Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 6 (136), 2022

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: 550 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

Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Managementul intercultural educațional: conceptualizare și dezvotlare în context universitar **(Intercultural Educational Management: Conceptualization and Development in a University context)** 2
Nadejda BUTNARI
Proiectarea demersului educațional în contextul principiului autoactualizării **(Designing the Educational Approach in the Context of the Principle of Self-Actualization)** . 7

ISTORIA PEDAGOGIEI

Simona Andreea ȘOVA
Ștefan Bârsănescu și pedagogia culturii **(Ștefan Bârsănescu and the Pedagogy of Culture)** .. 21

EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

Viorica COJOCARU
Incluziunea educațională la o nouă etapă de dezvoltare prin prisma adaptării psihosociale a elevilor cu dizabilități **(Educational Inclusion at a New Stage of Development, Viewed through the Psychosocial Adaptation of Disabled Students)** 30

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU
Banca de itemi: pertinenţă şi oportunităţi (The Item Bank: Pertinency and Opportunities) 39
Olesea NICA
Opera poetică a lui Matei Vişniec în context didactic modern (The Poetic Work of Matei Vişniec in a Modern Didactic Context) 43

GÂNDIRE CRITICĂ

Sorina VETRILĂ
Gândirea critică ca premisă a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice (Critical Thinking as a Premise for the Professional Development of Teachers) 39

DOCENDO DISCIMUS

Elena CREANGĂ, Lilia NAHABA
Valorificarea competenţei de comunicare pentru rezolvarea conflictelor (Leveraging Communication Skills to Resolve Conflicts) 39

EXERCITO ERGO SUM

Ludmila URSU
Un model de formare a atitudinilor pozitive faţă de învăţarea matematicii la elevii din clasele primare (A Model for Developing Positive Attitudes in Primary School Students towards Learning Mathematics) 39
Lilia BÎTCA, Galina SĂRBUȘAN
Transdisciplinaritatea – premisa elevului de azi și de mâine **(Transdisciplinarity as a Premise for the Student of Today and Tomorrow)** 39

EDUCAȚIE PENTRU SĂNĂTATE

Ludmila SÎRBU
Educația pentru sănătatea sexuală și reproductivă – o prioritate pentru sistemul educațional din Republica Moldova (Education for Sexual and Reproductive Health – a Priority for the Educational System in the Republic of Moldova) 39

EVENIMENTE CEPD

Mariana VATAMANU
Noi activități de formare continuă în cadrul proiectului Platforma *Educație* **(New Continuous Training Activities within the Project of the *Education* Platform)** 50
Mariana VATAMANU
Spațiile sigure: consilierea psihologică a refugiaților (Safe Spaces: Psychological Counseling of Refugees) 50
Oferta de formare 2023 (Training offer 2023) 50

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Educația 2030 (Education 2030) 53

Managementul intercultural educațional: conceptualizare și dezvotlare în context universitar

CZU | doi.org/10.5281/zenodo.7270943

Viorica
GORAȘ-POSTICĂ

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

Rezumat: *Studiul include o analiză conceptuală a dezvoltării curriculare în domeniul managementului intercultural educațional în context universitar. Se caracterizează specificul politic și academic, apoi se parcurg reperele teoretice fundamentale și aplicative, cu proiecție aici și acum în mediul universitar multicultural al Republicii Moldova, confruntat cu multiple crize socioculturale, politice și economice. Fezabilitatea dezvoltării teoretice și practice a conceptului dat depinde de abordarea participativă a acestuia, prin intersectarea funcțională cu alte ramuri ale managementului.*

Cuvinte-cheie: *management intercultural educațional, conceptualizare, dezvoltare, context universitar.*

Abstract: *The study includes a conceptual analysis of curricular development in the field of intercultural educational management in the university context. The political and academic specifics is characterized, then the fundamental and applied theoretical milestones are covered, with projection here and now in the multicultural environment of the Republic of Moldova, faced with multiple sociocultural, political and economic crises. The feasibility of the theoretical and practical development of the given concept depends on its participatory approach, through the functional intersection with other branches of management.*

Keywords: *intercultural educational management, conceptualization, development, university context.*

INTRODUCERE

Managementul intercultural se prezintă ca domeniu actual și necesar pentru beneficiarii programelor de la masteratele de profesionalizare de la Universitatea de Stat din Moldova, dar și de la alte instituții prestatoare de servicii în domeniul formării inițiale și continue a cadrelor manageriale și didactice. Având ca obiective majore actualizarea și extinderea competențelor interculturale și dezvoltarea competențelor manageriale și, fiind o ramură a managementului educațional, managementul intercultural dezvoltă funcțiile clasice ale acestuia în direcția interculturalității și diversității, în calitate de caracteristici-cheie ale lumii contemporane. Perspectivele educației pentru echitate de gen și șanse egale, ale educației pentru pace și pentru medierea prin negociere a tuturor tipurilor de conflicte devin dimensiuni adiționale inerente ale actului educațional cu implicarea tinerilor și adulților. Abilitarea profesională a managerilor și a cadrelor didactice de la diverse trepte de școlaritate și din diferite tipuri de instituții întrunește instrumente utile pentru activitate în medii educaționale marcate de globalism și internaționalizare a valorilor și a spațiilor de activitate și comunicare directă și indirectă. Deși conceptul de *organizație multiculturală* ar duce, mai curând, cu gândul la companiile multinaționale, inclusiv de ordin economic, care reunesc sub același acoperiș o multitudine de persoane, provenind din țări diferite, acestea nu surprind decât un fragment din ceea ce sunt, de fapt, organizațiile multi- și interculturale, inclusiv în domeniul educațional. Întrucât cultura este cea care conferă inteligenței capacitatea de a produce roade și surprinde ansamblul valorilor, credințelor și modurilor de simțire și acțiune împărtășite de membrii unei colectivități, organizațiile multiculturale și interculturale sunt cele care: au echipe/angajați cu origini

culturale diferite; inițiază și dezvoltă activități în regiuni culturale diferite; satisfac nevoile beneficiarilor din alte zone culturale decât cele de origine; întreprind studii sau cercetări în alte spații culturale decât cele de origine etc. [4, pp. 25-26]. Accentul pus pe interacțiune și comunicare în cadrul cursului răspunde prevederilor din documentele naționale și internaționale de politici educaționale, dar și metodologiei interactive, pe care se bazează acesta în sens îngust. Învățarea creativă afectează toate dimensiunile predării și învățării și sprijină dezvoltarea de noi moduri de a gândi, de a acționa și de a fi. Or, pentru transformarea modalităților tradiționale de predare este necesară o schimbare cuprinzătoare, ale cărei principii de bază ar putea fi: asigurarea motivației studenților și implicarea lor în predare; abordarea strategiilor practice și funcționale; luarea în considerare a învățării colective și individuale; încurajarea cercetării și utilizarea rezultatelor acesteia în educație; oferirea oportunității de a gândi, a analiza, a critica și a rezolva probleme [1].

DEMERS CONCEPTUAL

Așadar, managementul intercultural este abordat ca ramură a managementului general, iar în context educațional se subordonează managementului educațional. Obiectul de studiu al acestuia este procesul de proiectare, organizare, implementare, monitorizare și evaluare atât a educației interculturale din instituție, cât și a tipurilor de resurse necesare, care să conveargă spre calitate și eficiență. Acest tip de management este unul relativ recent, așa cum sunt și altele, foarte multe ramuri/direcții, abordate la frontiera cu acesta – managementul culturii, al proiectelor, al resurselor umane, al informației etc.

Conform unei surse de referință din domeniu, managementul intercultural este „un domeniu interdisciplinar al resurselor umane preocupat de facilitarea managementului în comunitățile organizaționale în care este o înțelegere profundă și respect pentru toate culturile, concentrându-se pe interacțiuni eficiente, dezvoltarea de relații temeinice și schimbul reciproc de norme și idei culturale între personal, clienți și toate părțile interesate din organizație. A doua definiție din aceeași sursă este una procesuală și vizează „dezvoltarea, implementarea și controlul proceselor și practicilor în cadrul unei echipe diverse din punct de vedere cultural pentru a atinge obiectivele definite anterior” [4].

Într-o altă platformă virtuală, de ordin practic, se delimitează: „Managementul intercultural este mai mult decât doar conștientizare, este înțelegere și respect pentru alte culturi într-un context internațional. În practică, înseamnă că diferențele culturale sunt recunoscute și gestionate în mod deschis, mai degrabă decât ignorate. Or, cultura modelează practicile de management, iar managerii interculturali nu sunt doar sensibili la diferențe; ei știu cum să lucreze pentru ajustarea comportamentelor întru maximizarea rezultatelor” [5].

Dintre teoriile care pot servi ca fundamente științifice pentru managementul intercultural, menționăm:

a) teorii manageriale complexe:
– Ierarhia nevoilor a lui A. Maslow;
– Teoria managementului prin obiective a lui P. Drucker;
– Teoria leadershipului și cultura schimbărilor în școli a lui M. Fullan ș.a.;
b) teorii psihologice și pedagogice:
Teoria dezvoltării psihosociale a lui E. Erikson;
– Teoria constructivismului social (J. Piajet, J. Dewey ș.a.);
– Teoria învățării sociale a lui A. Bandura ș.a.;
c) teorii socioculturale:
– Teoria socioculturală a lui L. Vygotsky;
– Modelul de dezvoltare a sensibilității interculturale (M. Bennett).

Întru dezvoltarea conceptuală a preceptelor teoretice listate mai sus, *modelul cultural general european* (R. Münch) reclamă o înțelegere a „identității comune și a identității culturale specifice”, mai ales identificarea, la nivelul cel mai abstract, a existenței unui „model cultural cuprinzător”, care apare ca „interacțiune a modelelor culturale generale cu factorii specifici fiecărei societăți particulare”. Unitatea culturală, ca unitate de sens și acțiune, ar fi de atins pe această cale a construirii de modele specifice ale activismului, individualismului, raționalismului și universalismului, pe baza unor modele ale raționalității subordonate principiului comunicării. Abordarea lui R. Münch are cel puțin meritul de a dezvălui gravitatea și complexitatea unei cercetări privind elaborarea unui model cultural cuprinzător, în orizontul deschis de aspirația aflării unei ordini complexe, voluntare, nedezrădăcinate din solul istoriei [1, p. 543]. În același sens de dezvoltare teoretică, dar cu imediată aplicabilitate, D. Rothchild și R. Curry [6] au stabilit șase sarcini colective pentru cei care iau decizii pentru toți cetățenii, indiferent de rasă/etnie, limbă vorbită, profesie, valori etc: 1) asigurarea supraviețuirii; 2) stabilirea și promovarea identității naționale; 3) integrarea societății; 4) crearea unui sistem valabil al autorității; 5) mobilizarea și distribuirea resurselor; 6) apărarea libertății în fața controlului extern [Apud 1].

Reținem în contextul dat și contribuțiile lui Michael Byram, care definește interculturalitatea în opoziție cu pluriculturalitatea: în vreme ce aceasta din urmă include capacitatea de a se identifica și de a participa la culturi diferite, prima desemnează capacitatea de a experimenta alteritatea culturală și de a o analiza, de a se servi de această experiență pentru a reflecta la chestiuni considerate ca venind de la sine în sânul propriei culturi sau al propriului mediu [Ibidem].

În concluzie la cadrul conceptual, managementul intercultural a devenit o prezență imanentă în actul

educațional școlar și universitar, iar calificarea profesională pe nișa respectivă reclamă competențe avansate ale cadrelor didactice universitare în domenii multiple manageriale și didactice.

DEMERS APLICATIV

Focusând demersul nostru pe contextul academic universitar, am propus ca traiectorii profesionale inițiale următoarele competențe:

- competențe manageriale manifestate la nivelul tuturor funcțiilor manageriale: proiectare, organizare, monitorizare și evaluare, optimizare;
- competențe interculturale;
- competențe axiologice atitudinal-afective;
- competențe de cercetare managerială din perspectivă interculturală;
- competențe de luare a deciziilor adecvate în contexte multiculturale de activitate organizațională/educațională.

În calitate de finalități, s-au planificat direcții operaționale, precum: proiectarea activităților manageriale pentru desfășurarea și optimizarea EIC la nivel de instituție, demonstrând competențe interculturale; organizarea activităților manageriale de EIC cu diferiți actori educaționali, demonstrând competențe interculturale; monitorizarea și evaluarea EIC în instituție, în baza unor indicatori de proces, de impact și de rezultat; cercetarea unor aspecte problematice de management intercultural, în scopul optimizării situației, relațiilor, rezultatelor pe dimensiunea EIC; luarea deciziilor adecvate în contexte multiculturale variate, pe bază de negociere și mediere a conflictelor.

Ariile tematice ale cursului includ subiecte relevante activității manageriale școlare și universitare, precum:

- *Introducere în problematica disciplinei. Concepte-cheie*;
- *Cadrul teoretic și metodologic general al managementului intercultural*;
- *Comunicarea interculturală la nivel instituțional și comunitar*;
- *Identitatea instituțională reflectată în misiunea instituției/Identități culturale și profesionale ale actorilor educaționali*;
- *Cultura organizațională a instituției în contextul școlar și comunitar multicultural*;
- *Managementul educației interculturale în instituție la nivelul funcțiilor manageriale*;
- *Managementul opționalelor de EIC. Bufetul suedez al ofertelor educaționale ale școlii*;
- *Managementul intercultural al educației nonformale*;
- *Managementul intercultural al resurselor umane*;
- *Elemente de interculturalitate în marketingul educațional*;
- *Managerul intercultural al sec. al XXI-lea. Valorificarea dimensiunii EIC în Standardele de competență managerială*;
- *Oportunitățile EIC pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în baza Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice*.

Fiind pilotat secvențial la programele de *Management educațional* de la Universitatea de Stat din Moldova, putem deja deduce utilitatea și relevanța programului formativ, dar și a documentului curricular, prin care beneficiarii se consideră abilitați profesional să facă față cerințelor unui mediu academic, integrat în valorile globale cu caracter multicultural. Detaliem prin câteva exemple din Ghidul metodologic la curs, aflat în proces de pilotare și, ulterior, de publicare. Astfel, conform listei opționalelor recomandate de MEC pentru anul de studii 2021-2022, deschideri interculturale, pe care le pot cerceta și valorifica în instituții masteranzii la treapta liceală, se prezintă în Tabelul 1.

Tabelul 1. *Opționalele cu deschideri potențiale către interculturalitate din curriculumul de liceu*

Limbă și comunicare	Matematică și științe	Educație socioumanistică
1. *Citind, învăț să fiu*; 2. *Cultura vorbirii*; 3. *Teoria și practica traducerii* (cl. XI); 4. *Elemente de cultură și civilizație a Franței*; 5. *Elemente de cultură și civilizație spaniolă*; 6. *Cultura și civilizația Germaniei și Franței* (cl. X-XII); 7. *Învățăm să vorbim argumentat* (cl. X-XI); 8. *Educație pentru media* (cl. X-XI); 9. *English for Future (*cl. I-XI); 10. *School of tomorrow* (cl. I-XI).	11. *Educație ecologică*; 12. *Educație pentru sănătate*; 13. *Chimia și explorarea mediului*; 14. *Robotică*; 15. *Istoria matematicii* (cl. X-XI); 16. *Autovehicule: comportament și siguranță* (cl. X-XII).	17. *Educație economică și antreprenorială* (cl. X-XII); 18. *Introducere în sociologie* (cl. XI); 19. *Învățăm a gândi și a acționa strategic*; 20. *Educație pentru echitate de gen și șanse egale*; 21. *Educație pentru dezvoltarea comunității*; 22. *Educație prin film. O lume de văzut*; 23. *Integrare europeană pentru tine*; 24. *Să ne cunoaștem mai bine*; 25. *Relații armonioase în familie*; 26. *Etica vieții de familie (cl. X-XII)*; 27. *Holocaust: istorie și lecții de viață*; 28. *Religie. Cultul ortodox (cl. X-XII)*; 29. *Descoperă Moldova (cl. X-XII)*; 30. *Voluntariat pentru educație (cl. X-XII)*.

