și practicile din instituția de învățământ sunt incluzive, nediscriminatorii și respectă diferențele individuale.	• politici incluzive; • practici incluzive; • nondiscriminare; • respectarea diferențelor.	• strategii de garantare a demnității și de favorizare a autonomiei copiilor în dificultate; • aspecte practice care facilitează participarea activă a copiilor în viața comunității;

		• promovarea prin activități ludice de cunoaștere a diversității și a comportamentului nediscriminatoriu; • activități de învățare a noțiunii *dreptul meu* și de înțelegere a noțiunii *dreptul tău*, *dreptul lui* (*ei*).
3.3. Toți copiii beneficiază de un mediu accesibil și favorabil.	• mediu accesibil.	• principii ale asigurării mediului fizic și psihologic pentru incluziune; • copii cu CES vs copii în dificultate; • activități prin care copiii înșiși creează și mențin mediul favorabil învățării; • tehnici de învățare reciprocă a menținerii climatului favorabil comunicării/învățării.

Managerul schițează o totalitate de aspecte tematice relevante pentru starea de lucruri în colectivul pedagogic pe care îl conduce. Subiectele de studiu se conturează din chestionare/sondaje, din asistări la activitățile educative, din dezbateri pe marginea activităților deschise (publice). Experiența cadrelor didactice, universul de cunoaștere și potențialul acestora conturează o rețea tematică, în a cărei elucidare ele se implică periodic, în calitate de facilitator/formator. Astfel, învățarea neîntreruptă devine eficientă prin maniera reciprocă de implicare în dezvoltarea și aprofundarea abilităților profesionale ale corpului didactic.

Fiecare angajat implicat în procesul comun de formare continuă în cadrul instituției se supune autoevaluării și încadrează în arealul evaluat ultimul an de activitate. El fixează punctele forte și punctele slabe, determină factorii care au contribuit la conturarea succesului, analizează împrejurările care au dus la diminuarea prestanței sau la eșec. Își raportează activitatea la toate structurile de funcționare ale educației/instruirii concentrate la nivelul: sistemului de educație; procesului educațional; corpului didactic; grupului de copii [3].

Suprapunerea activității cadrului didactic cu esența activității structurilor sus-menționate se realizează în baza mai multor criterii comune, universale: eficacitatea, eficiența, optimizarea, competența, competitivitatea, echitatea. Cadrul didactic își raportează permanent principiile, valorile și indicatorii de calitate la activitatea instituției de învățământ și, invers, conferă cadrului instituțional particularități care îl definesc [4]. Pedagogul estimează permanent impactul procesului de învățământ asupra modului de însușire a comportamentelor necesare vieții și fixează arii de îmbunătățire.

Aspectele vagi se propun discuției în comisii, în eventualitatea elucidării lor în activități de formare pe interiorul instituției. Cadrul de conducere propune anturajului său academic și își propune măsuri de îmbunătățire a domeniilor de management educațional, de valorificare a resurselor instituționale, de organizare a demersului didactic și de evaluare a rezultatelor acestuia. În tot ce îl frământă pe pedagog se va intui o abordare neîntreruptă a teoriilor educaționale și a politicilor domeniului învățământului, pentru a putea oferi, la orice moment oportun, alternative educaționale mai favorabile copilului și celorlalți actanți educaționali. Construind democratic, din concepte studiate și analizate în colectivul pedagogic, un consens al intereselor tuturor beneficiarilor procesului educațional, educatorul deprinde să respecte sistemic, prin orice activitate cu copiii, dreptul fiecăruia la educație de calitate.

În concluzie: Proiectată, organizată și monitorizată asiduu, studierea aspectelor educaționale reflectate în standardele de calitate capătă un impact valoros în practica educațională cotidiană, pentru că transferă ansamblul de concepte riguros conștientizate în sistem de acțiuni, care asigură prin fiecare segment starea de bine a copilului, atmosfera favorabilă învățării, mediul prielnic comunicării, siguranța aflării în spațiile educaționale și accesul permanent și plenar la serviciile educaționale de calitate. În postura în care prinde armonios toate aceste aspecte, cadrul didactic își îndeplinește rolurile principale de: furnizor de informație, model de comportament, creator de situații de învățare, consilier și orientator, evaluator și terapeut, organizator și conducător al destinelor în formare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Metodologia de evaluare a instituțiilor de învățământ general, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 581 din 23.06.2020.
2. Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, aprobate prin ordinul Ministerului Educației nr. 970 din 11.10.2013.
3. Standardele de competență a cadrelor didactice din învățământul general, aprobate la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018, prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.
4. Iosifescu Ș. Calitatea educației – concept, principii, metodologii. București: Educația 2000+, 2007.

Ecaterina **MOGA**

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

Brandingul personal

CZU 339.138:37 | doi.org/10.5281/zenodo.7664654

Rezumat: *Transformările actuale în practicile de conducere la nivel internațional influențează și conceptul de* ***management instituțional*** *la nivel național. Tendința cadrelor manageriale de a asigura calitatea procesului educațional le direcționează spre dezvoltare continuă și deschidere fermă spre inovație. Lupta pentru a promova excelența ne îndeamnă să fim generatori de bune practici, care ar produce o schimbare din interior spre exterior, dat fiind faptul că ne dorim o societate în care eficiența să fie în capul mesei. Un rol important în promovarea calității și în dezvoltare îl joacă brandingul personal și profesional, reușitele individuale și instituționale.*

Cuvinte-cheie: *branding personal, branding profesional, branding instituțional, dezvoltare, eficiență, viziune, competență, etica caracterului, etică profesională.*

Abstract: *Current changes in management practices at the international level, have influenced the concept of institutional management at national level. Today, the openness of managerial staff to ensure quality of the educational process, determines continuous development and openness towards solid innovation. The struggle to promote excellence at its home, urges us to be generating good practices which will provide a change from the inside out, given the fact that we want a society in which efficiency is promoted. An important aspect for the capitalization of quality and progressive development is the role of personal and professional branding, individual and institutional successes.*

Keywords: *personal branding, professional branding, institutional branding, development, efficiency, vision, competence, character ethics, professional ethics.*

Schimbarea este un factor constant, sigur și necesar. Lipsa acesteia conduce la stagnare, plafonare sau chiar degradare. Astfel, lucrurile autentice acum câțiva ani sunt ușor depășite, deoarece tendința actuală focusată pe schimbare și transformare reclamă noi dimensiuni ale personalității umane. Totuși există ceva ce nu se devalorizează niciodată, ceva care alcătuiește imaginea personală sau profesională, cartea noastră de vizită – *brandingul*.

Astăzi, informația costă și se vinde. Marketingul informațional ia amploare în orice domeniu, fie comercial, fie educațional. Ceea ce trebuie să conștientizăm este faptul cum prezentăm produsul activității noastre personale și profesionale, cât și al instituției pe care o reprezentăm. Să-ți valorizezi potențialul și să-ți crești identitatea profesională sunt la fel de importante ca și identificarea unicității și a valorii instituției din care faci parte.