În mod evident, acest exercițiu ajută la deduceri facile vizavi de prezența interculturalității în oferta curriculară din R. Moldova, iar beneficiile de cunoaștere a interculturalității, de dezvoltare a comportamentului tolerant și respectuos și de practicare a atitudinii de înțelegere, empatie și deschidere către diversitate pot fi argumentate de practicienii calificați profesional în domeniu. Ulterior, ca extindere la această activitate, propunem studierea curriculumului unei discipline de educație interculturală (la alegere) și luarea de notițe privind esențele acestuia, dar și elaborarea unui proiect didactic al unei activități de educație formală sau nonformală.

În aceeași ordine de idei, abordăm oportunitățile de planificare, implementare și monitorizare a dimensiunii EIC în Standardele de competență managerială ale cadrelor de conducere din învățământul general, 2018, cu accent pe: managementul situațiilor de criză, educația pentru pace, integrarea refugiaților, educația în spiritul diversității, egalitatea de șanse, dezvoltarea sustenabilă și protecția copilului, care sunt dezbătute de practicieni, iar orientarea standardelor către perspectiva EIC poate fi dezvoltată/aplicată inclusiv la următoarele:

1. Viziune și strategii: Standardul 1. *Managerul școlar conduce procesul de elaborare și implementare a proiectelor de dezvoltare a instituției de învățământ general în vederea promovării politicii educaționale naționale și locale.*
2. Curriculum: Standardul 2. *Dezvoltă și diversifică oferta curriculară în vederea valorificării potențialului individual, instituțional și comunitar.*
3. Resurse umane: Standardul 3. *Managerul școlar creează și menține mediul stimulativ și cooperant în vederea dezvoltării continue a capitalului uman al școlii.*
4. Resurse financiare și materiale: Standardul 4. *Managerul gestionează și dezvoltă resursele materiale și financiare în vederea asigurării unui mediu de învățare sigur și motivant.*
5. Structuri și proceduri: Standardul 5. *Managerul garantează funcționalitatea instituției de învățământ general și sistemului intern de asigurare a calității.*
6. Comunitate și parteneriate: Standardul 6. *Managerul dezvoltă parteneriate în vederea asigurării progresului instituției de învățământ general și a comunității.*

Studierea standardelor listate mai sus și precizarea indicatorilor și a descriptorilor, deschiși spre valorificarea EIC, inclusiv a unor dovezi din activitatea instituției, aprofundează funcționalitatea dimensiunii EIC la acest nivel, ajută înțelegerea deschiderilor EIC, dar și numeroasele modalități de aplicare/valorificare, astfel încât cultura organizațională a instituției să devină fundamentul pentru titulatura de școală interculturală. În mod clar, viziunea și strategiile instituției educaționale trebuie să aibă deschidere interculturală; curriculumul include oferte EIC pe care managerul urmează a le monitoriza și a le evalua; resursele umane provin din medii multiculturale și gestionarea lor necesită abordări specifice în acest sens; chiar și resursele financiare și materiale sunt generate și de unele proiecte internaționale, partenerii de dezvoltare fiind din alte țări, iar comunicarea interculturală cu aceștia este inerentă. Structurile și procedurile instituționale, pentru a se încadra în sistemul de management al calității și a asigura funcționalitatea optimă a instituției, comportă caracteristici multiculturale. Parteneriatele externe dezvoltate la nivel instituțional și comunitar, de bună seamă, la ora actuală aduc plusvaloare diferitelor valori culturale, din medii eterogene, cu diferit nivel de dezvoltare ș.a.m.d.

CONCLUZII

Evaluarea produselor și a competențelor manageriale de ordin intercultural la viitorii și actualii manageri educaționali, încadrați în programele de la masteratele de profesionalizare, se produce pe diverse paliere, dar indicatorii specifici includ componente acționale ale competenței date. De manieră procedurală, se urmărește, în mod logic, traseul didactic operațional, de la receptare la răspundere, valorizare, organizare și caracterizare, cu scop de a ajunge la competența interculturală neconștientizată, devenită *cultură* (managerială în cazul nostru), trecând prin stadiile de incompetență neconștientizată (analfabetism), apoi incompetență conștientizată (alfabetizare), urmată de competența propriu-zisă conștientizată. Managerul competent intercultural va demonstra, în ultimă instanță, competențe necesare cetățeanului sec. al XXI-lea, de: adaptare, comunicare interculturală, gândire critică, abilități media, colaborare interpersonală, soluționare a problemelor, autoformare și responsabilitate socială.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea I. Teorii ale dezvoltării socioculturale din a doua jumătate a secolului al XX-lea. În: Revista Română de Sociologie, serie nouă, anul XI, nr. 5-6. București, 2000, pp. 543-556. Pe: https://www.revistadesociologie.ro/pdf-uri/nr.5-6-2000/Irina%20Cristea%20 art11.pdf.
2. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal din Republica Moldova, anul de studii 2022-2023. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/combinepdf.pdf
3. Standarde de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general. Chișinău, 2016. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ standar-de_cadre_ manageriale.pdf
4. What is intercultural management? Pe: https://www.

igi-global.com/dictionary/management-of-intercultural-relations-in-an-intercultural-organization/63613 (Accesat la 28.09.2022).
5. Why learning about intercultural management is important. Pe: https://www.businessbecause.com/news/masters-in-management/5871/why-intercultural-management-is-important?sponsored (Accesat la 28.09.2022).
6. Rothchild D., Curry R. Scarcity, Choice and Public Policy in Middle Africa. 1978.

Nadejda **BUTNARI**

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

Proiectarea demersului educațional în contextul principiului autoactualizării

| doi.org/10.5281/zenodo.7271143

Rezumat: *Articolul se adresează atât cercetătorilor din domeniul educației, cât și cadrelor didactice implicate în procesul de formare inițială a studenților. Procesul educațional se axează pe un ansamblu de principii. Unul din acestea, principiul autoactualizării, derivă din una dintre cele patru dimensiuni ale inteligenței spirituale – gândirea critică existențială. Principiul autoactualizării presupune ca profesorul să creeze situații educaționale favorabile dezvoltării plenare a potențialului educabilului corespunzătoare cerințelor actuale timpului.*

Cuvinte-cheie: *proiectare didactică, principiu didactic, gândire critică, gândire critică existențială, autoactualizare.*

Abstract: *This article is dedicated to both educational researchers and academic staff involved in the initial training of students. The educational process is based on a set of principles. One is the principle of self-actualization. This principle derives from one of the four dimensions of spiritual intelligence, namely critical existential thinking. Self-actualization principle requires the teacher to create favorable educational situations for the full development of learner's potential according with current requirements.*

Keywords: *didactic design, didactic principle, critical thinking, critical existential thinking, self-actualization.*

Proiectarea didactică deține un loc fundamental în practica educațională, impunându-se ca o condiție esențială în optimizarea procesului educativ-instructiv. Conceptul *proiectare didactică* este interpretat diferit de cercetători, dar aspectele comune se rezumă la caracterul său teleologic, care rezultă din corelarea acţiunilor de predare-învăţare cu o serie de legităţi, norme şi reguli ce alcătuiesc normativitatea specifică procesului de învăţământ. O relevanţă deosebită în acest context o au principiile didactice.

Principiile didactice sunt norme orientative, teze generale pe care se întemeiază organizarea și desfășurarea procesului de învățământ în vederea atingerii obiectivelor propuse. Unul din principiile pe care se axează demersul educațional este principiul autoactualizării. Acest principiu derivă din gândirea critică existențială, dimensiune esenţială a inteligenţei spirituale.

Gândirea critică reprezintă ,,un sistem de judecăţi referitor la analiza obiectelor şi fenomenelor, din care rezultă formularea de concluzii, emiterea de idei, interpretări şi aplicarea acestora în situaţii concrete şi rezolvarea de probleme" [12]. Totodată, gândirea critică reflectă ,,un proces de integrare creativă a ideilor şi resurselor, de reconceptualizare a ideilor şi informaţiilor, orientat spre atingerea anumitor obiective" [10].

Gândirea critică existențială se referă la ,,capacitatea de a contempla critic sensul, semnificaţia vieţii şi alte probleme existenţiale sau metafizice, precum realitatea, universul, spaţiul, timpul" [6, p. 70]. Din această capacitate rezidă tendința de autoactualizare.

În concepţia lui C. Rogers, fiinţele umane sunt motivate de o singură tendinţă fundamentală – tendinţa de actualizare, exprimată prin menţinerea şi îmbogăţirea funcţionării organismului. Pentru a descrie tendinţa de actualizare, autorul foloseşte expresii ca ,,tenacitatea vieţii" şi ,,tendinţa de împingere înainte a vieţii", evidenţiind, astfel, convingerea cu privire la existenţa unor forţe irezistibile, care cauzează nu numai supravieţuirea unui organism, ci şi adaptarea, dezvoltarea şi creşterea. C. Rogers crede că, în viaţă, oamenii demonstrează ceea ce se numeşte procesul valorizării organismului, adică toate experienţele vieţii sunt evaluate în funcţie de cât de bine servesc tendinţei de actualizare. Experienţele pe care oamenii le percep ca promovând sau facilitând

actualizarea sunt considerate bune şi sunt evaluate ca valoare pozitivă [8].

Din punct de vedere psihologic, tendinţa de actualizare conduce oamenii către creşterea gradului de autonomie şi independenţă, către lărgirea experienţei şi încurajează progresele personale [1].

Conform lui A. Maslow, persoanele aflate în procesul de actualizare a sinelui prezintă următoarele caracteristici [Apud 9, p. 304]:

- percepţie obiectivă a realităţii – aceste persoane percep lumea şi celelalte persoane obiectiv, fără prejudecăţi şi idei preconcepute;
- acceptarea propriei persoane, a celorlalţi şi a naturii – indivizii îşi acceptă calităţile şi slăbiciunile fără a încerca să prezinte o falsă imagine de sine şi fără a se simţi vinovaţi sau ruşinaţi de propriile eşecuri;
- spontaneitatea, simplitatea şi naturaleţea – comportamentul fiind unul deschis, natural şi autentic;
- capacitatea de concentrare asupra problemelor exterioare lor;
- au un sens în viaţă, o sarcină de îndeplinit care le solicită o mare parte din energie. Această implicare le dezvoltă abilităţile şi îi ajută să îşi definească sentimentul de sine;
- sentimentul detaşării şi solitudinea – persoanele date pot sta în solitudine mai mult decât persoanele neactualizate, fără ca aceasta să le provoace disconfort. Independenţa îi poate face să pară distanţi şi neprietenoşi, însă nu aceasta este intenţia lor; ei au un grad de autonomie mai ridicat decât alte persoane şi nu râvnesc după suport social.

În acest context, se evidenţiază principiul autoactualizării, ce reflectă reperele generale ale activităţii profesionale, ale comportamentului profesional al cadrului didactic universitar. Pe baza acestui principiu, cadrul didactic își fundamentează demersul educațional.

Tabelul 1. *Cadrul metodologic de proiectare a demersului educațional în contextul principiului autoactualizării* [3, pp. 70-73]

Esența principiului reflectată în demersul educațional	***Principiul autoactualizării*** presupune ca profesorul să creeze situaţii educaţionale favorabile dezvoltării plenare a potenţialului educabilului, corespunzătoare cerinţelor actuale timpului.
Dovezi	• V. Frankl, profesor de neurologie și psihiatrie la University of Vienna Medical School, fondatorul logoterapiei existențialiste, evidențiază căutarea unui sens ca principala motivație a vieții umane, prin prisma căreia are loc dezvoltarea integră [5]. Iar D. Zohar și I. Marshall, cercetători britanici care dezvoltă conceptul de *inteligență spirituală*, demonstrează că motivațiile pe care oamenii țin să le acorde propriei vieți și care le determină dezvoltarea nu țin doar de rațiune și nici nu sunt pur afective, ci au conotație spirituală [11, p. 36]. • Vl. Pâslaru, cercetător și profesor recunoscut din Republica Moldova, referindu-se la sistemul național de învățământ, afirmă că acesta: „... nu conţine nicio disciplină care să-i înveţe pe educaţi să gândească, toate disciplinele şcolare având caracter informativ reproductiv'' [7]. Pornind de la această constatare, evidențiem afirmația cercetătorului Gh. Rudic privind necesitatea dezvoltării multilaterale conform cerințelor actuale: „discipolii să se înveţe a lucra cu raţiunea, să se orienteze spre sfera imaterială, modurile, formele, metodele de gândire, spre viziunea lumii dinăuntru" [13, p. 6].
Aspecte metodologice de proiectare a demersului educațional pe baza principiului autoactualizării	Contextul de învățare organizat pentru realizarea principiului autoactualizării înglobează activități bazate pe autoobservație și autoreflecție, pe învățare prin descoperire și experiență, de simulare a situațiilor-problemă (jocuri de rol), proiecte de cercetare etc. Sarcinile de învățare propuse studenților, în contextul acestui principiu, trebuie să implice atât activități individuale, pentru a le permite să gândească și să acționeze în mod independent, cât și activități de lucru în echipă, pentru a încuraja diverse roluri/responsabilități, precum și interacțiunea intelectuală, afectivă și axiologică. Astfel de sarcini sunt de tipul analiză, sinteză, explorare, problematizare, descoperire, simulare, modelare.
Exemple	**Ciclul II, Masterat, specialitatea *Formarea formatorilor*, anul I** **Disciplina *Metodologia formării adulților*** **Modulul 5. *Proiectarea și desfășurarea activității de formare*** Sarcini didactice [4, p. 232]: 1. Scrieți definiția pentru sintagma *proiectarea instruirii.* (Sarcina implică aspectul cognitiv.) 2. Elaboraţi un proiect de instruire pentru o etapă (la dorinţă) din tema *Desfăşurarea instruirii*, având un grup de formatori în devenire.

	3. Realizaţi activitatea de training pe baza proiectului elaborat. 4. Elaboraţi o listă de criterii de evaluare a activităţii de training realizată. (Sarcinile implică aspectele cognitiv și afectiv/spiritual.)
Exemple	Studenților li se propune să analizeze proiectul de instruire, desfășurarea instruirii și criteriile de evaluare a activității de training realizată de coleg/colegă (sarcinile didactice 2, 3 și 4) și să răspundă la următoarele întrebări pentru reflecție [4, p. 232]: a) Consideraţi proiectul de instruire elaborat de colegul/colega dvs. unul bun? Dacă da, atunci de ce? Dacă nu, atunci cum argumentaţi? b) Cum se referă profesionalismul formatorului (care a desfăşurat activitatea de instruire) la informaţia pe care aţi citit-o referitor la desfăşurarea activităţii de training? Este în acord sau contestă acea informaţie? c) V-aţi axat pe anumite repere în elaborarea criteriilor de evaluare a activităţii de training? Dacă da, atunci descrieţi aceste repere. (Sarcinile implică aspectele cognitiv și afectiv/spiritual.) **Ciclul I, Licență, specialitatea *Psihopedagogie*, anul I** **Disciplina *Noile educații*** **Tema 1. *Educația pentru pace și cooperare*** Sarcină didactică [adaptată după 2, p. 30]: 1. Notați câte o acțiune pentru fiecare dimensiune de mai jos, cu scopul menținerii/dezvoltării relației armonioase:

Dimensiune	Acțiune
Sinele	
Familia	
Colegii de grupă, prietenii, alți membri ai comunității	
Divinitatea	

(Sarcinile implică aspectul afectiv/spiritual.)

În concluzie: Autoactualizarea constituie o tendință importantă implicată în procesul de instruire. În context, autoactualizarea este abordată cu statut de principiu. Acest principiu derivă din gândirea critică existențială. Proiectarea demersului educațional fundamentat pe principiul autoactualizării presupune ca profesorul să creeze situaţii educaţionale favorabile dezvoltării plenare a potenţialului educabilului, corespunzătoare cerinţelor actuale timpului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bozarth J. D., Brodley B. T. Actualization: a functional concept in clientcentered therapy. În: Journal of Social Behavior and Personality, nr. 6 (5), 1991, pp. 45-59.
2. Butnari N. Noile educații: Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2017. 123 p.
3. Butnari N. Repere teoretice şi metodologice de dezvoltare a inteligenţei spirituale la cadrele didactice universitare. Teză de doctorat în științe ale educației. Universitatea de Stat din Moldova. 2022. Pe: http://dspace.usm.md:8080/xmlui/handle/123456789/6825 (Accesat la 4.11.2022).
4. Chicu V. (coord.), Bîrnaz N., Șevciuc M., Goraș-Postică V., Dandara O. ș. a. Formarea formatorilor. Suport de curs. Ciclul II - Masterat. Chișinău: CEP USM, 2020. 352 p.
5. Frankl V. E., trad. Tudose F. Omul în căutarea sensului vieţii. Bucureşti: Vellant, 2018. 168 p.
6. King D. B., DeCicco T. L. A Viable Model and Self-Report Measure of Spiritual Intelligence. În: International Journal of Transpersonal Studies, nr. 28 (1), 2009, pp. 68-85.
7. Pâslaru V. Valorile moral-spirituale ale educaţiei. În Memoriam Mihail Terentii, Simpozion Pedagogic Internaţional. Chişinău: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2015. pp. 41-44.
8. Rogers C. Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory. London: Constable, 2003. 576 p.
9. Schultz D. P., Schultz S. E. Theories of personality. London: Wadsworth, 2005. 559 p.
10. Temple C. ş.a., adapt. Cartaleanu T. ş.a. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. În: *Didactica Pro*…, nr. 2 (8), 2003.
11. Zohar D., Marshall I., trad. Popescu M. Inteligenţa spirituală. Bucureşti: Editura Vellant, 2011. 400 p.
12. Бутенко А. В., Ходос Е. А. Критическое мышление: метод, теория, практика. Учеб.-метод. пособие. Москва: Мирос, 2002. 176 с.
13. Рудик Г. Семь «патовых ситуаций» в современной школе. В: Făclia, 15 mai, 2015.

Simona-Andreea
ȘOVA

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău

Ștefan Bârsănescu și pedagogia culturii

| doi.org/10.5281/zenodo.7271170

Rezumat: *Pedagogia culturii, elaborată de Ștefan Bârsănescu, valorifică, într-o manieră specifică, „dimensiunea praxiologică" a demersului paideutic, construit în cadrul operei sale, dezvoltată pe parcursul epocii moderne (interbelice), cu deschideri ample și contemporane (postbelice). Pedagogia culturii, construită de Ștefan Bârsănescu, orientează dimensiunea praxiologică a domeniului de cercetare (educația, instrucția/instruirea, învățământul) la nivel macrostructural, cu referință la sistemul de educație și de învățământ. Problema praxiologică avansată are în vedere „acțiunea educațională" și culturală, acțiune care devine astfel „politică culturală". Dimensiunea praxiologică a pedagogiei este construită de Ștefan Bârsănescu la nivel macrostructural, în contextul politicii culturii și al educației promovate în România în epoca modernă interbelică, în condițiile programului istoric, instituțional și legislativ, inițiat, conceput și realizat în anii 1920-1930.*

Cuvinte-cheie: *pedagogia culturii, praxiologie, valori, paideia, cercetare.*

Abstract: *The culture's pedagogy, elaborated by Ștefan Bârsănescu, values, in a specific manner, "the praxiological dimension" of the paideutic effort, built in his work, developed over the modern era (between the two World Wars), with huge and contemporary openings (postwar). The culture's pedagogy, made by Ștefan Bârsănescu, guides the praxiological dimension of the research field (education, instruction, education) to a macrostructural level, with reference at the educational system. The praxiological problem takes into account the "educational action" and the cultural one, that becomes "cultual politics". The pedagogy's praxiological dimension is elaborated by Ștefan Bârsănescu to the macrostuctural level, in the context of culture's politics and the education promoted in Romania in the modern interwar era, taking into account the historical, institutional and legislative program, initiated, conceived and made in the 20-30's.*

Keywords: *cultural pedagogy, praxiology, values, paideia, research.*

INTRODUCERE

În termeni pedagogici, politica educației favorizează cultura definită astfel: 1) „în rolul ei economic, de mijloc indispensabil pentru propășirea materială a unui popor" [3, p. 33]; 2) ca „forță sufletească", implicată istoric în „trecerea unui popor la rangul de națiune conștientă"; 3) „ca bun spiritual, care legitimează națiunea în fața conștiinței universale" [Ibidem]; 4) ca „putere care susține și desăvârșește viața individuală și colectivă"; 5) ca „unitate de măsură pentru gradul de înălțare a existenței individuale și naționale", raportată la ordinea necesară în statele moderne, care susține „conștiința teoretică a omenirii" [3, p. 33]. Pe acest fond, Ștefan Bârsănescu proiectează:

I. O pedagogie a culturii, bazată pe cercetarea obiectivă a politicii culturale din România în perioada 1918-1937, care susține valorile „politicii educației", promovată juridic prin Constituție și prin contribuția unor mari personalități ale culturii române, de la Titu Maiorescu la Constantin Rădulescu-Motru și Mihai Ralea, cu deschidere spre „pedagogia practică" (pedagogia agricolă, cu privire specială asupra educației agricole a poporului român, publicată de autor, în 1946).

II. O pedagogie a modelelor, care poate fi determinată de caracterele *Politicii culturii în România contemporană* (1937) și de contribuțiile aduse de mari gânditori români care au îmbrățișat o anumită viziune despre „politica culturii", cu impact social și pedagogic pe termen scurt, mediu și lung (Spiru Haret, Alexandru Xenopol, Nicolae Iorga, Dimitrie Gusti, Onisifor Ghibu, Petre Andrei).

III. O pedagogie aplicată, care poate fi implicată în formarea profesională a elevilor în cadrul sistemului și al procesului de învățământ, în context istoric determinat sociocultural, economic și politic, pedagogie aplicată de Ștefan Bârsănescu la nivel de „pedagogie agricolă".

PEDAGOGIA CULTURII

O pedagogie a culturii este elaborată de Ștefan Bârsănescu prin cercetarea obiectivă a politicii culturale, inițiată și realizată în România în perioadă interbelică, 1918-1937. Viziunea praxiologică este construită prin definirea conceptelor care susțin o astfel de pedagogie, aplicabile în zona politicii culturii și a educației. La acest nivel, vom reconstitui în plan epistemologic (teoretic) și praxiologic (teoretic aplicativ, metodologic) conceptele utilizate de Ștefan Bârsănescu în perspectiva elaborării unei pedagogii a culturii.

1. Conceptele definite de Ștefan Bârsănescu asigură obiectul lucrării pe care el o promovează sub titlul de *Politica culturii*, care anticipează apariția unei noi științe pedagogice, politica educației sau politologia educației:

A. Politica reprezintă: a) „în înțeles originar: orice activitate de guvernare întreprinsă pentru folosul societății sau comunității" [3, p. 15]; b) „în înțeles evoluat: acțiunea statului folositoare comunității" [Ibidem]; c) „un înțeles mai larg: activitatea individului sau colectivității cu scopul de a apăra interesele proprii sau ale comunității – politica intereselor mele, politica de clasă, politica de stat, politica bisericii, politica grupurilor economice, politica de partid"; d) „înțelesul cel mai larg", determinat prin analiză fenomenologică: „orice acțiune de organizare și fructificare a unui domeniu" [3, p. 15].

B. Cultura reprezintă: a) „activitatea umană îndreptată spre schimbarea naturii pentru a o face mai bună"; b) „capitalul de cunoștințe care face posibile statul și economia, știința și religia, arta și morala" [3, p. 37], educația și comunitatea (Max Scheler).

C. Educația reprezintă activitatea socială care, din perspectivă pedagogică, are ca sferă de referință „cultura dinamică sau procesul de perfecționare a indivizilor și de înnobilare a vieții colective" [3, p. 37], realizată în condiții și contexte determinate istoric.

D. Cultura-educație reprezintă activitatea socială și pedagogică „realizată prin utilizarea culturii" [3, p. 37], bazată pe un ansamblu de „bunuri spirituale care se oferă individului spre asimilare, aprofundare, exercițiu mintal etc." cu scop de: a) „germinare pentru noi creații științifice, artistice, politice etc." [3, p. 37]; b) „propagare a creațiilor culturale atât în spațiu, în cercuri sociale largi, cât și în timp, de la o generație la alta" [3, p. 38].

E. Politica culturii reprezintă „orice activitate de guvernare care tinde la organizarea culturii pentru comunitate și indivizi", realizată la nivelul a trei dimensiuni praxiologice: „a culturii-educație, a culturii-creație, a propagării culturii" [3, p. 37].

F. Scopurile politicii culturii reprezintă „o sumă de măsuri de guvernare care trebuie să constituie o totalitate organică", realizată „în coerență logică: 1) printr-un spirit călăuzitor; 2) printr-o organizare; 3) prin tehnică" [3, p. 38].

G. Mijloacele politicii culturii reprezintă modalitățile prin care statul realizează scopurile politicii culturii în condiții de autoritate și rigoare, libertate și spontaneitate; conservare și tărie, orientare în sens universalist sau/și individualist, în funcție de sistemul/regimul politic instituit.

H. Mijloacele politicii culturii-educației reprezintă modalitățile juridice de realizare a politicii culturii-educației, formulate în Constituția unei țări, „oglindite în legi, în legi școlare care privesc educația, creația și propagarea culturii", în mod special, în „legea de organizare a Ministerului de Instrucție, organul principal de gospodărire pentru întreaga operă de politică culturală" [3, p. 39].

I. Izvoarele politicii culturii-educației reprezintă sursele principale de informare și cercetare obiectivate în Constituția, legile, regulamentele școlare, „ordinele circulare ale ministerului; regulamentele școlare; volumele publicate de foști miniștri; anuarele și studiile despre școli și școala românească" [3, p. 43].

2. Pedagogia culturii are ca scop general, fundamentat formal (juridic) și nonformal (social, comunitar), promovarea politicii educației în spiritul general obiectivat în Constituție. La acest nivel, pedagogia culturii are în vedere învățământul, organizat normativ, în funcție de principiile învățământului, „creația culturii", care evoluează semnificativ în diferite perioade istorice, și „propagarea culturii", care „echivalează cu extensiunea, dezvoltarea" culturii, a unei idei, a unei orientări etc., care „trebuie să aparțină mai multora" [3, p. 51].

Politica culturii realizată prin educație este ordonată prin principiile învățământului, incluse în Constituție, identificate, analizate și fixate în condiții de cercetare

istorică și comparată. Ele au ca sistem de referință Constituția din România, din 1923, și constituțiile postbelice din mai multe țări (Germania, Austria, Polonia, Iugoslavia etc.). Sunt evidențiate următoarele „principii constituționale": a) principiul libertății învățământului cu referință la „libertatea de instrucție, libertatea de a instrui și a se lăsa instruit" [3, p. 55]; b) principiul obligativității învățământului cu referință la școala primară, care cuprinde și educația, inclusiv a copiilor „ai căror părinți nu-și îndeplinesc datoriile educative" [3, p. 57]; c) principiul gratuității învățământului, care „e tot o cucerire a Revoluției franceze", cu o evoluție care are în vedere și posibilitatea de a oferi „ajutoare și înlesniri elevilor lipsiți de mijloace" [3, p. 60], progres înregistrat în Constituția din 1923.

3. Afirmarea „spiritului politicii culturii la gânditorii români în ultimii 20 de ani" (1927-1937), care este asigurată de grupuri și personalități reprezentative:

a) urmașii lui Titu Maiorescu (I. Petrovici, P.P. Negulescu, C. Rădulescu-Motru, S. Mehedinți);
b) adepții lui N. Iorga (Nae Ionescu, N. Crainic, P. Șeicaru);
c) apărătorii europenizării și democrației, care îi continuă pe C. Stere și Ibrăileanu (P. Zarifopol, M. Ralea);
d) reprezentanții „Institutului social-român" (D. Gusti, Șt. Zeletin);
e) Nicolae Iorga, care „concepe politica culturii în toate trei temele ei fundamentale: politica educației, creația culturală, propagarea culturii" [3, p. 83];
f) S. Mehedinți, care „concepe o politică universalistă a educației ca educație a întregului popor" [3, p. 87];
g) C. Rădulescu-Motru, care propune o teorie a politicii educației dezvoltată, mai ales, în lucrarea sa recentă *Românismul* („românismul diferă de naționalism" [3, p. 91]) și în lucrarea mai veche *Cultura română și politicianismul* (abordată epistemologic în spirit „scientist pe baza criticismului kantian și a pozitivismului comteian, dezvoltând o filozofie a istoriei foarte înrudită cu legea celor trei faze: politica culturii – creația culturii – propagarea culturii" [3, p. 119];
h) I. Petrovici, care concepe cultura ca „suma de valori prin care un neam se înalță" [3, p. 120]; politica educației „conduce poporul român spre o sporire a spiritului care raționează, care reflectează" [3, p. 120];
i) P. Andrei, M. Ralea, care promovează „o concepție concretizată în formula: europenism, raționalism și democrație" [3, p. 120], care poate fi tradusă la nivel de scientism, intelectualism și progresism [3, p. 121];
j) Șt. Zeletin, care, în spiritul sociologiei lui Durkheim, „a examinat tema naționalizării școlii", instituție care trebuie „să creeze buni cetățeni, solidarizând generațiile tinere române cu societatea română așa cum se prezintă în timpul când trăiesc aceste generații" [3, p. 125].

O contribuție specială este cea pe care o aduce Dimitrie Gusti, care concepe politica educației ca „activitate pentru cultivarea întregului popor, de la grădina de copii până la adult, de la politica școlară la cultura poporului" – care include politica culturii poporului, politica culturii tinerilor și politica școlară. Această politică a educației, fundamentată sociologic, este ordonată pe baza următoarelor principii ale unei politici de stat a culturii:

a) principiul unității dintre cultura superioară și cultura poporului;
b) principiul culturii libere;
c) principiul culturii „clădită pe specificul național";
d) principiul organizării culturii naționale bazate pe „o autonomie cât mai largă";
e) principiul „colaborării tuturor elementelor culturale ale țării";
f) principiul „acțiunii culturale bazate pe știința națiunii" [3, pp. 122-123].

Astfel, Ștefan Bârsănescu observă că marii gânditori români, grupați în jurul unor valori științifice, afirmate istoric, „au depășit ca înțelegere pe autorul Constituției din 1923", ceea ce ridică o problemă de ordin cultural, cu impact politic major – problema raportului dintre „Constituția română și vizionarii neamului, dintre viața legală a unei națiuni și gânditorii ei" [3, p. 128].

4. Organizarea instituțională a culturii, concepută la nivel de politică a educației, este realizată central și teritorial. La nivel central, politica educației, ca expresie a dreptului public (constituțional) și administrativ, este realizată instituțional prin Ministerul Educației Naționale, care „în statele moderne constituie conducerea generală, organul central al influenței pedagogice asupra poporului, pentru autorealizarea națiunii și dragostea de știință, artă și filozofie" [3, p. 130], care asigură „pulsul vieții culturale de stat" [3, p. 137]. Din punct de vedere pedagogic, „este considerat un progres transformarea Ministerului de Instrucțiune în Minister al Educației" [3, p. 137]. Conducerea sa poate fi realizată prin „sistemul centralist și descentralizant", susținut predominant științific, politic sau administrativ, direcții reflectate și la nivelul direcțiilor subordonate (învățământ primar și normal, învățământ secundar; învățământ superior; învățământ

profesional; învățământ particular și profesional) și al inspectoratelor școlare teritoriale (care includ: subrevizori și revizori școlari/numiți dintre învățători; inspectori școlari primari de circumscripție, inspectori secundari, inspectori de specialitate, directori de învățământ primar și normal); la nivel de învățământ superior „se numesc sau se deleagă, dintre profesorii titulari ai acestui învățământ, directorul învățământului superior și inspectorul general al învățământului superior" [3, pp. 132-134].