Care este brandingul tău profesional? Ce pași urmezi pentru a construi un branding profesional de succes? De ce imaginea ta contează pentru dezvoltarea carierei? Care este impactul brandingului personal asupra evoluției profesionale? Cum ar trebui să ne construim corect imaginea profesională astfel încât să aducem plusvaloare personalității noastre? Sunt întrebări abordate în cadrul ședințelor de coaching cu cei care își doresc o creștere autentică și un parcurs solid în carieră. Imaginea pe care o ai, identitatea cu care te prezinți, experiența acumulată, setul de competențe dobândite, reputația creată, valorile pe care le demonstrezi, personalitatea constituie brandul tău personal, care influențează în mod direct imaginea ta profesională.

Trăim în epoca în care iluzia este vândută prin reclame

și marketing bine plătit, dar, spre regret, realitatea este mult mai dură. Zilnic vedem cum numeroși pseudospecialiști își etalează ofertele de branding promițător și memorabil. Ce facem în aceste situații, cum trebuie să acționăm? Cum ne dăm seama ce se ascunde în spatele imaginii comerciale? De ce unele persoane sau organizații care par să aibă un început promițător la un moment dat eșuează?

Orice succes personal, profesional, instituțional se clădește pe o anumită temelie, proces care durează în timp, indiferent de factorii perturbatori. Această temelie are câteva trepte care trebuie urcate, astfel încât procesul de dezvoltare să fie unul profesionist, sustenabil și memorabil.

Brandingul personal stă la baza formării brandingului profesional, conturând succesul de durată. Nu putem vorbi despre o imagine sănătoasă ca specialist, despre un succes care să reziste în timp dacă nu ne ocupăm de identitatea personală, apoi de cea profesională și doar după aceasta vom putea beneficia de un branding instituțional valoros.

Propunem un algoritm pentru crearea unui branding autentic.

1. Stabilește viziunea: este punctul de pornire în conturarea reușitei! Vizionarul din tine poate descrie limpede țelurile pe care le ai în viață și cum trebuie să fie relațiile tale cele mai importante. Dacă dorești să crești la nivel personal sau profesional este important să știi direcția în care te îndrepți. Una dintre greșelile frecvente pe care le comitem este că stabilim viziunea instituției, viziunea profesională, dar cumva lăsăm pentru o altă zi sau un alt "moment potrivit" viziunea personală. Or, trebuie să conștientizăm mai întâi că viziunea profesională rezidă din viziunea personală. Altfel, ne vom trăi viața identificându-ne cu profesia, poziția, statutul social pe care îl avem. Această paradigmă de gândire, inofensivă la prima vedere, devine un cerc vicios, care conduce spre ardere profesională, depersonalizare, mai ales dacă suntem nevoiți să acceptăm o funcție diferită de cea cu care ne-am obișnuit sau suntem în prag de pensionare.

Pentru reușită, pentru transformare, este nevoie de o viziune personală *clar definită*. Atragem atenția la 3 domenii ale vieții care reflectă adevărata identitate:

- *Viața secretă:* ține de gândurile, visele, dorințele noastre independente, care privesc doar propria identitate. De fapt, aici se ascunde excelența primară. Este timpul pe care ni-l acordăm pentru reflecție și reîncărcarea bateriilor.
- *Viața personală:* sunt relațiile cu soțul sau soția, copiii, părinții, prietenii. De obicei, acestui domeniu îi acordăm uneori mai mult timp, alteori destul de puțin.
- *Viața profesională:* cuprinde cariera noastră, dezvoltarea profesională, studiile noastre.

Cu regret, cei mai mulți dintre noi ne concentrăm pe ultimul domeniu și ne îngrijim cel mai puțin de primul. În mod normal, este important să le prioritizăm și să le valorificăm pe fiecare în parte. De aceea, identificarea viziunii personale este o condiție sine-qua-non în formarea și conturarea brandingului. Datele statistice demonstrează că instituțiile care își definesc, în mod clar și transparent, viziunea și scopurile au șanse mult mai mari de reușită, afirmându-se și atingând excelența.

Viziunea instituției este punctul de reper pentru a determina direcțiile de dezvoltare profesională a celor ce activează în școală. Ea generează principiile de inițiere în ascensiunea individuală a fiecărui membru al echipei, exprimate prin rezultatele așteptate de aceștia. Cadrului de conducere îi revine sarcina de a transmite viziunea instituției într-un mod clar, astfel încât toți angajații, elevii, părinții, partenerii să observe în activitatea cotidiană transpunerea în practică a procedeelor de realizare a acesteia. W. Bennis afirmă: „Abilitatea de a conduce este capacitatea de a transforma viziunea în realitate" [1]. În contextul celor afirmate, un *lider care creează viitorul* este un lider vizionar. Viitorul nu mai este ceea ce era odată. Viitorul este locul în care oamenii pot fi atrași, rămânând și implicându-se cu pasiune în lucrarea conștientizată ca o chemare și ca un crez profesional, dacă ai ca reper o viziune atractivă, mai degrabă decât dacă te impui prin forța autoritarismului funcției pe care o deții [2].

2. Identifică principiile și valorile! Caracterul nostru este întemeiat pe un set complex de deprinderi. Deprinderile sunt factori activi în viața noastră, la temelia cărora se află un șir de principii. Valorile morale și principiile reprezintă acea busolă care ne ajută să luăm deciziile corecte în situații de criză. Ele constituie barometrul ce măsoară valoarea noastră, mai întâi ca persoane individuale, iar apoi profesional. În drumul edificării unui branding profesional autentic vom lucra la două domenii ale eticii: *etica caracterului* și *etica personalității* [4]. Etica caracterului însumează caracterele de bază ce ne definesc personalitatea, este cartea noastră de vizită, care se înscrie în memorie. Valorile și principiile ne determină succesul în a întrezări și valorifica oportunitățile din viață. Etica profesională reprezintă competențele pe care le deținem. Sunt acele bijuterii pe care le putem folosi pentru a ne înfrumuseța personalitatea.

Dacă deținem valori fundamentale care ne guvernează/influențează deciziile pe care le luăm, abilitățile noastre profesionale aduc plusvaloare, iar brandingul devine unul de esență, și nu superficial.

Oricât de performantă și atractivă ar fi strategia de marketing folosită pentru etalarea brandingului personal, profesional sau instituțional, dacă la baza filosofiei de acțiune lipsește etica caracterului, circumstanțele vieții mai devreme sau mai târziu vor conduce spre naufragiu [3]. Atunci când păstrăm și consolidăm valorile și principiile morale, ne cultivăm strategic abilitățile profesionale, iar acestea ne vor direcționa spre succes.