Organizarea centrală a culturii, realizată prin politica educației, este concepută de „gânditorii români cu intenția de a pune în lumină o idee considerată esențială sau caracteristică pentru stabilirea unei poziții ideologice. La acest nivel, după cum observă Ștefan Bârsănescu, există o pledoarie pentru „eliberarea școlii – cel puțin parțială – de sub influența politică" (S. Mehedinți) sau chiar pentru „eliminarea politicii din administrația învățământului" (M. Vulcănescu). În privința sistemului de conducere, I. Petrovici „se declară partizan al ideii de descentralizare", care ar permit „eliminarea politicii din învățământ" și afirmarea unor „criterii de capacitate în alegerea directorilor din ministere". N. Iorga „e partizanul unui centralism absolut", argumentat valoric prin „încurajarea vieții culturale în Ministerul Educației, care devine Ministerul Instrucțiunii, Cultelor și Artelor" [3, p. 151].

Instituțiile de educație, care susțin politica culturii, au o tradiție istorică, inițiată odată cu statornicirea statului ca factor de educație prin Convenția franceză și Napoleon I. Ea deschide calea instituțiilor educative ale statelor moderne, care parcurge trei momente importante:

1) crearea școlii, instituție educativă foarte veche, dar nouă că instituție de stat, realizată pe baza principiului obligativității și al gratuității învățământului primar și al organizării studiilor în învățământul secundar și superior de stat;
2) crearea școlii pentru adulți, determinată „nu atât de ideea luminării poporului din secolul al XVIII-lea, cât de mișcarea socialistă a veacului al XIX-lea;
3) întemeierea asociațiilor și a instituțiilor pentru educația extrașcolară a tineretului universitar și secundar [3, p. 159].

Analiza instituțiilor educative ca parte importantă a politicii culturii este realizată de Ștefan Bârsănescu în condiții de cercetare istorică și comparată. Pe această bază metodologică și praxiologică autorul are în vedere școala, institutele de educație pentru tineret și institutele pentru educarea adulților.

CONCLUZII

Politica culturii – concepută ca studiu de pedagogie aplicat în România contemporană, 1918-1937 – tinde să se afirme ca o disciplină pedagogică distinctă, elaborată de Ștefan Bârsănescu, în perspectivă epistemologică asigurată nu prin „examinarea amănunțită a chestiunilor, ci prin ridicarea deasupra elementelor" particulare. Această abordare permite autorului să identifice „caracterele politicii culturii în România contemporană" și să evidențieze relația specială existentă între „gânditorii români și politica culturii" [3, pp. 276-278].

Caracteristicile politicii culturale, identificate prin cercetare teoretică și istorică, sunt determinate de calitatea imprimată de statele care pot face o politică mare sau mică. Politica mare implică extensivitate – care cuprinde toate straturile sociale, intensitate (prin „desfășurarea cu elan") și varietate, susținută prin capacitatea de a cultiva toate valorile. Pe baza acestor criterii evidențiază faptul că, în România interbelică (1918-1937), politica culturii este „o politică mică", în condițiile în care prin Constituție „politica educației e fixată numai ca o politică a învățământului, cu o obligativitate a instrucției pentru școala primară". Deschiderea spre „politica mare" este asigurată prin legi și programe școlare prin care „politica educației capătă o formulare largă, depășind în bine – dispozițiile Constituției – prin aceea că, în loc să ceară numai învățământ, pretinde școlilor să facă educație". În acest fel devine posibilă „extensivitatea" unei politici a culturii, capabilă să cuprindă în sfera ei mai toate categoriile societății românești. Nu este asigurată însă „intensitatea", deoarece nu există „un elan autentic în politica educației" și nici varietatea, care presupune „cultivarea tuturor valorilor", nerealizată „din pricina lipsei de precizare a valorilor" în dispozițiile și normele legislative [3, p. 279].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bârsănescu Ș. Educația, învățămîntul, gîndirea pedagogică din România. București: Editura științifică și enciclopedică, 1978.
2. Bârsănescu Ș. Istoria pedagogiei românești. București: Societatea Română de Filosofie, 1941.
3. Bârsănescu Ș. Politica culturii. Studiu de pedagogie. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2003.
4. Bârsănescu Ș. Tehnologia didactică. Prelegeri universitare. Iași: Albina românească, 1939.
5. Stoian S. Pedagogia română modernă și contemporană. București: EDP, 1976.
6. Zaharian E. Pedagogia românească interbelică. O istorie a ideilor educative. București: EDP, 1971.

Incluziunea educațională la o nouă etapă de dezvoltare prin prisma adaptării psihosociale a elevilor cu dizabilități

| doi.org/10.5281/zenodo.7271170

Viorica **COJOCARU**

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

Rezumat: *O condiție pentru incluziunea educațională și, în final, cea socială este adaptarea psihosocială a persoanei cu dizabilități. Însă nu toate persoanele cu dizabilități ating nivelul optim de adaptare psihosocială. În acest sens, factorii personali și reacția la dizabilitate determină reușita sau nereușita adaptării. Astfel, adaptarea psihosocială a elevilor și tinerilor cu dizabilități este influențată de interacțiunea dintre experiențele personale, sociale și de mediu și de impactul activităților în care este implicată persoana. Activitatea educațională și incluziunea în activitățile cotidiene alături de semeni, dincolo de dezvoltarea cognitivă și valorificarea potențialului fiecărei persoane în parte, contribuie la starea de bine psihoemoțională și la o autoapreciere adecvată, sporind calitatea vieții și speranța de viață a persoanei cu dizabilități.*

Cuvinte-cheie: *persoane cu dizabilități, incluziune educațională, adaptare psihosocială, calitatea vieții.*

Abstract: *A condition for educational and ultimately social inclusion is the psychosocial adaptation of the person with disabilities. However, not all people with disabilities reach the optimal level of psychosocial adjustment. In this sense, personal factors and the reaction to disability can be said to determine successful or unsuccessful adaptation. Thus, the psychosocial adaptation of students and young people with disabilities is influenced by the interaction between personal, social, and environmental experiences and the impact of the activities in which the person is involved. Beyond cognitive development and capitalization on the potential of each individual, educational activity and inclusion in daily activities alongside peers contribute to psycho-emotional wellbeing and adequate self-esteem, increasing the quality of life and life expectancy of the disabled person.*

Keywords: *disabled persons, educational inclusion, psychosocial adaptation, quality of life.*

INTRODUCERE

În ultimii zece ani, accesul copilului cu CES și/sau dizabilități la învățământul general și la individualizarea procesului educațional în R. Moldova a devenit o realitate de netăgăduit. Atât Programul Național de dezvoltare a educației incluzive 2011-2020, cât și eforturile societății civile au pus bazele dezvoltării procesului educațional incluziv și ale accesului la educație în comunitate pentru toți copiii. Pentru realizarea drepturilor tuturor copiilor de a merge în școala comunitară, s-au făcut adaptări de mediu și ergonomice, au fost dezvoltate servicii de educație incluzivă, au fost create centre de resurse, au fost instruite cadre didactice și operate modificări în nomenclatorul ocupațiilor pentru instituirea cadrelor didactice de sprijin (CDS). Toate aceste activități, evident, au o acoperire de buget.

O analiză mai profundă a procesului de educație incluzivă la etapa de elaborare a Strategiei și a Programului *Educația 2030* atestă o discrepanță în dezvoltarea incluziunii la diferite trepte de educație în R. Moldova. Mai exact, spre deosebire de treapta de învățământ primar și secundar general, incluziunea în instituțiile de educație timpurie și în învățământul vocațional este caracterizată de o prezență mai slabă a copiilor cu CES și/sau dizabilități. Pe de o parte,

se înregistrează sporirea numărului copiilor cu CES și/sau dizabilități înrolați în instituțiile de educație timpurie (IET): în anul 2020, autoritățile raportau în evidență 1625 de copii, iar în 2021 – 1867 de copii, comparativ cu 2013, când erau doar 411 copii. Această evoluție are loc în pofida carențelor legislative și bugetare legate de funcționarea mecanismelor de incluziune a copiilor de această vârstă. Totuși, raportat la numărul total de copii cu CES care ar trebui să frecventeze o IET, numărul lor încă rămâne a fi mic, iar serviciile de educației incluzivă – insuficient dezvoltate.

În învățământul profesional tehnic (ÎPT) se atestă practici particulare de incluziune a tinerilor cu CES, concentrate mai ales la nivelul celor 9 instituții care au participat la pilotarea modelului de educație incluzivă în ÎPT, în perioada 2018-2020, model replicat ulterior și în alte instituții din ÎPT. În același timp, nu există un sistem de incluziune a copiilor/tinerilor cu CES și/sau dizabilități în ÎPT, nu există servicii de suport dezvoltate și mecanisme de finanțare care ar asigura funcționalitatea acestora. De asemenea, baza de date privind numărul IÎPT care au CDS nu este actualizată. În consecință, cresc riscurile pentru o evoluție socială nefastă a tinerilor cu CES, care, de cele mai multe ori, își încheie aici traseul educațional, în timp ce posibilitățile lor de angajare în câmpul muncii și de incluziune în viața comunității scad dramatic.

Un șir de alte lacune mai sunt de înlăturat pentru a asigura o educație incluzivă în raport cu cerințele de respectare a drepturilor copilului, conform cadrului normativ național și a angajamentelor internaționale. Toate acestea au impulsionat direct elaborarea obiectivelor pe componenta incluziune în Strategia și Programul *Educație 2030*. De menționat că Strategia este racordată la: Obiectivele de Dezvoltare Durabilă (ODD) ale ONU, la documentele UNESCO privind cei 15 indicatori pentru sprijinirea educației și a viitorului educației: a învăța să devii. În mod particular, ODD 4 prevede realizarea educației incluzive și universale, dar și pregătirea tinerilor și adulților pentru o încadrare mai bună pe piața muncii.

O condiție pentru incluziunea educațională și, în final, cea socială este adaptarea psihosocială a persoanei cu dizabilități. Pornind de aici, documentele strategice educaționale necesită integrarea programelor de dezvoltare a abilităților psihosociale și o mai bună integrare în sistemul de educație a rezultatelor diferitelor tipuri de inițiative de incluziune educațională, precum serviciul școală după școală, programele de dezvoltare a abilităților de trai independent ș.a. Fără a ține cont de particularitățile individuale de ordin psihologic, de necesitățile de adaptare a mediului educațional, dictate de dizabilitate, de capacitatea de funcționare a persoanei cu dizabilități, de capacitatea de relaționare, riscăm să nu aducem incluziunea către anul 2030 la o dezvoltare sustenabilă, aliniată obiectivelor Strategiei și Programului *Educația 2030.*

CONCEPTE-CHEIE PRIVIND ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ A ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI FIZICE

Persoanele care au o dizabilitate vor trece, indiscutabil, printr-un proces complex de adaptare psihosocială. *Adaptarea* este procesul dinamic de experiențe pe care o persoană cu dizabilități îl parcurge pentru a atinge starea finală de congruență maximă *persoană – mediu*, cunoscută sub numele de *ajustare* [5]. Mai simplu spus, adaptarea este drumul parcurs către ajustare. În adaptare, persoana mizează pe abilitățile existente și trece dincolo de pierderile fizice, trăiește nivelul optim de congruență între lumea subiectivă și mediul extern și atinge succesul în utilizarea abilităților de rezolvare a problemelor și în gestionarea mediului său. Pe lângă acestea, atunci când adaptarea este realizată cu succes, persoana demonstrează [1]: echilibru psihosocial sau reintegrare; cunoașterea potențialului, a funcționalității și a limitărilor sale; stimă de sine, apreciere adecvată și simțul de gestionare personală; participare activă la activități sociale, profesionale și de recreere [5].

Revenind la definiția lui Livneh și Antonak, adaptarea psihosocială implică integrarea bolii sau a dizabilității în viață, a identității, a conceptului de sine și formarea imaginii corpului. Adaptarea psihosocială este definită ca procesul în care o persoană cu dizabilități trece de la o stare de dizabilitate la o stare de abilitare, proces caracterizat prin transformarea de la starea negativă la starea de bine [2; 4]. Descriind conceptele de bază ale adaptării psihosociale a persoanelor cu dizabilități pentru consilieri și psihologi, Livneh menționează imaginea corpului și conceptul de sine [4]:

Imaginea corpului – a fost definită ca o reprezentare mentală inconștientă sau schema propriului corp. Ea evoluează treptat și reflectă interacțiunile exercitate de organele senzoriale (interacțiuni vizuale, auditive, kinestezice), interacțiunile interpersonale (de atitudine), factorii de mediu (condițiile fizice) și factorul temporal. Dizabilitatea are impact asupra aspectului fizic, a capacităților funcționale ce vizează experiența durerii și a rolurilor sociale. Aceasta poate modifica, chiar denatura, imaginea corpului și conceptul de sine al persoanei. Adaptarea psihosocială reușită a persoanei cu dizabilități reflectă integrarea modificărilor fizice și senzoriale într-o imagine a corpului și o autopercepție transformată [5].

Conceptul de sine și identitatea personală a unui individ sunt strâns legate de imaginea corporală, fiind adesea percepute ca instrumente derivate. Cu toate acestea, pentru multe persoane cu dizabilitate fizică vizibilă conceptul de sine și identitatea personală se pot afla în discordanță. Când, din varii motive, persoana cu dizabilitate este refuzată în interacțiunile sociale cu alte persoane, fiind considerată inaptă (adică cei din jur pun accentul mai degrabă pe aspectul exterior decât pe identitate în general), concepția sa de sine își pierde valoarea personală reală. Stima de sine a persoanei, care reprezintă componenta evaluativă a

conceptului de sine, prezintă treptat semne de eroziune a autopercepției în urma unor astfel de incidente, devenind cu timpul negativă.

În aceeași ordine de idei, Donna R.Falvo descrie conceptul stimei de sine și identității sociale în procesul de adaptare psihosocială [3, pp. 18-20]:

Stima de sine: conceptul de stimă influențează percepțiile celorlalți despre un individ. Un concept de sine negativ poate produce reacții negative la alții, la fel cum un concept de sine pozitiv poate crește probabilitatea ca alții să reacționeze într-un mod pozitiv. Stima de sine a indivizilor este legată de conceptul lor de sine și de modul în care ceilalți reacționează în raport cu ei. În consecință, conceptul de sine are un impact semnificativ asupra interacțiunilor cu ceilalți și asupra bunăstării psihologice a individului.

Identitatea socială: se referă la conceptul de sine al unui individ, provenind din apartenența percepută la un grup social. În funcție de contextul social, indivizii pot avea identități sociale diferite la diferite niveluri, care depind de percepția lor internalizată asupra apartenenței la grup. De exemplu, un individ se poate identifica drept student la medicină, dar și ca membru al organizației *Tinerii studenți pentru democrație* sau al grupului etnic de proveniență. Apartenența la grup implică definirea sinelui în termeni de caracteristici ale grupului mai degrabă decât ca individ. Cu cât mai mulți indivizi consideră apartenența la grup ca fiind un element central pentru autodefinirea lor, cu atât mai puternică este identitatea lor socială cu grupul. Identitatea socială poate influența modul în care indivizii gândesc, acționează și simt, pe baza percepției lor despre includerea sau excluderea grupului. Dacă o persoană vede un grup în mod pozitiv, percepția sa despre includerea în grup poate crește stima de sine, iar dacă îl percepe negativ, însă se identifică ca parte a acestuia, stima sa de sine poate fi afectată.

FACTORII CE DETERMINĂ ADAPTAREA SAU INADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ

În opinia cercetătorilor, adaptarea psihosocială poate fi conceptualizată ca un continuum unidimensional variind de la adaptare nereușită (funcționare psihosocială dezadaptativă) la o adaptare reușită (funcționare psihosocială adaptativă). Sfârșitul dezadaptativ al continuumului este caracterizat de anxietate, depresie, furie, stimă de sine scăzută, retragere socială și negarea dizabilității, iar sfârșitul adaptiv – de reacții care demonstrează independența și interdependența, stima de sine adecvată, pozitivă, autoeficacitatea, stăpânirea personală și copingul adaptativ [1, p. 52]. În acest sens, putem spune că factorii personali și reacția la dizabilitate determină adaptarea reușită sau nereușită. Modul în care indivizii cu dizabilități se adaptează la viața socială cuprinde mai multe aspecte și este influențat de o serie de factori [3, p. 9]: factori personali (sexul, rasa, vârsta, stilurile de adaptare, experiența anterioară etc.); relațiile sociale și familiale, sprijinul social; statutul socioeconomic; cultura; mediul (fizic, educațional, social); activitățile (inclusiv cele legate de viața de zi cu zi, recreere, studii, activitatea extracurriculară); scopurile individului.

În ce măsură starea fizică depinde de interacțiunea dintre starea de sănătate și acești factori? Se poate întâmpla ca limitările pe care le au indivizii să țină nu atât de starea lor de sănătate, cât de elementele mediului lor. Reacțiile individuale ale persoanei cu dizabilități variază considerabil. Persoana cu o dizabilitate pronunțată sau severă, care are și limitări asociate, poate să nu acorde atât de multă importanță afecțiunii și trăsăturilor sale, în comparație cu cei care au o dizabilitate ușoară. Grupurile sociale își stabilesc propriile standarde privind trăsăturile, rolurile și responsabilitățile fizice și emoționale idealizate. Persoanele cu dizabilități adesea cred că, indiferent de punctele lor forte și abilități, societatea se concentrează mai mult pe limitările asociate cu această afecțiune, decât pe ceea ce sunt capabile, de fapt, să facă persoanele în cauză.

De regulă, indivizii se deosebesc după nivelul de resurse personale, cum ar fi toleranța la simptome, capacitatea funcțională, capacitatea generală de a face față situațiilor din viață, capacitatea de exprimare și de gestionare a emoțiilor, precum și după relațiile familiale, sociale și suportul social obținut în procesul de interacțiune cu membrii familiei, semenii, colegii, grupurile cu care interacționează în timp ce frecventează instituția educațională și/sau diverse activități extracurriculare (cluburi, echipe de sport, centre de zi etc.).

În consecință, fiecare individ trebuie luat în considerare în contextul tuturor aspectelor vieții sale și, în particular, în ceea ce privește capacitatea de a funcționa în mediul său. Capacitatea funcțională depășește sarcinile și activitățile concrete, ținând de evenimente semnificative și relațiile cu familia, prietenii, colegii, prestatorii de servicii, iar ulterior – cu angajatorii și cunoștințele ocazionale.

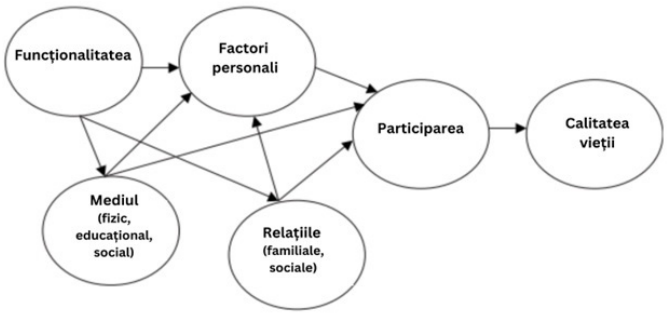
Participarea la activități familiale, educaționale, sociale presupune interacțiune și capacitatea de a efectua o varietate de activități. Pe măsură ce interacțiunile sau capacitatea de a acționa se schimbă ori devin limitate/restrânse, apar și modificări ale rolurilor și relațiilor. Deși unele ajustări pot fi făcute cu o relativă ușurință, altele pot avea repercusiuni în multe domenii ale vieții de zi cu zi. Incluziunea educațională reușită a copiilor cu dizabilități înseamnă mai mult decât integrarea într-o instituție educațională și instruirea în bază de curriculum, generală sau adaptată; ea înseamnă, de asemenea, sprijinirea persoanelor cu dizabilități pentru ca acestea să-și atingă potențialul maxim și să-și îmbunătățească calitatea vieții. Totodată, participarea și oportunitățile create pe parcurs contribuie la alimentarea speranței de viață și la planificarea viitorului.

Relația dintre funcționalitatea persoanei cu dizabilități

și factorii ce determină adaptarea psihosocială este prezentată în Figura 1. O simbioză între factorii personali, de mediu și sociali determină participarea la viața socială și, respectiv, calitatea vieții persoanei cu dizabilități.

Figura 1. *Interacțiunea factorilor ce determină adaptarea psihosocială*

Literatura de specialitate operează cu conceptele de *comportament adaptativ* (adaptative behavior) și *comportament dezadaptativ* (maladaptive behavior) și cu descrieri ale acestor comportamente pentru vârsta copilăriei și adolescenței, fără a preciza că ele nu pot fi identificate și la vârste mai mari. Astfel, printre cele mai frecvent menționate semne ale bunei adaptări se numără:



- evaluarea sănătoasă a eului în relație cu ceilalți; perspectiva sănătoasă asupra sinelui și asupra felului în care este percepută persoana poate să-i dezvolte interese sociale precum cooperarea cu cei din jur; depășirea sentimentului inferiorității (psihologia individuală – Adler);
- starea de congruență dintre experiență și autopercepție; percepția adecvată, realistă a propriilor calități și puncte slabe, imaginea de sine sănătoasă și o percepție corectă a atitudinilor celorlalți față de persoană (psihologia umanistă – Rogers);
- îndeplinirea sarcinilor de dezvoltare corespunzătoare vârstei (Havighurst, Neugarten, 1969);
- autovalorizarea, acceptarea lumii așa cum este, reacții raționale la solicitările mediului, comunicarea și angajarea atât în activitățile care cer efort, cât și în cele recreaționale (teoria rațional-emotivă – Ellis);
- simțul responsabilității (asociat cu abilitatea de a-și satisface propriile nevoi în așa fel încât să nu fie împiedicată abilitatea celorlalți de a-și satisface nevoile), autopercepția corectă (Glasser).

Ca semne ale inadaptării sunt inventariate:

– sentimentul inferiorității, efortul sporit pentru perfecțiune și superioritate, care determină un comportament egoist contrar comportamentului cooperant de concesii mutuale, specific intereselor sociale (psihologia individuală – Adler);
– discrepanța dintre imaginea de sine și realitate, confuzia în ceea ce privește propria identitate, care se exprima în sentimentul propriei vulnerabilități și anxietate (psihologia umanistă – Rogers);
– sentimente de vinovăție și neacceptare de sine (Havighurst, Neugarten);
– credințe iraționale despre sine și despre relațiile cu cei din jur, care produc o serie de tulburări afective (teoria rațional-emotivă – Ellis);
– absența sentimentului propriei identități și al apartenentei la grup, trăirea dramatică a izolării, hipercriticismul, frustrarea, eforturile exagerate pentru a obține iubire și a fi apreciat (Glasser).

Aceste comportamente, care semnalează adaptarea sau inadaptarea în aspect școlar și psihosocial, se manifestă nuanțat în situații de criză, de confruntare cu evenimente generatoare de stres.

CONCLUZII

Includerea în documentele strategice sectoriale a activităților care pun accentul pe dezvoltarea abilităților de viață, de adaptare psihosocială, inclusiv pentru copiii și tinerii cu dizabilități, contribuie la o educație de calitate pentru toți copiii și tinerii, iar ulterior facilitează incluziunea socială bazată pe drepturi egale și nondiscriminare.

Adaptarea psihosocială a copiilor și tinerilor cu dizabilități este influențată de interacțiunea dintre experiențele personale, sociale, de mediu și de impactul activităților în care este implicată persoana.

Activitatea educațională și incluziunea în activitățile cotidiene alături de semeni, dincolo de dezvoltarea cognitivă și valorificarea potențialului fiecărei persoane în parte, contribuie la starea de bine psihoemoțională și o autoapreciere adecvată, sporind calitatea vieții și speranța de viață a persoanei cu dizabilități.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Chan F., Cardoso E., Chronister J. A. Understanding Psychosocial Adjustment to Chronic Illness and Disability: A Handbook for Evidence-Based Practitioners in Rehabilitation. New York: Springer Publishing, 2009.
2. Chan F., da Silva Cardoso E., Chronister J., Hiatt E. Psychosocial Adjustment. În: Gellman M.D., Turner J.R. (eds) Encyclopedia of Behavioral Medicine. New York: Springer, 2013.
3. Falvo D.R. Medical and Psychosocial Aspects of Chronic Illness and Disability. 5th ed. Burlington: Jones & Bartlett, 2014.
4. Livneh H., Antonak R.F. Psychosocial Adaptation to Chronic Illness and Disability. A Primer for Counselors. În: Journal of Counseling and Development, 2005.
5. Livneh H., Antonak R.F. Psychosocial Adaptation to Chronic Illness and Disability. Gaithersburg: Aspen, 1997.

Banca de itemi: pertinență și oportunități

| doi.org/10.5281/zenodo.7271033

Tatiana **CARTALEANU**

dr., formator,
Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Rezumat: *Articolul conturează o viziune asupra conceptualizării unei bănci de itemi la limba şi literatura română, ca materie predată în gimnaziu şi în liceu şi ca obiect al evaluării de certificare. Se propune alcătuirea băncii de itemi din 3 compartimente distincte: (1) itemi-prototip, care constituie partea matricială a testului; (2) itemi-etalon, adaptați la conținuturile curriculare concrete; (3) itemi-exemplu, aplicabili în baza textului sau a materialului lingvistic ales. Pentru fiecare dintre aceste categorii de itemi se aduc exemple, organizate în conformitate cu taxonomia lui Bloom: cunoaştere, înţelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare. Exemplele de itemi se bazează pe unităţile de conţinut care vizează, în gimnaziu, studiul lexicului, iar în liceu, al lexicologiei. Elaborarea şi utilizarea consecventă a unui asemenea document ar putea contribui la standardizarea probelor de evaluare, pregătind toţi actorii educaţionali pentru o abordare cât mai riguroasă a evaluării.*

Cuvinte-cheie: *evaluare, taxonomie, test, bancă de itemi, item, prototip, etalon, exemplu.*

Abstract: *The article outlines a vision of the conceptualization of an item bank for Romanian Language and Literature as a gymnasium and lyceum-level subject and as an object of certification assessment. We suggest setting up an item bank with three distinct compartments: (1) prototype items, which constitute the matrix part of the test; (2) model items, adapted to specific curricular contents; (3) sample items, which may be applied based on the chosen text or linguistic material. The examples we provide for these item categories are organized according to Bloom's taxonomy: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation. The item examples are based on content units, which concern the study of vocabulary at gymnasium level and lexicology – at lyceum level. The consecutive development and application of such a document may help standardize assessment tasks, preparing all educational actors for a most rigorous approach to assessment.*

Keywords: *assessment, taxonomy, test, item bank, item, prototype, model, example.*

Situaţia actuală este deosebit de prielnică elaborării unor bănci de itemi la materiile şcolare, mai ales datorită digitalizării şi optimizării procesului de căutare, în raport cu orice catalog de itemi editat pe suport de hârtie [Cf.: 1]. Deşi tradiţional băncile de itemi vizează testele-grilă, noi vom privi potenţialul băncii ca pe un depozit utilizabil într-un program de testare, reprezentând seturi structurate de itemi de toate tipurile. Caracterul său digital va permite căutarea avansată şi va pune la dispoziţia cadrelor didactice şi a elevilor o gamă extinsă de formule-itemi. Existenţa a zeci de variante de itemi care pot fi formulaţi în temeiul aceleiaşi casete a matricei de specificaţii demonstrează elocvent cât de important este ca profesorul să poată vedea amplitudinea instrumentului de evaluare şi provocările formulării diferite a sarcinilor de evaluat. Totodată, variabilitatea produselor vizate de itemii din aceeaşi casetă ar trebui să aducă în atenţia elevilor faptul că acelaşi răspuns poate lua diferite forme și să-i convingă că deprinderea de a efectua analiza cognitivă și metacognitivă a sarcinii asigură o mare parte a succesului școlar.

Vorbim despre **pertinenţă** în sensul reperat de unele dicţionare explicative: „(Despre sisteme informaționale, stocuri de informații) Care are calitatea de a satisface cerințele obiective de informare ale unui beneficiar”. Adică,

beneficiari fiind toţi actorii procesului de educaţie, este normal ca aceştia să aibă „cerinţe de informare”, iar banca de itemi să „satisfacă” aceste cerinţe. Aşteptările beneficiarilor, mai devreme sau mai târziu, ar trebui să se întâlnească cu oferta respectivă a factorilor de decizie. Vorbim despre **oportunitate** ca despre un prilej favorabil pentru ceva „Care se întâmplă, care se face la momentul potrivit, adecvat situaţiei, împrejurărilor”. În acest sens, elaborarea unor bănci de itemi ar fi pasul firesc şi oportun, după aprobarea noilor variante ale curricula şcolare pentru toate treptele de învăţământ şi a programelor de examen pentru absolvirea şcolii primare, a gimnaziului şi liceului.

Nu dispunem, deocamdată, de itemi şi teste atât de profund standardizate încât să permită şi evaluarea fără participarea profesorului, mai ales pentru că nu testăm doar cu itemi obiectivi, ale căror răspunsuri şi rezolvări sunt unice, indiscutabile şi nu admit interpretări. Ne referim la elaborarea unor bănci de itemi care să reflecte cât mai fidel exigenţele curriculare şi să cuprindă cât mai larg posibilităţile de evaluare a competenţelor elevilor examinaţi. În cadrul fiecărei unităţi de conţinut, se va ţine cont de câteva principii, dintre care menţionăm: organizarea riguroasă de la simplu la complex, conform domeniilor cognitive şi claselor comportamentale ale unei taxonomii adecvate disciplinei; respectarea tipologiei itemilor; formularea explicită a sarcinii; varierea produselor evaluabile solicitate.

Fără îndoială, o asemenea lucrare trebuie să aibă o structură riguroasă şi să fie cât mai accesibilă, cât mai practică şi cât mai sigură. Vom prezenta în continuare viziunea noastră privind acest document cu statut mai curând consultativ decât normativ, pe care îl considerăm necesar şi de o indubitabilă utilitate. Banca de itemi poate deveni un suport de primă importanţă pentru standardizarea evaluării (nu înainte de a fi utilizată ca instrument şi testată de către profesori). Admitem că o bancă de itemi funcţională ar putea conţine doar exemple de itemi perfect şi imediat aplicabili, însă credem că itemii ar trebui prezentaţi de la general la particular şi astfel instrumentul ar avea trei compartimente distincte: (1) itemi-prototip, (2) itemi-etalon, (3) itemi-exemplu. Pentru a nu încerca să cuprindem totul, vom opera pe domeniul lexicului şi al vocabularului.

I. Itemii-prototip

Ei vor constitui partea matricială de formulare a sarcinii, fiind organizaţi după domeniile cognitive şi clasele comportamentale ale unei taxonomii declarate explicit. Unii dintre aceştia vor figura în formula respectivă şi la alte materii, constituind trunchiul comun al cadrului de referinţă. Enunţurile-itemi vor opera cu verbele numite „soclu mental” [2, p. 54] sau „de comandă”, vor include termenul-cheie şi vor repera produsul aşteptat, dar fără limită de întindere, fără exemple, fără algoritmi şi fără referinţe textuale. Aceşti itemi rămân cu statutul de schemă care poate fi oricând racordată la materia de studiu şi doar curriculumul va limita variabilitatea, aprofundarea şi extinderea pe care şi le permite evaluatorul, în calitatea lui de conceptor de test.