3. Elaborează un plan de acțiune! Omul de acțiune din tine trebuie să facă pași concreți pentru a transforma viziunea în realitate, evitând factorii care împiedică declanșarea transformării și urmărind principiile și valorile setate. O viziune devine realitate doar dacă o spui cu voce tare, apoi te focusezi să o înfăptuiești pas cu pas. Altfel, rămâne doar o plăsmuire a imaginației tale. Pentru a reuși, fiecare persoană, fiecare organizație trece prin 3 etape: Ce facem? Cum facem? De ce facem? [6]. Răspunsul la ultima întrebare ne ajută să conștientizăm mult mai profund ceea ce ne inspiră și ne impulsionează să acționăm. Dar ca să realizăm ceea ce ne dorim cu înverșunare, avem nevoie de un plan de acțiune. Apoi este important să reflectăm asupra procesului – cum? Un plan bine întocmit și bine intenționat ne permite să materializăm viziunea și misiunea. Ce facem? desemnează setarea pe scopul urmărit pentru a ajunge la rezultatele scontate.

4. Ia atitudine și bucură-te de rezultate! Viața ne creează diverse ocazii, contează atitudinea cu care vânăm oportunitățile. Atitudinea este un atribut-cheie al eficienței personale. Atitudinea ta îți determină comportamentul, comportamentul tău determină atitudinea celor din jurul tău, iar atitudinea pe care ei și-o formează îți influențează comportamentul [5]. Prin urmare, îți poți controla doar propria atitudine! Iar acest lucru te va ajuta să reușești. Chiar dacă viața îți oferă o lămâie, fă din ea o limonadă. Găsește soluția și mișcă-te mai departe! Trăiește liber și realizează-ți pas cu pas scopurile. Învață să călătorești în fiecare zi, învață să îți alegi itinerarul. Evadează din zona de confort și confruntă imprevizibilitatea, astfel îți vei igieniza mintea. Confruntă egocentrismul, acceptă noul și ridică-te la noi dimensiuni ale vieții tale.

5. Definește-ți semnificația personală unică! Descoperă-ți vocea interioară! Ce este semnificația personală unică? Cum pot să-mi descopăr vocea interioară? Semnificația personală unică ni se dezvăluie în momentele în care ne confruntăm cu cele mai dificile probleme și când reușim să le depășim. Ea ne ajută să ne conturăm ca identitate, să vedem valoarea ce a fost pusă în noi.

Vocea interioară este acel suflu care îți șoptește: POȚI sau FII ATENT, NU RENUNȚA, MAI E PUȚIN! Este conștiința ta și se interiorizează în unicitatea ta ca persoană. Pentru a-ți descoperi semnificația personală unică, fii atent la: *talentele tale* – darurile și punctele forte cu care te-a înzestrat Divinitatea!; *nevoile tale* – ceea ce meriți cu prisosință de la cei ce te remunerează; *conștiința ta* – vocea lăuntrică care îți spune ce este corect și care te convinge să faci lucrul respectiv; *pasiunea ta* – activitățile care te stimulează și te inspiră [6].

6. Fii atent la ceea ce comunici! Cu cât comunicăm mai mult, înțelegând și lăsându-ne a fi înțeleși, deschidem larg ușa soluțiilor creative, descoperim o a treia alternativă. Diferențele dintre noi nu mai sunt pietre de stagnare, dar trepte care duc la o conlucrare sinergică. Pentru a-ți dezvolta abilitățile de comunicare, însușește atitudinile *proactive*. Orice proces de formare/dezvoltare a imaginii personale, profesionale, instituționale are la bază abilitățile de comunicare. Tot ceea ce înseamnă cuvânt, atitudine, prestație transmit mesaje despre noi ca persoane, despre noi ca specialiști sau despre instituția în care activăm.

Nu scrie și nu publica nimic din ceea ce nu ai dori să citească un potențial angajator sau un părinte/elev. Gândește-te de două ori înainte de a posta poze la un bar sau la plajă. Analizează atent pictogramele de reclamă pe care le accesezi: este un aspect important pentru definirea brandingului personal și profesional, dar care are influență directă și asupra instituției pe care o reprezinți. Ce postăm, privim, distribuim, vorbim formează imaginea personalității noastre și se înregistrează în codul brandingului nostru. Aceeași regulă se aplică postărilor personale. Nu posta ceva ce nu ai dori să citească un director de școală. Nu înjura, nu discuta pe marginea unor subiecte controversate, renunță la comentarii nepotrivite. Dezvoltă o marcă personală și profesională pozitivă, fără a posta informație negativă despre școală, elevi, studenți sau părinți [7, 8].

Brandingul personal poate favoriza sau defavoriza brandingul profesional. Concentrează-te pe partea profesională a lucrurilor. Construiește brandul profesional utilizând instrumente ca LinkedIn, WordPress și rețele de socializare cu impact. Creează o prezență web prin elaborarea unei pagini web și menținând un blog axat pe viața profesională, pe diverse aspecte educaționale. Postează portofoliul de predare în mediul online. Există multe modalități de a-ți îmbunătăți identitatea online și de a-ți dezvolta brandul profesional! Odată ce ai construit un brand profesional, nu uita că va trebui să lucrezi la el. Este un efort continuu, care dă roade.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aubrey C. D. Managementul performanței. Iași: Polirom, 2007.
2. Covey St. Etica liderului eficient sau conducerea bazată pe principii. București: ALLFA, 2001.
3. Mcchesne Ch. Cele 4 discipline ale execuției. București: ALL, 2019.
4. Schawbel D. Manual de branding personal. București: Amaleta, 2015.
5. Maltz M. Psihocibernetica – corectarea imaginii de sine. București: Curtea veche, 2017.
6. Anthony R. Cum imposibilul devine posibil. București: Vidia, 2011.
7. Gordon Th., Burch N. Profesorul eficient. Programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii. București: Trei, 2011.
8. Senge P. Școli care învață. București: Trei, 2016.
9. Sinek S. Descoperă-ți propriul *De ce*. București: Publica, 2018.

Instruirea interactivă prin învățare și cooperare la lecțiile de biologie

Oxana **Munteanu**

gr. did. II, Gimnaziul Hănăsenii Noi, r. Leova

CZU 37.091:57 | doi.org/10.5281/zenodo.7665035

Rezumat: *Învățarea prin cooperare și învățarea pe baza strategiilor și tehnicilor de grup joacă un rol important în optimizarea procesului educațional și creșterea motivației la elevi. Articolul scoate în evidență avantajele învățării prin cooperare în eficientizarea lecțiilor de biologie prin aplicarea tehnicilor de lucru în grup.*

Cuvinte-cheie: *biologie, cooperare, tehnici interactive de grup.*

Abstract: *Cooperative learning and learning based on group strategies and techniques play an important role in optimizing the educational process and increasing student motivation. The article highlights the advantages of cooperative learning in making biology lessons more efficient by applying group work techniques.*

Keywords*: biology, cooperative learning, interactive group techniques, methods.*

Cei mai buni discipoli ai unui profesor nu sunt cei care repetă lecțiile după el, dar cei cărora aceasta le-a trezit entuziasmul, le-a fertilizat neliniștea, le-a dezvoltat forțele pentru a-i face să meargă singuri pe drumurile lor.

(Gaston Berger)

Învățământul modern promovează o nouă concepție a procesului de predare-învățare-evaluare, conform căreia activitatea școlară vine în întâmpinarea cerințelor dezvoltării individuale și sociale a elevului. În sprijinul acestei concepții, învățământul modern lansează pârghii menite să cultive integritatea personalității elevului în creștere, or, scopul acestuia este ”de a forma oameni capabili să opereze cu informații, care devin un instrument de căutare, cercetare și descoperire de noi adevăruri” [6, p. 78].

În condițiile creșterii volumului de informații, se impune caracterul formativ al educației, cultivarea capacității de a învăța și a asimila metode și tehnici actuale, propice dobândirii de noi cunoștințe. În vederea achiziției de noi competențe, se pune accentul pe instruirea prin acțiune, participarea activă și conștientă a elevilor la propria formare. Dezvoltarea personalității elevului are loc prin angajarea acestuia într-un proces de căutare/descoperire/însușire. ”În a doua jumătate a secolului al XX-lea, ca urmare a cercetărilor în domeniul psihologiei personalității, psihologiei cognitive, pedagogiei are loc recunoașterea tranșantă a potențialului de autoedificare a educabilului, a importanței experienței subiective a fiecărui educabil, a impactului respectării demnității umane în procesul educațional pentru formarea unei personalități sănătoase fizic, moral și psihic” [8, p. 101]. În asemenea condiții, profesorul devine cea mai indicată persoană pentru asigurarea educației de calitate. Astfel, activitatea acestuia nu se reduce la predare și evaluare: rolul lui este mult mai cuprinzător, organizând și orientând activitatea instructiv-educativă a elevilor, determinându-i să dea dovadă de inițiativă, să acționeze pentru a descoperi, să ia atitudine. Tipurile de activități proiectate de profesor vor crea situații de muncă eficientă, în cadrul cărora elevii vor însuși cunoștințe, dezvoltându-și deprinderi.

Tabelul 1. *Avantajele și dezavantajele învățării prin cooperare* [1, p. 167]

Avantaje	Dezavantaje
• Orientează spre conștientizarea interesului comun și convergența de interese; • Dezvoltă comportamentul colectiv; • Stabilește un algoritm de lucru, are loc diviziunea muncii; • Dezvoltă un climat afectiv pozitiv; • Generează sentimente de acceptare, simpatie; instaurează buna înțelegere, armonia; • Formează abilități de convingere, comunicare, negociere, compromis, cooperare în activități de grup; • Determină creșterea respectului de sine, a încrederii în forțele proprii; • Consolidează relațiile dintre elevii cu diferite niveluri de asimilare a cunoștințelor; • Presupune un efort concentrat prin schimbul reciproc de mesaje, idei, favorizând discuția – condiție care contribuie la educarea spiritului critic, a obiectivismului și a reflexiunii discursive; • Solicită spiritul activ și independent al elevilor; • Stimulează spiritul de inițiativă, de concurență; • Stimulează controlul reciproc dintre elevi și comportamentele de facilitare a succeselor celorlalți.	• Presupune o discordanță dintre beneficiul obținut de fiecare elev prin participare la activitate și costul participării; • Implică disensiunea ca sursă a tensiunilor, opoziției, conflictelor și blocării activităților colective; • Frecvent se impun doar punctele de vedere ale unor participanți; • Poate favoriza pasivitatea, conformismul, invidia, tendința de dominare, superficialitatea în asimilarea cunoștințelor; • Apare pericolul scăderii densității transmiterii cunoștințelor; • Din cauza aptitudinilor diferite, un anumit număr de elevi nu participă suficient de activ la procesul colectiv de învățare; • În unele cazuri, cooperarea poate duce la pierderea motivației și reducerea efortului individual; • Scade ritmul de învățare al elevilor dotați; • Dialogurile consumă mult timp – uneori ineficient; • Se constată imposibilitatea profesorului de a evalua câștigul elevului cu un potențial mai mic de asimilare a cunoștințelor în comparație cu pierderea elevului mai ager; • Abateri de la disciplină.

Vom exemplifica în continuare prin activități de învățare prin cooperare aplicate în cadrul orelor de biologie. ***Cubul*** este o tehnică prin care un subiect este studiat și prezentat din mai multe perspective [7, p. 289], conform unui algoritm în șase pași. Cubul se poate obține dintr-o cutie cu latura de 15-20 cm. Fețele acestuia vor fi acoperite cu câte o coală de hârtie, pe care vor fi înscrise instrucțiunile ce vor fi urmate de către elevi în activitatea de gândire și de scriere: *Descrie! Compară! Asociază! Analizează! Aplică! Argumentează!*

Figura 1. *Cubul*

Subiectul: *Clasa mamifere,* clasa a X-a

1. ***Descrie*** mediul de viață și trăsăturile generale ale mamiferelor (grupul 1).
2. ***Compară*** mamiferele cu animalele din celelalte clase de vertebrate și stabilește caracteristicile sistemelor de organe și funcțiile organismului (grupul 2).
3. ***Asociază*** tipurile de mamifere existente în funcție de tipul de hrană și mediul de viață și dă exemple de astfel de mamifere (grupul 3).
4. ***Aplică:*** precizează importanța mamiferelor (grupul 4).
5. ***Analizează*** structura corpului mamiferelor (grupul 5).
6. ***Argumentează*** pro sau contra că omul este un mamifer (grupul 6).
   a. *Sarcină de lucru:* Timp de trei minute, scrieți în caiete ceea ce se cere pe fiecare față a cubului.
   b. *Activitate în perechi:* Citiți-i colegului ceea ce ați notat pe prima față, iar acesta va specifica ce i-a plăcut și va argumenta. Dacă partenerul de discuție nu a înțeles ceva, va adresa întrebări. Cel de-al doilea elev va prezenta ceea ce a scris, iar partenerul va comenta. Timp de cinci minute, discutați în acest mod ideile scrise pe cele șase fețe ale cubului.
   c. *Activitate frontală:* Împărțiți tabla în șase coloane, câte una pentru fiecare față a cubului. Câte un reprezentant din fiecare pereche va scrie într-una din coloane ceea ce a scris pe fețele cubului.

Dacă tehnica este utilizată în etapa de *realizare a sensului*, fețele cubului vor fi completate cu informații extrase