Aşa cum vedem noi acest compartiment, **itemii-prototip** nu sunt un produs docimologic *prêt-à-porter*: ei pot fi incluşi în test doar dacă sunt adaptaţi la circumstanţele concrete ale probei de evaluare. Anume ei constituie temelia tipologică a unui număr infinit de itemi derivaţi, a căror formulare devine posibilă prin concretizare. Respectiv, evaluatorul care intenţionează să testeze elevii la o anumită unitate de conţinut sau unitate de competenţă va selecta itemii circumscrişi obiectivului de evaluare, îi va adapta, completa şi le va da o formă definitivă. Aplicabilitatea şi valoarea itemilor-prototip ar fi foarte largă, dar trebuie să fie clar că niciun elev în niciun test nu va avea de a face cu formule în asemenea grad de abstractizare. De exemplu:

1. Cunoaştere

1.1. Continuă şirul cu unităţile lexicale solicitate.
1.2. Defineşte, fără a apela la sinonime, sensul cuvintelor date.
1.3. Identifică, prin subliniere în text, cuvintele care corespund criteriului indicat.
1.4. Include în forma grafică dată cuvinte care corespund criteriului formulat.
1.5. Numeşte cuvinte care corespund criteriului enunţat.
1.6. Rescrie din text cuvintele care se referă la clasa morfologică numită.
1.7. Scrie denumirile tuturor obiectelor reprezentate.

2. Înţelegere

2.1. Clasifică unităţile lexicale date în conformitate cu criteriile enunţate.
2.2. Explică, în câte un enunţ complex, legătura de sens dintre cuvintele oferite în perechi.
2.3. Organizează în perechi unităţile de vocabular, respectând criteriul indicat.
2.4. Rescrie enunţul, înlocuind termenul subliniat cu definiţia acestuia.
2.5. Uneşte prin linii cuvintele din prima coloană cu definiţiile lor din coloana a doua.

3. Aplicare

3.1.Completează casetele libere ale tabelului cu unităţile de vocabular potrivite rubricii.
3.2.Demonstrează, în contexte ilustrative, polisemia cuvintelor date.
3.3.Exemplifică în context sensurile definite ale unităţilor de vocabular.
3.4.Ilustrează în enunţuri sensul expresiilor/locuţiunilor date.
3.5.Reprezintă structura unui câmp lingvistic, apelând la o formă grafică arborescentă.

4. Analiză

4.1.Analizează componenţa câmpului lingvistic dat, răspunzând la întrebări în enunţuri dezvoltate.
4.2.Aranjează cuvintele date într-o succesiune logică (numeşte criteriul).

4.3.Cercetează structura unităţilor de vocabular date, completând tabelul conform rubricilor.
4.4.Descifrează, în câte un enunţ, semnificaţia secvenţelor subliniate.
4.5.Marchează structura unităţilor de vocabular, operând cu semnele convenţionale cunoscute. 4.6.Subliniază, în fiecare şir, cuvintele care nu corespund criteriului indicat.

5. Sinteză

5.1.Alcătuieşte harta conceptuală a modulului, în care să reprezinţi 10 termeni studiaţi, cu câte un exemplu.
5.2.Argumentează, în text coerent, opţiunea autorului pentru unităţile de vocabular subliniate.
5.3.Construieşte graficul T, formulând argumente pro şi contra afirmaţiei date.
5.4.Elaborează un algoritm din 4-5 paşi pentru delimitarea a două părţi de vorbire/de propoziţie.
5.5.Formulează 3 teze în sprijinul afirmaţiei citate.
5.6.Organizează lexemele date într-o formă grafică, explicând într-un enunţ alegerea acestei forme.
5.7. Redactează un text coerent în parametrii indicaţi, utilizând unităţile de vocabular date.

6. Evaluare

6.1. Apreciază, într-un enunţ argumentativ, rolul lexi cului terminologic în studierea disciplinelor şcolare.
6.2. Exprimă-ţi, într-un text argumentativ, atitudinea faţă de fenomenul împrumutului lexical.
6.3. Demonstrează, formulând 2 argumente, că reţelele sociale contribuie la formarea culturii comunicării.

II. Itemii-etalon

Itemii formulaţi aici ar trebui să fie atât obiectivi, cât şi subiectivi şi să solicite produse evaluabile stipulate de curriculumul disciplinar pentru respectiva unitate de conţinut. Dar, deoarece, în planul unităţilor de conţinut evaluate, nu toţi itemii sunt interşanjabili, organizarea internă a băncii se poate axa pe anumite compartimente, subiecte, teme. Astfel, vom adapta itemii-prototip la conţinuturi curriculare concrete, operând cu termenii pe care trebuie să-i cunoască şi la procedurile pe care se cere să le urmeze elevul.

Aceşti itemi sunt mai apropiaţi de formulele încetăţenite în testele standardizate prin programele de examen, pentru că deja au indicate limita de întindere (cât?) şi circumstanţele de realizare a sarcinii (cum?). Până la aplicarea lor nemijlocită în cadrul probei de evaluare profesorului nu-i rămân decât trei paşi: (1) selectarea şi adaptarea la textul de start, (2) distribuirea punctajului şi (3) elaborarea baremului analitic. Aceste operaţii ţin de instrumentarul oricărui test, permiţând modificarea unor parametri, cu păstrarea produsului şi a operaţiei solicitate.

Dat fiind că ne orientăm spre examenul de absolvire a gimnaziului sau liceului, nu vom discrimina itemii pe clase sau teme, ci vom considera că, datorită principiului concentric pe care se edifică actualul curriculum, cele studiate în clasele precedente sunt actualizate în permanentă, facilitând stocarea informaţiei şi utilizarea procedeelor asimilate. Pentru referinţă, vom recurge la unităţile de conţinut stipulate de curriculum şi reluate în programa de examen la compartimentul **Lexic**: *Vocabularul limbii române. Structura vocabularului. Vocabularul fundamental și masa vocabularului. Circulația cuvintelor în timp. Arhaismele. Neologismele. Cuvintele moștenite și cuvintele împrumutate. Sinonime. Seriile sinonimice. Antonime. Câmpul lexical. Câmpul derivativ. Familia lexicală. Omonime. Tipuri de dicționare. Mijloace interne de îmbogățire a vocabularului: derivarea, compunerea, conversiunea, abrevierea. Mijloacele expresive ale limbii. Îmbinări libere de cuvinte, locuțiuni, expresii frazeologice. Monosemia și polisemia. Sensul propriu/figurat; fundamental/secundar; lexical/gramatical* [3] şi la compartimentul **Lexicologie**: *Lexic și lexicografie terminologică. Relații logico-semantice între cuvinte. Sinonimia contextuală. Formarea cuvintelor cu afixe și elemente de compunere neologice. Expresii autohtone, internaționale, intraductibile* [4].

Respectiv, itemii-prototip devin acum mostre de formule a căror corelare cu materia de studiu se exprimă în terminologia de specialitate utilizată sau în produsele tipice evaluării vocabularului (definiţii, sintagme, enunţuri ilustrative, explicaţii, corelări, forme grafice, texte coerente etc.). Păstrăm aceeaşi organizare taxonomică, pentru a facilita observarea evoluţiei.

1. Cunoaşterea vocabularului şi a criteriilor de clasificare a cuvintelor

1.1.Completează careul de cuvinte cu denumirile obiectelor reprezentate/definite.
1.2. Continuă şirul cu 5 cuvinte compuse/derivate după acelaşi model.
1.3.Defineşte, în spaţiul rezervat, sensul contextual al cuvintelor subliniate.
1.4.Defineşte, în spaţiul rezervat, fără a apela la sinonime, sensul fundamental al cuvintelor date.
1.5.Include în forma grafică dată (clustering) 10 derivate ale unui verb, la alegere.
1.6.Numeşte, în spaţiul rezervat, 3 expresii care conţin cuvântul indicat.
1.7.Numeşte, în spaţiul rezervat, 5 verbe care numesc activităţi de muncă.
1.8.Rescrie din text, în spaţiul rezervat, 5 prepoziţii simple.

2. Înţelegerea relaţiilor dintre unităţile lexicale

2.1.Clasifică cuvintele din familia lexicală dată în simple, derivate, compuse, completând tabelul.
2.2.Rescrie cuvintele din lista dată în perechi de sinonime.
2.3.Indică, în dreptul perechilor de cuvinte, relaţia lor de sens/de formă.
2.4.Interpretează, în câte un enunţ complex, legătura dintre cuvântul simplu şi derivatul său.
2.5.Califică relaţia dintre cuvintele date, scriind în spaţiul

rezervat termenul respectiv: sinonimie, antonimie, omonimie, paronimie.

2.6. Uneşte prin linii cuvintele din prima coloană cu sinonimele lor din coloana a doua.

2.7. Scrie în dreptul fiecărei locuţiuni/expresii date verbul care îi corespunde ca sens.

3. Aplicarea cunoştinţelor de vocabular

3.1. Alcătuieşte 3 enunţuri, pentru a ilustra 3 sensuri diferite ale cuvântului definit.

3.2. Completează casetele libere ale tabelului cu unităţile de vocabular adecvate rubricilor.

3.3. Diferenţiază, alcătuind sintagme ilustrative, câte două valori morfologice ale cuvintelor date.

3.4. Exemplifică, în enunţuri dezvoltate, sensul expresiilor/locuţiunilor date.

3.5. Ilustrează, în enunţuri complexe, echivalenţa conjuncţiilor date.

3.6. Propune, în spaţiul rezervat, câte două sinonime pentru lexemele date.

3.7. Reprezintă, în 10 cuvinte, structura unui câmp derivativ, apelând la o formă grafică arborescentă.

4. Analiza faptelor de limbă la nivel de vocabular şi în context

4.1. Analizează componenţa familiei lexicale date, răspunzând la întrebări în enunţuri dezvoltate.

4.2. Cercetează structura cuvintelor compuse/expresiilor/locuţiunilor date, completând tabelul conform rubricilor.

4.3. Comentează, în text coerent de 5-7 rânduri, valoarea simbolică a substantivului propriu din text.

4.4. Descifrează, în câte un enunţ, sensul expresiilor date.

4.5. Dedu modalitatea de formare a fiecăruia dintre cuvintele date, unindu-le prin linii cu termenul respectiv (derivare, compunere, conversiune, abreviere).

4.6. Explică, în câte un enunţ complex, cum s-a constituit sensul cuvintelor compuse date

4.7. Marchează cu semnul convenţional cunoscut prefixele care exprimă opoziţia în perechile de antonime.

4.8. Subliniază, în definiţiile citate, secvenţele care confirmă sinonimia cuvintelor respective.

5. Sinteza competenţelor lingvistice

5.1. Alcătuieşte 5 întrebări cu privire la sensul cuvântului polisemantic definit, utilizând formulele interogative *Ce...? De ce...? Când...? Cum...? Care...?*

5.2. Argumentează, cu referinţă la text, opţiunea autorului pentru adverbe ca indicii de cronotop ale acţiunii.

5.3. Demonstrează, într-un enunţ argumentativ, sinonimia contextuală a cuvântului subliniat cu unul din lista propusă.

5.4. Elaborează un algoritm pentru delimitarea cuvântului polisemantic de cuvintele-omonime.

5.5. Explică, în câte un enunţ complex, cum s-a constituit sensul figurat al cuvintelor subliniate.

5.6. Formulează 3 teze în raport cu utilitatea dicţionarelor electronice în studierea limbii materne.

5.7. Redactează un text narativ de 10-12 rânduri, în care să utilizezi 10 verbe de mişcare.

6. Evaluarea importanţei vocabularului

6.1. Apreciază, în 2 teze, importanţa cuvântului-titlu pentru interpretarea textului.

6.2. Argumentează, în text coerent de 8-10 rânduri, necesitatea cunoaşterii şi utilizării expresiilor frazeologice în comunicarea orală şi scrisă.

6.3. Demonstrează, într-un enunţ argumentativ, sinonimia contextuală a cuvântului subliniat cu unul din lista propusă.

6.4. Justifică, în două enunţuri, necesitatea cunoaşterii sinonimelor pentru comunicarea verbală.

6.5. Probează, cu 2 referinţe la propria experienţă de studiere a limbii, necesitatea dicţionarelor în biblioteca personală a elevului.

III. Itemii-exemple

Această secvenţă a băncii va fi cea mai extinsă, oferind şi acceptând nelimitat variante de itemi formulaţi complet şi explicit, cu referire la materia studiată, textele literare şi nonliterare. Organizarea lor s-ar putea face în formă de teste perfectate şi gata de a fi utilizate, dar cu acelaşi succes ar putea conţine exemple care depăşesc fizic posibilităţile unei probe de evaluare (adică, în baza unui text se vor formula nu 8-10-12 itemi, ci 40-50, pentru a demonstra posibilităţile acestui text şi a-i permite utilizatorului să aleagă dintr-o ofertă luxuriantă). Respectând principiile enunţate, şi itemii-exemple vor fi organizaţi taxonomic, şi produsele evaluabile vor fi variate. Propunem în continuare un exemplu de test complex de vocabular, elaborat în baza unui text şi adresat atât elevilor care absolvesc gimnaziul, cât şi celor care îşi încep studiile liceale.

Citeşte textul propus şi rezolvă itemii:

Privită aşa, numai cum hotărăsc eu, istoria mi-e **dragă** (.....).

O văd ca pe un sac fără fund, în care se adună nimicuri, hazard, suferinţă şi fericire, unde decid de unul singur ce intră şi aleg după toane ce iese, unde mă afund când doresc şi îmi studiez rănile şi bucuriile pe îndelete. Ca un copil al ultimului război, mi-e dor de cei care mă înconjurau, mă **protejau** (.....), de cei pe care i-am iubit.

Istoria, aşa cum am modelat-o, seamănă cu orice monedă, are faţă şi revers, pe o parte e un evantai care te răcoreşte în toiul zădufului, care te ajută să respiri, pe dos e o bilă de popice care, demult, i-**a izbit** (.....) pe unii din plin, spulberându-i, iar pe alţii i-a atins prin ricoşeu, clătinându-i ori dărâmându-i. Din perspectiva asta, spun cu mâna pe suflet eu, copilul născut în 1940, nimeni nu stă sigur pe picioare la **capătul**

(.....) unui război, nici învingătorii, nici învinșii, nici victimele, nici profitorii, nici cei care aplaudă, nici cei care se ascund prin cotloane.
(Filip Florian, *Toate bufniţele*)

1. Continuă şirul cu 5 cuvinte derivate după acelaşi model: *învingător, profitor*, ..., ..., ...
2. Numeşte, în spaţiul rezervat, 3 expresii care conţin cuvântul subliniat în text.
3. Scrie câte un sinonim contextual în spaţiul rezervat alături de cuvintele evidenţiate în text.
4. Rescrie din text 4 adverbe şi/sau locuţiuni adverbiale.
5. Ilustrează în câte un enunţ 3 sensuri diferite ale cuvântului **istorie.**
   ISTÓRIE *~i f. 1) Proces de dezvoltare a fenomenelor din natură și din societate; 2) Perioadă a evoluției umane, posterioară preistoriei și protoistoriei cunoscută din documente scrise; 3) Știință care se ocupă cu studiul evoluției societății omenești și a legităților ei de dezvoltare; 4) Știință care studiază succesiunea evoluției faptelor într-un anumit domeniu. 5) Relatare succesivă a unor evenimente, fapte; povestire; narațiune; 6) fam. Întâmplare neprevăzută și impresionantă care intervine în viața cuiva; peripeție.*
6. Diferenţiază, alcătuind sintagme ilustrative, câte două valori morfologice ale cuvintelor: **plin; sigur; învins**.
7. Descifrează, în câte un enunţ, sensul expresiilor: **sac fără fund; cu mâna pe suflet.**
8. Analizează, aplicând semnele convenţionale cunoscute, structura cuvintelor: **nimicuri; suferinţă; afund.**
9. Alcătuieşte 3 întrebări cu privire la sinonimele substantivului **dor**, utilizând formulele interogative *Cum...? De ce...? Care...?*
   DOR *s. 1. alean, nostalgie. (Cântă ca să-și mai potolească ~.) 2. aspirație, dorință, năzuință, poftă, pornire, râvnă, tendință, vis (~ de a face ceva util.)*
10. Explică, în câte un enunţ complex, cum s-a format sensul figurat a două verbe din text, la alegere.
11. Apreciază, în două teze, rolul antonimelor în acest text.
12. Probează, cu 2 referinţe la propria experienţă de studiere a limbii, necesitatea dicţionarelor în biblioteca ta personală.

În încheiere, menţionăm că între banca de itemi şi elev trebuie să se afle profesorul: cel care va şti cum să aleagă itemii, îi va putea combina într-un test valid şi va fi capabil nu doar să evalueze răspunsurile date de elevi, ci și să le analizeze, comentând, explicând, interpretând – într-un final, ameliorând situaţia şi ajutându-şi elevii să facă faţă exigenţelor unui examen extern. Pentru un asemenea scop factorii de decizie ar putea să lanseze discuţii publice, să se elaboreze o platformă unică de lucru şi, cu timpul, pe ea să se acumuleze o cantitate considerabilă de itemi care să reflecte toate unităţile de conţinut şi toate unităţile de competenţă vizate de curriculumul în vigoare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Catalog de enunţuri-itemi pentru limba şi literatura română. Bucureşti: Recif, 1997.
2. Minder M. Didactica funcţională: obiective, strategii, evaluare. Chişinău: Cartier, 2003.
3. Limba şi literatura română. Programa pentru examenele naţionale de absolvire a gimnaziului. Chişinău, 2022. Pe: https://www.ance.gov.md/sites/default/files/09_programa_de_examen_limba_si_literatura_romana.pdf
4. Limba şi literatura română. Programa pentru examenul naţional de bacalaureat. Chişinău, 2021. Pe: https://www.ance.gov.md/sites/default/files/programa_bac_limba_si_literatura_romana.pdf

Opera poetică a lui Matei Vișniec în context didactic modern

| doi.org/10.5281/zenodo.7271182

Olesea **NICA**
gr. did. II,
Gimnaziul *Adrian Păunescu*, s. Copăceni

Rezumat: *Articolul este o cercetare cu caracter didactic ce poate servi drept îndrumar profesorilor de limba şi literatura română. Mai puţin cunoscută în şcoli, opera lui Matei Vişniec ar putea ilustra excelent specificul textelor postmoderniste. Propunem spre analiză didactică poezii din volumul "Oraşul cu un singur locuitor", care completează și diversifică palmaresul literaturii române. Aceste creații lirice oferă o lectură deschisă elevilor, înțelegându-se perfect ideile, problematica și mesajul omului contemporan.*

Cuvinte-cheie: *omul contemporan, personaj liric, intertextualitate, univers poetic, absurd, postmodernism, gândire analitică.*

Abstract: *This article treats a theme dealing with didactics, which can be used by teachers at the lessons. The literary work of Matei Visniec is less researched by pupils that are less familiarized with postmodernism. We have proposed for analysis poems from the volume "Oraşul cu un singur locuitor", which underlines the specific of the theme researched and it reflects a lot of problems dealing with teaching literature in contemporary schools.*

Keywords: *contemporary man, lyrical character, intertextuality, poetic universe, absurd, postmodernism, analytical thinking.*

Textul literar și universul spiritual uman se intersectează prin cuvânt. Cuvântul artistic capătă formă și sens prin receptare și acceptare a verosimilului. Epoca contemporană generează schimbări frivole, care catalizează spre extreme atât actul didactic propriu-zis, cât și dezvoltarea personalității elevului. În acest context, abordarea operei scriitorilor postmoderniști actuali favorizează apropierea elevilor de lumea reală, existentă, ajuntându-i să conștientizeze că disciplina *Limba și literatura română* are funcția de a ghida, de a orienta copilul în mersul, evoluția societății în care trăiește, mai mult ca atât, de a se cunoaște pe sine însuși. Unul dintre scriitori impresionanți prin mesaj, problematică și cunoaștere este Matei Vișniec.

Întâlnirea dintre textul lui Matei Vişniec şi cititor provoacă adesea uimire și entuziasm. Opera scriitorului oferă un alt univers: izolat de realitate, fragmetar, hipersensibil, poetic, frumos. Are o stuctură compactă şi este compusă din poezie, proză și dramaturgie în dozaje diferite. Punctul cel mai dens îl reprezintă scrierile din anii '80, atunci când, în teatru, dramaturgul îşi defineşte marile teme și principalele tehnici ale scriiturii. Întreaga sa creaţie are la bază o structură poetică materializată în cele trei volume de poezie *La noapte va ninge* (Editura Albatros, 1980), *Oraşul cu un singur locuitor* (Editura Albatros, 1982), *Înţeleptul la ora de ceai* (Editura Cartea Românească, 1984). Prin deschiderea interpretativă a operei poetice a lui Vișniec elevilor li se oferă posibilitatea de a descoperi un alt univers creativ, mai puţin cunoscut în clasele precedente, care le va crea condiţii de implicare activă în demersul didactic. În acest sens, profesorul trebuie să fie o călăuză, care să orienteze procesul de receptare a operei literare şi de descoperire a universului de dinafara textului literar.

Aşadar, este bine ca elevii să privească microscopic poeziile autorului, să se rupă de realitate şi să pătrundă într-un alt univers, degajat, puternic racordat la miracolele şi ororile existenţei.

Opera lirică, ca unitate integratoare, reflectă şi provoacă în acelaşi timp emoţii şi sentimente diverse, conturate de cei doi piloni ai actului creator: emiţătorul, adică poetul, şi cititorul, adică receptorul acesteia. Obiectul operei lirice este, aşadar, sentimentul intim. Poetul liric autentic nu exprimă numai eul individual, ci şi stări sufleteşti general-umane. În această ordine de idei, profesorul de limba şi literatura română contribuie la decodarea de către elevi a limbajului poetic, la înţelegerea şi punerea în lumină a sensurilor lui, descoperind într-un final mesajul textului liric.

Rolul studierii acestor texte este primordial, prin faptul că dezvoltă gândirea critică şi analitică, îi face pe elevi să creadă că şi ei pot fi autori de texte, dar, în acelaşi timp, le prezintă adevărul istoric trecut prin filiera omului de creaţie. Textul lui M. Vişniec reprezintă un tumult de idei originale. Universul poetic creat de autor nu este unul nebulos, ci exact, ca o demonstraţie matematică, ce se bazează pe metoda reducerii la absurd. Pentru a completa argumetele menţionate anterior, vom apela la criticul literar Ion Negoiţescu, care susţine că „versurile lui Matei Vişniec se lasă purtate de mirajul alegoriei, închegată în parabole, anecdote lirice, istorioare cu fond didactic, banalul şi miraculosul colaborând la denunţarea absurdului, mai ales social" [5, p. 486], adică multe fragmente ale poeziei maschează o parabolă politică.

În epoca schimbărilor, este necesar ca elevii să observe problematica omului contemporan cuprinsă în creaţia lui Vişniec, pentru a descoperi misterele lumii înconjurătoare, pentru a decodifica neînţelesul de la suprafaţă. Căci lumea contemporană suferă de probleme de comunicare, atât la nivelul particular, al indivizilor, cât şi la nivel macro, al societăţii.

Poezia lui Matei Vişniec oferă elevilor un univers codificat de mesaje şi înţelesuri şi trebuie cercetată atât din perspectiva eului creator, cât şi din perspectiva timpului actului de creaţie propriu-zis. Căci puţini poeţi de azi reuşesc să restaureze, ca Matei Vişniec, autoritatea originară a cuvintelor.

Opera lui Matei Vişniec ne oferă o dimensiune largă de interpretare, care dezvoltă gândirea critică şi analitică a elevului. Încadrată în curentul literar al postmodernismului, aceasta poate fi receptată din diferite unghiuri. Ceea ce atrage interes didactic în opera sa este paradoxul pe care îl întreţine în privinţa libertăţii de creaţie.

Studiindu-i textul, liceenii vor descoperi o nouă dimensiune a luptei omului cu sine, fiindcă după dimensiunea câmpului de desfăşurare, lupta perpetuă a omului zilelor noastre ia forma luptei interioare, cu sine însuşi, şi forma luptei exterioare, cu ceilalţi. Absurdul a devenit coşmarul umanităţii contemporane. Dacă la Camus, spre exemplu, individul are capacitatea de a se revolta, la Vişniec răzvrătirea e imposibilă. Rebeliunea umanului nu duce la nimic altceva decât la alimentarea angoasei. Revolta nu are decât rostul de a adânci şi mai mult răul, de a risipi energii, de a spori înstrăinarea.

Realul e, mai curând, notează criticul literar Nicolae Manolescu [3, p. 376], un simulacru, o prezenţă halucinantă, imponderabilă, în care, parcă, atracţia gravitaţională e aproape de zero, iar indivizii sunt mai degrabă

măşti aşezate deasupra unui neant bine temperat. Poezia lui Matei Vişniec e ca un scenariu de film populat cu tot felul de personaje bizare şi plin de întâmplări neprevăzute, absurde, neliniştitoare. Universul lui poetic este mai mult rodul unei concepţii, decât al unei viziuni.

Puţini poeţi de azi reuşesc să restaureze, ca Matei Vişniec, autoritatea originară a cuvintelor. Volumul de versuri *Oraşul cu un singur locuitor* construieşte o utopie personală alcătuită din pseudoacţiuni. Universul poetic al lui Matei Vişniec permite imaginilor de a comunica singure, căci, după cum afirmă însuşi autorul într-un interviu, poezia sa a fost aspirată de teatru: „Este evident că poezia mea a fost aspirată treptat de teatrul meu. De altfel, eu nu-mi pot imagina o piesă bună care să nu aibă un etaj metafizic şi altul poetic. Poezia înseamnă metaforă, iar metafora înseamnă explorare filosofică a unor zone ale fiinţei umane unde conceptele clasice nu mai sunt operante... Omul cu o singură aripă este o piesă pe care am intitulat-o de altfel „piesă-poem". Iar povestea lui ar putea, evident, să aibă ca decor Oraşul cu un singur locuitor... Multe dintre piesele şi poemele mele vorbesc despre multiplele forme de singurătăţi pe care le generează marile oraşe şi viaţa în comun..." [8].

O constantă a poeziei lui M. Vişniec este reprezentată de elementul rutinei, care a golit totul de sens, astfel încât a dispărut orice umbră de diferenţă, întregul constituindu-se din exemplare unice ale unor realităţi încremenite. Motivul evadării este alimentat de tentativa de sfidare a timpului îngheţat, sortit de la bun început eşecului, în cele din urmă uniformizarea cuprinde totul, chiar şi vaga dorinţă a scăpării din realitate, amplificându-se motivul călătoriei, precum în textul liric *Plimbări prin faţa secundei. Dorinţa de a călători:*

Uneori îmi pun costumul cu dungi aurii,
jobenul înalt, papionul de catifea,
mănuşile albe, îmi iau bastonul subţire şi
pipa de abanos
şi mă plimb nepăsător prin faţa secundei
care mârâie, mârâie, mârâie
în oraşul cu un singur locuitor
timpul are o singură secundă
ochiul meu vede o singură dată
urechea mea ascultă un singur sunet
prin parcul cu un singur arbore
fac plimbări de un singur pas
(…)
pentru o singură secundă
mă simt cuprins de dorinţa de a călători
intru în sala de aşteptare, mă aşez
în unicul, înfricoşătorul scaun uriaş
trenul cu o singură fereastră
şi cu o singură trecere prin univers
se apropie.

În procesul de predare-învăţare-evaluare, un rol important revine profesorului în dezvoltarea creativităţii elevului şi în oferirea libertăţii depline în exprimarea gândurilor, atât în formă scrisă, cât şi orală. În acest sens, este benefică ipostazierea elevilor în rol de creatori de text, de autori, jurnalişti etc. Pentru efectuarea unui exerciţiu de creativitate asupra poeziei lui M. Vişniec, le putem propune elevilor realizarea următoarelor sarcini:

1) Elaboraţi planul de acţiuni al personajului liric din poezia *Plimbări prin faţa secundei. Dorinţa de a călători:*

a. Se îmbracă.
b. Îşi ia bastonul.
c. Se plimbă („în faţa secundei").
d. Ascultă un sunet.
e. Face plimbări de un singur pas prin parc.
f. Aleargă pe străzile ude.
g. Se închide într-o florărie.
h. Intră în sala de aşteptare.
i. Se aşează pe scaunul uriaş.

2) Redactaţi o pagină de jurnal al personajului liric din poezia *Plimbări prin faţa secundei. Dorinţa de a călători*, incluzând toate acţiunile enumerate mai sus.

Joi, 3 noiembrie

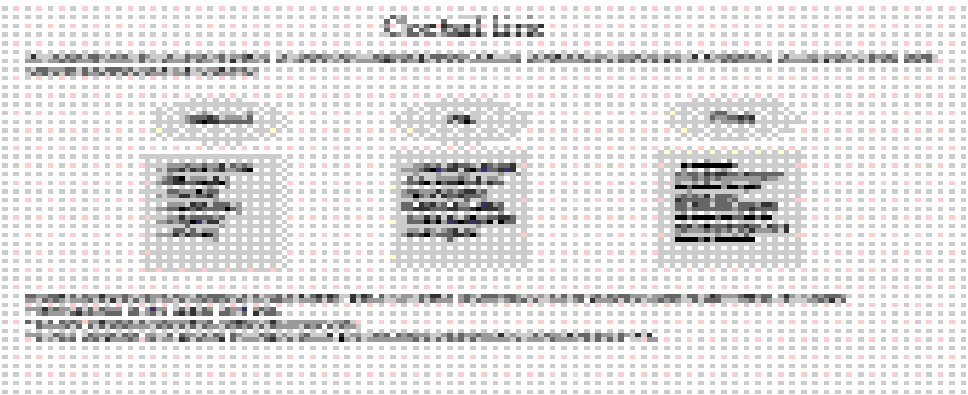
M-am trezit în zorii zilei... am acoperit filele palide cu puţine cuvinte.

Pe la ora 8 dimineaţa, am îmbrăcat costumul cu dungi aurii, jobenul înalt, papionul de catifea, mi-am amintit că trebuie să-mi iau şi mănuşile albe, pipa de abanos şi... aşteptam nepăsător, aşteptam ora 8³°. Priveam la ceasul vechi de pe perete, care mereu merge înainte, până au trecut secundele, minutele... Am ieşit în parc, însă urechea mea auzea doar sunetul frunzelor care foşneau alene. M-am trezit din visare şi mi-am amintit că mă aşteaptă poezia în odaie. Am alergat înnebunit pe străzile ude până m-am închis într-o florărie, ca să constat că vreau să las poezia să se relaxeze, iar eu să călătoresc. Am plecat în sala de aşteptare a gării pentru a cumpăra un bilet spre Londra. M-am aşezat pe scaunul uriaş ca să aştern vreo două cuvinte... şi am plecat.

O altă activitate didactică este ghicitoarea gramaticală – *Ghici cine/care/ce este?* Elevilor li se propune să ghicească titlul poeziei, oferindu-se definiţia fiecărui cuvânt în parte, ţinându-se cont de categoria gramaticală a acestora:

– pentru primul cuvânt (**călătorul**): este un substantiv articulat cu articolul hotărât „-l", la cazul nominativ, care desemnează o persoană trecătoare. *Ghici cine e?;*
– pentru prepoziţie (**prin**): este o prepoziţie simplă care precedează un substantiv în acuzativ, exprimă un raport spaţial. *Ghici care e?;*

– pentru ultimul cuvânt (**ploaie**): este un substantiv nearticulat, care desemnează un fenomen al naturii produs sub formă de precipitaţii. *Ghici ce e?*
De asemenea, elementul creativităţii este explorat prin strategia interactivă *Cocktail liric*, prezentată în Figura 1.