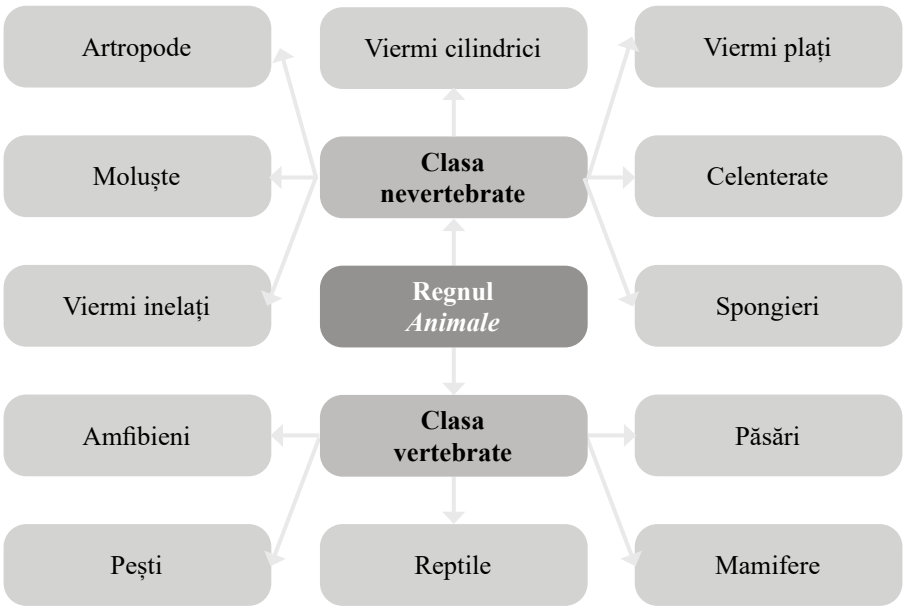
din manual sau cu imagini. În descrierea tehnicii nu se insistă pe evaluarea cunoștințelor sau a informațiilor scrise de către elevi, însă pentru o învățare eficientă este necesar feedbackul oferit de profesor sau colegi. La etapa de *reflecție* sau la cea de *extindere* se poate reveni asupra cubului pentru completarea lui cu informații noi. Dacă se lucrează cu elevi mici sau resursele de timp sunt limitate, se completează mai puține fețe ale cubului.

Ciorchinele (engl. *cluster*) este un organizator grafic, un tip de brainstorming neliniar, prin care se evidențiază într-o rețea conexiunile dintre ideile legate de un subiect. „Ciorchinele este o activitate eficientă de scriere, care îi determină să lucreze și pe cei mai puțin motivați, individual sau în grup, în toate etapele cadrului de predare-învățare sau numai în una dintre ele" [2, p. 45].

Elaborarea unui ciorchine presupune câteva etape (subiectul *Organismele pluricelulare*, clasa a VI-a):

1) Notarea unui cuvânt sau a unei propoziții-nucleu în centrul tablei, pe o filă de flipchart sau de caiet;
2) Generarea și scrierea unor cuvinte sau sintagme care au legătură cu tema/problema pusă în discuție;
3) Legarea cuvintelor sau a ideilor produse de cuvintele, sintagma sau propoziția-nucleu inițială, stabilită ca punct de plecare, prin trasarea unor linii care evidențiază conexiunile dintre idei;
4) Scrierea tuturor ideilor generate în legătură cu tema/problema propusă, până la expirarea timpului alocat acestei activități sau până la epuizarea tuturor ideilor.

Figura 2. *Tehnica* Ciorchinele *aplicată la tema* Organismele pluricelulare*, clasa a VI-a*



Explozia stelară este tehnica prin intermediul căreia se obțin cât mai multe întrebări despre un subiect, identificându-se mai multe conexiuni între concepte. Elevilor li se propun pentru analiză situații-problemă, iar analiza se va realiza prin intermediul întrebărilor formulate de către ei. Aplicarea reușită a tehnicii presupune că elevul deține cunoștințe anterioare despre subiect, are deja câteva idei despre tipul de întrebări pe care le poate formula și stăpânește o tehnică adecvată de analiză a unui anumit tip de conținut. Tehnica cuprinde mai multe etape (subiectul *Mamifere*, clasa a VI-a):

1. Citiți individual, timp de 5 minute, textul din manual.
2. Activitate frontală de prezentare a produsului, în baza următorului algoritm:
   - *Cum* se numesc animalele care nasc pui vii și îi alăptează?
   - *Unde* trăiesc mamiferele?
   - *Câte* tipuri de dentiție se întâlnesc la mamifere?
   - *Ce* mamifer este zburător?
   - *Ce* tipuri de locomoție ați învățat?

Activitate în grup: Fiecare dintre grupurile formate primește câte o schemă: *Arborele ecosistemelor naturale ale Moldovei*, cu următoarele sarcini:

– Caracterizați ecosistemul silvic (grupul 1).
– Caracterizați ecosistemul de stepă (grupul 2).
– Caracterizați ecosistemul de luncă (grupul 3).
– Caracterizați ecosistemul acvatic și de baltă (grupul 4).

Învățarea prin descoperire este o metodă euristică, prin care formabilul este pus în situația de a reconstitui itinerarul descoperirilor științifice prin efort propriu. Metoda pune accentul pe investigare, pe formularea și verificarea ipotezelor.

Cu ajutorul tehnicii ***Frisco*** elevii pot aborda o problemă din mai multe puncte de vedere, interpretând un anumit rol. La tema *Dezvoltarea științelor biologice în Republica Moldova*, clasa a X-a, tehnica poate fi aplicată la etapa de *extindere*, respectând următorii pași:

a) *Propunerea problemei:* Pot fi folosite imagini-simbol sau alte resurse care ar reflecta specificul problemei discutate: *Preocupările Institutului de Genetică, Fiziologie și Protecție a Plantelor privind clonarea genelor la plante.*
b) *Stabilirea rolurilor* pentru elevi și dezbaterile colective:
   - *Conservatorul* va fi de acord cu metodele clasice de îmbunătățire a genelor la plante.
   - *Exuberantul* va propune idei greu de realizat din perspectiva imaginației creative pentru clonarea genelor la plante.
   - *Pesimistul* nu va avea o opinie bună despre clonarea genelor și va nega utilitatea preocupărilor Institutului de Genetică, Fiziologie și Protecție a Plantelor.
   - *Optimistul* va vedea lucrurile real, va aduce argumente promițătoare, de perspectivă, în sprijinul realizării celor mai îndrăznețe obiective cu ajutorul clonării plantelor.
c) *Formularea concluziilor* în baza ideilor sistematizate de către elevi.

Tehnica 6/3/5 este o variantă de brainstorming structurat și aplicat pe grupuri, bazată pe construirea de "idei pe idei" [3, p. 18]. Elevii propun soluții, idei pentru o anumită situație-problemă la anumite etape ale lecției. De exemplu, la etapa de *realizare a sensului* la tema *Igiena, disfuncții și maladii ale sistemului urinar*, clasa a XI-a, se va menține implicarea activă a elevilor în procesul de învățare, propunându-li-se să ofere soluții pentru problema asigurării bolnavilor de insuficiență renală terminală cu transplanturi de rinichi. Pentru acest caz, se vor demonstra fragmente video sau imagini care vor ajuta la generarea soluțiilor necesare.

Etapele tehnicii sunt:

– formarea echipelor din șase elevi, după anumite criterii;
– fiecare elev primește o fișă împărțită în trei coloane pentru soluțiile problemei;
– notarea, timp de 5 minute, a câte trei soluții de către fiecare membru al grupului; ulterior, fișele migrează la următorul coleg, care, la rândul său, va nota propriile soluții;
– analiza soluțiilor: după completarea fișelor, cele mai reușite soluții sunt selectate și discutate cu toată clasa; participanții își expun ideile, compară, generalizează, trag concluzii.

CONCLUZII

Utilizarea cooperării în cadrul unui demers implică elevii într-un proces propriu de învățare și îi ajută să progreseze în propria cunoaștere. Dacă profesorul promovează metode activ-participative, propunând spre dezbatere situații reale de viață, copiii învață să aplice cunoștințele, să exerseze practici democratice, pregătindu-se de mici să devină cetățeni activi ai comunității.

Valorificarea acestor metode solicită efort intelectual și practic din partea elevilor, dar și competențe din partea cadrului didactic, care coordonează bunul mers al activității: competența organizatorică, interrelațională, ludică, empatică, competențe științifice, psihopedagogice și metodice, precum și competențe manageriale. Singurul lucru sigur pe care dascălii îi pot învăța pe elevii lor, având certitudinea că va fi valabil și mâine și poimâine, este de a-i *învăța să învețe* [5, p. 34].

Ca profesori, avem datoria să le dezvoltăm copiilor noștri nu numai dorința de a învăța și de a se forma, adică acea disponibilitate psihologică pentru învățare continuă, ci și calități morale și de voință corespunzătoare. Avem datoria să-i înarmăm cu metode de studiu și de autoinstruire care să le dea posibilitatea să se adapteze abundenței de informații, să dobândească pe cont propriu noi cunoștințe și abilități, pentru a face față solicitărilor acestei lumi în continuă schimbare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bantoș A. Pedagogie. București: ALL Educațional, 1996.
2. Bocoș M. Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune. Ed. a II-a, revăzută. Cluj-Napoca: PUC, 2002.
3. Breben S. et al. Metode interactive de grup. Ghid metodic. Craiova: Arves, 2006.
4. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006.
5. Cerghit I. Perfecționarea lecției în școala modernă. București: EDP, 1983.
6. Hosotte A. Notes critiques sur Debesse M., Mialaret G. Traité des sciences pédagogiques. I. Introduction. În: Revue française de pédagogie. Vol. 13, 1970, pp. 58-60.
7. Temple Ch., Steele J. L., Meredith C.S. Strategii de dezvoltare a gândirii critice pentru toate disciplinele școlare. Ghidul II. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2002.
8. Vdovicenco L., Leahu M. Competența de a învăța prin prisma autoformării metacognitive a studenților. În: Analele științifice ale Universității de Stat *B. P. Hasdeu* din Cahul. Vol. VI, 2010.

Sorin **CRISTEA**

dr., prof. univ., Universitatea din Bucureşti

Brandingul profesional

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.7664416

Rezumat: *Expresia* ***branding profesional*** *este utilizată în diferite formule și demersuri identificabile la nivel de management, marketing, științe politice, teoria comunicării, etică aplicată și psihologie socială. Definirea brandingului profesional la nivel de concept pedagogic operațional evidențiază sfera de referință extinsă între „imaginea personală" și „imaginea profesională"; funcția principală, de reprezentare corectă/predictibilă/credibilă a traseului socioprofesional; structura de bază, care implică legătura dintre acțiunile pedagogice de orientare școlară și profesională, consiliere în carieră și formare profesională continuă; obiectivul general, care vizează identificarea valorilor concentrate la nivel de statut profesional și de roluri profesionale exercitate și perfecționate permanent. Calitatea brandingului profesional al cadrului didactic, de la toate treptele de învățământ, este dependentă de cultura pedagogică generală – care susține statutul social de specialist în educație realizată prin diferite discipline de învățământ – și de cultura pedagogică aprofundată și aplicată, care permite îndeplinirea mai multor roluri pedagogice (didactice și extradidactice, manageriale și comunitare), multiplicate, în prezent, în perspectiva cerințelor societății bazată pe cunoaștere.*

Cuvinte-cheie: *branding profesional, branding personal, consiliere în carieră, formare continuă, cultură pedagogică generală, cultură pedagogică aprofundată, cultură pedagogică aplicată.*

Abstract: *The phrase* ***professional branding*** *is used in various formulas and approaches, identifiable at management, marketing, political science, communication theory, applied ethics, and social psychology level. The definition of professional branding at operational pedagogical concept level concerns the extended sphere of reference between personal image and professional image; the main function, the correct/predictable/credible representation of the socio-professional path; the basic structure, which involves the link between pedagogical activities concerning school and professional orientation, career counseling, and continuous professional training; the general objective, which aims to identify values concentrated at the level of professional status and professional roles exercised and permanently perfected. The professional branding quality of the teacher, from all levels of education, is dependent on general pedagogical culture – which supports the social status of a specialist in education, achieved through various educational subjects – and the in-depth and applied pedagogical culture, which allows the fulfillment of several pedagogical roles (didactic and extra-didactic, managerial, and community), multiplied today, in the perspective of the requirements of our knowledge-based society.*

Keywords: *professional branding, personal branding, career counseling, continuous training, general pedagogical culture, in-depth pedagogical culture, applied pedagogical culture.*

Expresia *branding profesional* (BP) este utilizată în diferite formule deplasate programatic în zona unor prezumtive demersuri de tip interdisciplinar și transdisciplinar, identificabile la nivel de management, marketing, științe politice, teorii ale comunicării, etică aplicată, psihologie socială etc. Din perspectivă pedagogică, este necesară convertirea expresiei BP într-un concept operațional, care poate fi integrat în cadrul educației tehnologice (științifice aplicate), cu deschideri speciale spre problematica orientării școlare și profesionale, a consilierii în carieră, a

formării profesionale continue etc.

Definirea BP la nivel de concept pedagogic operațional solicită raportarea acestuia la trei criterii relevante din punct de vedere epistemologic: sfera de referință generală; funcția principală exercitată; componentele structurale, implicate în cadrul specific activității de educație tehnologică, bazată pe articularea optimă a acțiunilor de orientare școlară și profesională, consiliere în carieră, formare profesională continuă.

Sfera de referință a BP este extinsă între imaginea personală (imprimată la nivel de branding personal) și imaginea profesională (reprodusă și valorificată la nivel de branding profesional), imagini rezultate în urma unor (auto)reflecții construite individual (psihologic) și social (comunitar), special pentru a (auto)evalua prescriptiv, dar și prospectiv, stadiul atins în formarea și dezvoltarea carierei profesionale.

Funcția principală exercitată este cea de reprezentare corectă/predictibilă credibilă a traseului socioprofesional care poate fi parcurs sau atins, pe termen scurt, mediu și lung, în contextul optimizării relației dintre aspirațiile individuale, subiective, susținute atitudinal (afectiv, motivațional, volitiv și caracterial), condiționate aptitudinal și cerințele sociale obiective, determinate tehnologic, cultural, civic, comunitar.

Componentele structurale implicate în realizarea funcției principale sunt articulate psihologic și social la nivelul activității de educație tehnologică (științifică aplicată), bazată pe legătura necesară între acțiunile pedagogice de orientare școlară și profesională, consiliere în carieră, formare profesională continuă, direcționate strategic la nivel de (auto)instruire permanentă, angajate valoric și prospectiv în procesul de dobândire și interiorizare deplină a capacității de (auto)învățare pe tot parcursul vieții.

Obiectivul general al BP vizează identificarea valorilor care contribuie la dezvoltarea carierei profesionale concentrate la nivel de statut profesional, obținut în condiții de formare inițială și continuă și de roluri profesionale exercitate, perfecționate permanent, inclusiv prin experiențele sociale acumulate și interiorizate deplin.

Obiectivele specifice ale BP, derivate din obiectivul general al BP, vizează: a) activarea punctelor forte autoevaluate în situații complexe, necesară pentru dezvoltarea profesională durabilă; b) eliminarea punctelor slabe, autoevaluate în condiții de analiză critică/autocritică, necesară pentru perfecționarea profesională continuă; c) valorificarea oportunităților generate sau provocate în condiții de cercetare-dezvoltare profesională, angajate pe termen scurt și mediu, cu impact pe tot parcursul carierei.

Conținuturile BP constituie modalitățile concrete de realizare a obiectivelor specifice, definite în termeni de competențe care permit, în context determinat, atingerea unor calități profesionale operaționale și instrumentale, evaluabile pe tot parcursul unei activități. Ele intervin la nivelul liniei de continuitate necesară între ceea ce constituie brandingul personal – probat prin acțiunile cognitive (dar și noncognitive) proprii fiecărei personalități, integrată social într-un anumit domeniu de activitate – și brandingul profesional, probat prin calitățile socioprofesionale individuale care asigură progresul comunitar al organizației sociale de un anumit tip (economic, politic/guvernamental, nonguvernamental, cultural/științific, artistic, sportiv, spiritual etc.).

Conținuturile specifice, preluate din zona conceptelor denotative, normative și metodologice, promovate de managementul organizațiilor sociale (de diferite tipuri) și de psihologia socială (a comunităților profesionale) trebuie prelucrate și valorificate special pentru: a) înțelegerea și analiza raporturilor necesare între brandingul profesional și brandingul personal; b) crearea și consolidarea propriului brand comunitar (în cazul nostru, cu referință la un posibil brand al carierei didactice) și personal (în cazul nostru, cu referință la un posibil brand al fiecărui profesor, dependent de statutul său social și de rolurile sale pedagogice, în evoluție continuă.

Ordonarea normativă a BP implică respectarea unor principii de bază care vizează: a) consolidarea prestigiului profesional la nivel comunitar (local, teritorial, național, internațional); b) susținerea deontologiei profesionale la nivel superior; c) perfecționarea profesională în context deschis, macroorganizațional și microorganizațional, grupal și microgrupal; d) construirea unui CV profesional solid și flexibil, în raport de cerințele și evoluțiile profesiei, receptate și interiorizate în plan individual (psihologic, atitudinal și aptitudinal) și social (cultural, academic, tehnologic, civic etc.).

Caracteristicile specifice BP sunt probate în urma construirii unei imagini semnificative care conturează dinamica proprie unei cariere profesionale stabilizată valoric, în plan social, inițiată, lansată și dezvoltată în timp, (auto)perfecționată/(auto)perfectibilă în context deschis. Avem în vedere:

1) *autenticitatea* BP, confirmată prin statutul social validat în plan axiologic și deontologic, susținută prin rolurile exercitate, multiplicate în timp, argumentate tehnologic și praxiologic, în context deschis;
2) *unicitatea* BP, confirmată prin originalitatea „lucrului bine făcut" pe baza raportării fiecărui proiect conceput la resursele și condițiile concrete existente;
3) *credibilitatea* BP, confirmată prin prestigiul social dobândit și consolidat în timp la nivel comunitar: local, teritorial, național, internațional;
4) *consistența* BP, confirmată prin eficiența și eficacitatea acțiunilor realizate în acord cu obiectivele activității proiectate pe termen lung, mediu și scurt.
5) *coerența* BP, confirmată prin legăturile interne și ex-

terne care susțin durabilitatea produselor activității: a) realizate pe parcursul unui proces, desfășurat în funcție de obiectivele angajate psihologic și social: b) evaluate continuu, formativ la nivel de competențe și sumativ, în termeni de performanțe.

Consolidarea epistemologică a BP la nivelul unei noi științe socioumane cu caracter aplicativ, construită intradisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar, este/poate fi anticipată prin integrarea problematicii BP în curriculumul universitar proiectat la nivelul unor facultăți situate, de regulă, în zona științelor politice, a științelor economice etc.

Demersul întreprins trebuie să aibă în vedere clarificarea conceptelor specifice domeniului abordate din perspectivă istorică și teoretică, implicate în: a) explicarea/interpretarea practicii sociale a BP (economic, managerial, comunitar, politic, pedagogic etc.); b) ordonarea normativă a BP prin elaborarea unor principii și chiar a unor legi ale BP; c) deschiderea BP spre problematica actuală și viitoare a brandingului: profesional și personal, comunitar și individual, managerial și politic etc. La acest nivel, trebuie să intervină activitatea de cercetare fundamentală a obiectului de studiu, a normativității și metodologiei specifice BP, realizabilă prin valorificarea aprofundată și aplicată a literaturii de specialitate [1; 3; 6; 7; 9; 10].

În pedagogie, în general, în științele educației, în special, PB este aplicat în contextul specific sistemului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. La acest nivel, este evidențiată importanța brandului profesional pentru cariera cadrului didactic universitar [5].

În analiza BP al cadrului didactic universitar este valorificat conceptul operațional de *branding personal*, nou în literatura de specialitate, care definește: a) prestația noastră la serviciu, apreciată după rezultatele obținute în timp; b) modul în care ne percep cei din jur, situați în context intern și extern; c) suma de calități și caracteristici prin care persoana este cunoscută și recunoscută în domeniul socioprofesional în care își desfășoară activitatea. Saltul de la brandingul personal la brandingul profesional este realizat prin optimizarea relației dintre imaginea de sine, proprie fiecărui cadru didactic, și modul în care este văzut acesta de ceilalți actori ai educației, managerii și colegii universitari, studenții și reprezentanții comunității universitare etc. Brandingul cadrului didactic devine, astfel, o coordonată esenţială a formării-dezvoltării continue, fundamentată pedagogic, la nivel intradisciplinar, prin aprofundarea teoriilor generale ale domeniului (educației, instruirii, curriculumului, cercetării pedagogice) și interdisciplinar (în zona raporturilor dintre pedagogie și psihologie, sociologie, management, filosofie/etică, estetică, axiologie, praxiologie etc.).

Brandingul profesional al cadrului didactic universitar solicită construcția unei imagini de sine obiective, conturată în funcție de: a) valorile pedagogice aflate la baza oricărei activități de educație (binele moral; adevărul științific; utilitatea adevărului științific; frumosul din artă, natură, societate; sănătatea psihică și fizică); b) motivele interne, aprofundate cognitiv și noncognitiv, care susțin orice demers formativ; c) resursele stilului managerial democratic, care asigură permanent corelația dintre educator și educat; d) competențele cognitive (aptitudinale) și noncognitive (atitudinale: afective, motivaționale, volitive, caracteriale), care asigură reușita pedagogică în context universitar formal și nonformal; e) cunoștințele teoretice și aplicative interiorizate și utilizate în raport de specificul fiecărei discipline și trepte universitare; f) experiențele didactice și extradidactice acumulate și interiorizate psihosocial; g) produsele cercetării științifice, fundamentale și operaționale, valorificate în activitatea de educație/instruire universitară; h) interesele sociale (profesionale, culturale, deontologice, spirituale etc.) ale comunității universitare, în general, ale studenților, în mod special.

Construcția, consolidarea și dezvoltarea brandului profesional al cadrului didactic solicită un sistem calitativ superior de formare inițială și continuă a profesorilor pentru toate treptele și disciplinele de învățământ, sistem proiectat și realizat curricular în context universitar deschis. În plan normativ, devine relevantă, astfel, necesitatea realizării procesului didactic universitar după un model de BP, (auto)perfectibil din perspectivă curriculară. Poate fi schițată o imagine semnificativă a cadrului didactic universitar, subiectivă (ca imagine de sine) și obiectivă, confirmată în context deschis. Liniile sale principale fixează caracteristicile BP al cadrului didactic universitar, prospectate și afirmate la nivel de:

a) *tip de activitate pedagogică*, aptă să provoace foamea informațională a studenților, valorificată în condiții de formare-dezvoltare pozitivă (cognitivă și noncognitivă);

b) *tip de mesaj pedagogic riguros, precis, elocvent*, deschis mereu spre explicații suplimentare ori de câte ori se constată că studenții se află în dificultatea de a decodifica informațiile comunicate prin prelegerile universitare, dezbătute în seminariile universitare sau aplicate în laboratoarele universitare;

c) *tip de strategie pedagogică*, bazată pe crearea de conflicte cognitive productive didactic, psihologic și social, care stimulează dezvoltarea spiritului critic și interesele epistemice ale studenţilor;

d) *tip de model pedagogic* de abordare a cunoașterii științifice, bazat pe demonstrații didactice intuitive, deductive, analogice, problematizate, „folosind cu succes diferitele forme de limbaj (verbal, nonverbal, paraverbal), pentru a dobândi forţa persuasivă” ne-

cesară în implicarea tuturor studenților în „circuitul comunicării de informaţii” cu efecte formative pozitive durabile [2].

Brandul/brandingul profesional (BP) al profesorului este construit în contextul deschis al sistemului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, proiectat curricular în învățământul universitar. Calitatea sa este dependentă de cultura pedagogică acumulată, interiorizată și valorificată de profesor pe tot parcursul procesului de formare inițială și continuă, organizat în context universitar deschis, cu efecte vizibile și invizibile, pozitive și negative, relevante pe tot parcursul carierei didactice.

În prezent, curriculumul pedagogic universitar proiectat special pentru formarea inițială și continuă a profesorilor, pentru toate treptele și disciplinele de învățământ, are ca scop strategic fundamentarea solidă a statutului social de specialist în educație, realizată și dezvoltată la nivel calitativ superior prin diferite materii școlare (limba română, limbi străine; istorie, geografie, economie, sociologie, psihologie; matematică, fizică, chimie, biologie; educație tehnologică, educație estetică/muzică, arte plastice; educație fizică etc.).

La acest nivel, curriculumul pedagogic universitar trebuie să asigure cultura pedagogică generală necesară profesorilor, de la toate treptele și disciplinele de învățământ, realizată prin „studierea și aplicarea conceptelor pedagogice fundamentele, definite și analizate de științele educației fundamentale”: teoria generală a educației (educația, sistemul de educație/învățământ; finalitățile educației/sistemului de învățământ, conținuturile și formele generale ale educației); teoria generală a instruirii/didactica generală (instruirea, procesul de învățământ; obiectivele, conținuturile, formele, metodele, evaluarea instruirii; predarea, învățarea, evaluarea); teoria generală a curriculumului (curriculum – proiect pedagogic superior; fundamentele generale ale curriculumului; fundamentele specific pedagogice ale curriculumului – finalitățile sistemului și ale procesului de învățământ: conținuturile și formele curriculumului, construcția curriculumului la nivel de: reformă a sistemului de învățământ; plan de învățământ; programe/manuale/auxiliare școlare, lecție etc.).

Evoluția BP al profesorului pe tot parcursul carierei didactice, desfășurată pe fondul statutului social de specialist în educație (realizată prin diferite discipline de învățământ), implică multiplicarea rolurilor sale pedagogice (specialist în predare-învățare-evaluare, manager al organizației școlare/clasei de elevi, consilier școlar, profesor-metodist, profesor-cercetător, inspector școlar etc.) antrenate în sistemul de formare inițială și continuă la nivel de cultură pedagogică aprofundată și aplicată.

Cultura pedagogică aprofundată (intradisciplinar și interdisciplinar) este dobândită prin studiul mai multor științe ale educației, adaptabile în context deschis: teoria educației morale/tehnologice/estetice etc.; teoria comunicării didactice, teoriile învățării, teoria evaluării; psihologia educației, sociologia educației, managementul educației (organizației școlare, clasei de elevi) etc.

Cultura pedagogică aplicată, construită curricular prin valorificarea culturii pedagogice generale și a culturii pedagogice aprofundate (intradisciplinar și interdisciplinar), este realizată prin studiul unor științe ale educației care valorifică optim conceptele pedagogice fundamentale, operaționalizate și instrumentalizate în diferite contexte didactice și extradidactice, psihologice și sociale (comunitare, manageriale, deontologice etc.): pedagogia învățământului preșcolar/primar/secundar/superior; pedagogia învățământului profesional; pedagogia adulților, pedagogia elevilor cu cerințe speciale etc.; didacticile aplicate (pe discipline și trepte de învățământ); practica pedagogică: de observare; de realizare de: activități – la specializarea 1, 2; activități de educație morală (dirigenție) și de educație nonformală (cercuri de specialitate, consultații individuale și de grup etc.) [4, pp. 94-99].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aaker D. Managementul capitalului unui brand. Bucureşti: Brandbuilders grup, 2005. 382 p.
2. Axenti I., Axenti V. Etica pedagogică. Cahul: Centrografic SRL, 2012.
3. Buttinger-Fischer Cl., Vallaster Ch. Noul Branding, cum să construieşti capitalul unei mărci. Iaşi: Polirom, 2011.
4. Cristea S. Cultura pedagogică a profesorului raportată la modelul-ideal de clasificare a științelor pedagogice/educației. În: Teoria generală a educației. București: Didactica Publishing House, 2022, pp. 94-100.
5. Dermenji S., Puţuntean N. Importanţa brandingului profesional pentru cariera cadrului didactic universitar. În: Buletinul Ştiinţific al Universităţii de Stat *B.P. Hasdeu* din Cahul. Seria Ştiinţe Umaniste, nr. 1 (9), 2019.
6. Kotarbinski T. Tratat despre lucrul bine făcut. București: Editura Politică, 1976.
7. Kotler Ph. Managementul marketingului. Bucureşti: Teora, 2002.
8. Olins W. Despre brand. Bucureşti: Comunicare.ro, 2006.
9. Pringle H., Field P. Strategii pentru brandingul de succes, notorietatea şi longevitatea unei mărci. Iaşi: Polirom, 2011.
10. Ries Al, Ries L. Cele 22 de legi imuabile ale brandingului. Bucureşti: Brandbuilders grup, 2003.