Matei Vişniec reuşeşte să transpună cu claritate în poezia sa segmente ale realităţii transfigurate într-un veşmânt special artistic. Creaţia sa poetică „vorbeşte" despre absurdul de situaţie, despre absurdul vieţii, despre iluziile personale, folosind un bagaj de imagini care, luate separat, pot părea suprarealiste. Astfel, ciclul de poezii O*raşul cu un singur locuitor* oferă o lectură deschisă elevilor, vocabularul este constituit din cuvinte banale, fiind presărate pe alocuri de unele neologisme sau profesionalisme. Alex Ştefănescu evidenţiază facilitatea lecturii poeziilor lui Vişniec din primele volume *Oraşul cu un singur locuitor* şi *Înţeleptul la ora de ceai,* care au un secret, indefinibil şi indescifrabil. „Lectura lor, deloc dificilă, seamănă cu o alunecare pe schiuri. Cititorul parcurge surâzător vers după vers şi înţelege perfect fiecare enunţ – numai că la un moment dat, fără un motiv inteligibil, începe să simtă o adiere de stranietate. La sfârşit, totul i se pare deopotrivă clar şi neliniştitor, ca un roman de Kafka" [6, p. 924].

Simplificând cele menţionate anterior, putem afirma că recuzita poetică a lui Matei Vişniec e alcătuită dintr-un univers impregnat de istorie şi mitologie, dar în care prezenţa cotidianului e la fel de imperioasă. Tentaţia alegoriei are darul de a transmute evenimentul prosaic în proiecţie mitică, dar, în acelaşi timp, de a oferi temelor o anumită concretitudine ce le apropie de viaţa de zi cu zi. În legătură cu poezia lui Matei Vişniec, Nicolae Manolescu remarca, între altele, şi prezenţa unor filiaţii soresciene, la nivelul unor procedee predilecte: farsa lingvistică, badinajul, gustul enormităţilor şi al ironiei, instinctual parodic, tentaţia jocului etc. Cu toate acestea, precizează criticul, „la Matei Vişniec e mult mai puternică înclinarea spre gravitate decât spre joc. În mâinile lui, formula lui Sorescu devine, de multe ori, altceva, utilizată de un temperament diferit. Matei Vişniec e un poet rezervat şi trist, fundamental un melancolic" [3, p. 375]. Pe de altă parte, scriitorul Matei Vişniec, menţionează Alex Ştefănescu, „este politicos şi distant faţă de viaţă, faţă de literatură şi faţă de propriul său scris. El îşi cucereşte cititorii printr-o retorică elegantă, practicată cu sentimentul inutilităţii ei" [6, p. 927].

În concluzie: Opera lui Matei Vişniec oglindeşte realitatea în care trăim, ne învaţă să vedem o altă dimensiune a lumii, cea artistică, culturală, dar, în acelaşi timp, să ne simţim actorii propriei noastre vieţi. Elevii vor recepta operele autorului ca pe nişte episoade din viaţa personală, vor lectura poezii şi fragmente de texte în care se vor regăsi pe ei înşişi, contribuind la cunoaşterea propriei personalităţi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Creţu B. Matei Vişniec. Universul poetic. POEZIA, iarnă 2004, p. 219.
2. Creţu B. Strategii de construcţie în poezia lui Matei Vişniec. POEZIA, toamnă 2005, p. 210.
3. Manolescu N. Literatura română postbelică. Vol. I. Poezia. Braşov: Aula, 2001.
4. Magiaru D., Matei Vişniec. Mirajul cuvintelor calde. Bucureşti: Editura Institutului Cultural Român, 2010.
5. Negoiţescu I. Scriitori contemporani. Cluj-Napoca: Dacia, 1994.
6. Ştefănescu A. Istoria literaturii române contemporane (1941-2000). Bucureşti: Maşina de Scris, 2005.
7. Vişniec M. Oraşul cu un singur locuitor. Bucureşti: Albatros, 1982.
8. http://www.newspad.ro/Poezia-mea-a-fost-aspirata-de-teatru,166966.html
9. http://revistaramuri.ro/index.php?id=93&editie=10&autor=Iulian%20BOLDEA
10. http://revistaramuri.ro/index.php?id=1494&editie=58&autor=de%20Nichita%20Danilov

Gândirea critică ca premisă a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice

| doi.org/10.5281/zenodo.7271033

Sorina **VETRILĂ**

doctorandă,
gr. did. I, Liceul *Da Vinci*, *mun.* Chișinău

Rezumat: *În articol se examinează esența gândirii critice ca premisă a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. În perspectivă, dezvoltarea gândirii critice până la stadiul de competență trebuie să devină prioritară în formarea profesională. Competența de a gândi critic apare drept competență-cheie în unele sisteme educaționale, creând, împreună cu altele, serii coerente. Astfel, promovăm formarea gândirii critice în calitate de competenţă pedagogică, alături de rolurile, responsabilităţile şi funcţiile solicitate ca profesorul să îşi fundamenteze o anumită poziţie în procesul instruirii. Competenţa cadrului didactic de a gândi critic vizează atât rezultatele activităţii, cunoaşterea şi capacitatea de a efectua activitatea, cât şi atitudinea faţă de activitatea educaţională, ca expresie a unor trăsături personale şi valori.*

Cuvinte-cheie: *formarea profesională, competenţă, gândire critică, aptitudine pedagogică, atitudini, valori.*

Abstract: *This article examines the essence of critical thinking as a premise for the professional development of teachers. In perspective, the development of critical thinking to the level of competence must become a priority in vocational training. The competence to think critically appears as a key competence in some educational systems, creating, together with others, coherent series. Thus, we promote the need to train teachers' critical thinking, as a pedagogical competence, along with the roles, responsibilities and functions required for the teacher to establish a certain position in the training process. The competence of the teaching staff to think critically has a complex sphere, because it involves both the results of the activity, the knowledge and ability to perform the activity, as well as the attitude towards the activity, as an expression of some personal traits and values.*

Keywords: *professional training, competence, critical thinking, pedagogical aptitude, attitudes, values.*

„Gândirea critică nu înseamnă doar să stăpânești un set comun de noţiuni, nici să asimilezi conţinutul culturii de care eşti înconjurat. Adevărata învăţare înseamnă să accepţi că în unele spaţii nu există alte răspunsuri decât cele pe care le creăm noi." (Alex Beard)

Introducere. Trăim astăzi, mai mult ca oricând, sub imperiul unei dezvoltări accelerate a societăţii, însoțită de diminuarea capacităţii fiinţei umane de a creşte și a se afirma într-un cadru predictibil, or, noi și noi perspective apar la tot pasul. Această dinamică fără precedent, care creşte exponenţial, influenţează în mod dramatic mediul şcolar. Comportamentul noilor generaţii de elevi este modelat masiv și insistent de contextul virtual de învăţare. Întrucât școala are un rol activ în modul în care societatea își proiectează fluxul de dezvoltare, trebuie să își crească rolul şi locul în managementul acestor schimbări, consolidând la generaţiile pe care le formează mentalităţi deschise, cultivând pasiunea pentru inovaţie şi o înţelegere profundă a tuturor acestor mecanisme ce rezultă din impactul tehnologiei asupra vieţii [4, pp. 99-105].

Profesorul cu o pregătire adecvată cerinţelor contemporane de instruire trebuie să fie mereu gata de a răspunde provocărilor curente. Pe lângă competenţa profesională, acesta trebuie să se manifeste şi să se afirme ca un adevărat Om

al culturii, inteligenţei, spiritualităţii, omeniei. Cu aceste calităţi urmează să creeze mediul psihosocial și psihoemoţional favorabil pentru descoperirea și afirmarea potențialului copilului [11, p. 79].

Tendinţa de scădere a performanţelor obţinute de elevi evidenţiază faptul că învăţământul din R.Moldova prezintă o serie de carențe, care necesită adoptarea unor măsuri de ameliorare. Aceste acțiuni țin, în primul rând, de politicile educaționale, de implementarea unui curriculum flexibil și centrat pe competenţe, de nevoia de schimbare a atitudinii profesionale a cadrelor didactice, prin programele de formare inițială și continuă. Or, punerea în practică a noilor orientări pedagogiec va genera un salt calitativ în educație.

Astfel, dezvoltarea gândirii critice este necesară mai mult ca niciodată într-o lume a canalelor de comunicare multiple și a noilor meserii axate pe inovare. Deși, fapt general acceptat, îmbunătățirea acesteia la elevi este un obiectiv important al educației, în adevăr se atestă o capacitate redusă a elevilor de a o pune în practică începând cu treapta primară. De fapt, în cadrul educației formale, elevii par să fie insuficient îndrumați când evaluează, procesează și reflectează critic asupra informației. Curriculumul pune adesea prea mult accent pe „ce să gândești" și mai puțin pe „cum să înveți să gândești". Această schimbare presupune o reorientare a perspectivelor asupra paradigmelor instrucționale, a investițiilor publice și a reformării politicilor la nivelul programelor școlare [14].

Experiența didactică în spațiul online a produs schimbări majore în personalitatea actorilor educației, la nivelul convingerilor, atitudinilor, competenţelor şi abilităţilor didactice, iar școala de după perioada de pandemie va trebui să valorifice competenţele noi dobândite. De asemenea, în acest context, aptitudinea pedagogică este o modalitate de operaţionalizare a conţinutului personalităţii, fiind o variabilă instrumentală practică ce include: erudiţie, pregătire de specialitate solidă, cunoaşterea particularităţilor psihoindividuale ale educabililor, capacitatea de a-i înţelege, priceperea de a transmite cunoştinţe, capacitatea de relaţionare cu educabilii, inteligenţă spontană şi inspiraţie de moment în luarea deciziilor, utilizarea conştientă a mecanismelor de optimizare a actului educaţional [9, p. 134].

Concomitent, şcoala trebuie să vină cu o ofertă cât mai diversificată, punând în practică diverse programe alternative de instruire şi educaţie, care, în timp, să corespundă necesităţilor reale ale elevului şi societăţii. Privită ca o aptitudine specială şi complexă, aptitudinea pedagogică este considerată a fi un factor-cheie al profesiei de educator, dar şi al reuşitei activităţii instructiv-educative. N. Mitrofan defineşte *aptitudinea pedagogică* drept „o formaţiune psihologică complexă, care, bazată pe un anumit nivel de organizare şi funcţionalitate a proceselor şi funcţiilor modelate sub forma unui sistem de acţiuni şi operaţii interiorizate, constituit genetic conform modelului extern al activităţii educaţionale, facilitează un comportament eficient al cadrului didactic prin operaţionalizarea adaptativă a întregului conţinut al personalităţii sale" [12, p. 120].

Dezvoltarea gândirii critice până la stadiul de competență trebuie să devină prioritară în procesul de formare profesională. Sintagma *gândire critică* în contextul educațional din R. Moldova nu este nouă, în aproape două decenii de rodaj mii de profesori au avut ocazia de a beneficia de programe de formare care au promovat acest concept: s-au acumulat experiențe, s-au realizat cercetări și studii, tehnicile și strategiile de gândire critică și-au ocupat locul meritat în documentele curriculare, manuale, ghiduri. Esenţa abordării se exprimă în afirmaţia: "Gândirea critică apare și se dezvoltă atunci când nu domină mentalitatea unicului răspuns corect". Competenţa de gândire critică unește sub umbrela ei strategiile de procesare a informaţiei şi de căutare a soluţiilor pentru probleme complexe. Or, completarea riguroasă a unui portofoliu pe durata studiilor şi lucrul constant asupra unor proiecte au în vizor anume aceste aspecte.

Competența de a gândi critic apare drept competență-cheie în unele sisteme educaționale, creând, împreună cu altele, serii coerente. În varianta australiană, se înscrie în lista de competenţe ce ţin de modul de a gândi, în seria: creaţie şi inovaţie; gândire critică, rezolvare de probleme, luare de decizii; capacitatea de a învăţa, metacogniţia. Varianta americană cuprinde seria: deprinderi de instruire şi inovaţii; creaţie şi inovaţie; gândire critică şi rezolvare de probleme; comunicare şi colaborare; deprinderi în domeniul informaţiei, media şi tehnologii [6, p. 3].

Aspecte conceptuale. Etimologia termenului *critic*, aflată în cuvântul grecesc „kritikos", care are semnificaţia de „capabil de a alege, de a judeca, de a discerne, decide, separa", conduce la ideea că pedagogia interactivă şi exersarea spiritului critic sunt indestructibil legate. Practicarea sistematică a unei astfel de pedagogii urmăreşte delimitarea de către elevi a ariilor anumitor obiecte de studiu, integrate în sisteme supraordonate de achiziţii şi de reflecţii, care, treptat, capătă sens pentru ei. Sprijinirea demersurilor cognitive, parcurgerea proceselor de învăţare şi formare prin exersarea spiritului critic a devenit în şcoala contemporană un adevărat postulat. Suntem cu toţii de acord că şcoala trebuie să acţioneze pentru a dezvolta spiritul critic la elevi, capacităţile de a pune şi a analiza probleme, de a judeca în conformitate cu raţionamente proprii, de a lua decizii, toate acestea fiind în legătură cu valorile autonomiei liberului arbitru şi ale responsabilităţii, care fondează democraţia. Integrarea în societatea dinamică a noului mileniu cere o atitudine antirutinieră, abilitatea de a gândi deschis, critic şi constructiv, de a evidenţia discrepanţe, de a formula perspective, de a accepta puncte de vedere raţionale, de a tolera diversitatea şi disonanţa, de a evalua dezvoltarea personală, precum și posedarea

de metacunoştinţe [1, p. 399].

A fi competent presupune „a şti să acţionezi" calitativ, eficient şi prompt, în situaţii asemănătoare sau atipice. Deţinând competenţe, o persoană poate acţiona oportun şi eficient, poate gândi critic, poate alege rapid, poate lua decizii pertinente, poate selecta, analiza şi sintetiza informaţii, poate judeca, argumenta, identifica şi soluţiona probleme, poate face faţă unor situaţii diverse etc., cu un anumit specific contextual. Totodată, competenţele sunt transferabile, adică pot fi aplicate şi valorificate şi în alte situaţii sau contexte [16, p. 15].

Gândirea critică constă din procesul mental de analiză şi evaluare a informaţiilor, a afirmaţiilor, a propoziţiilor, a abordărilor etc. pretinse de autori a fi adevărate; este un proces mental continuu, care cere exerciţiu sistematic, antrenament, perseverenţă şi talent din partea celui care o însuşeşte, o dezvoltă şi o utilizează. Ea presupune un proces de reflecţie interioară asupra sensului şi semnificaţiilor informaţiilor şi afirmaţiilor, cu examinarea atentă a dovezilor existente şi a raţionamentelor oferite. În acest sens, se aplică proceduri de investigaţie prin intermediul cărora realitatea este fragmentată, descompusă în sisteme, subsisteme, părţi, (inter)relaţii, (inter)determinări şi acţiuni, este analizată static şi dinamic, pentru a fi identificate toate elementele, componentele, funcţiile, formele, regularităţile şi calităţile care pot avea utilitate sau relevanţă [1, p. 399].

Gândirea critică reprezintă un tip de gândire care se bazează pe dezvoltarea capacităţii de a procesa informaţia, implicând un grad ridicat de metareflecţie. Este gândirea care are capacitatea de a se autoanaliza în timp ce elaborează raţionamente, cu scopul de a emite opinii justificabile şi de a acţiona. Analitică sau creativă, presupune capacitatea de a realiza conexiuni logice între idei şi argumente proprii, de a elabora justificările din spatele unor argumente, de a rezolva probleme cu grad sporit de dificultate, de a analiza şi înţelege relevanţa şi importanţa unor idei, accelerând asimilarea informaţiilor noi şi derivarea implicaţiilor acestora în planul cunoaşterii şi al acţiunii. Fiind atât de complexă, gândirea critică joacă un rol semnificativ în cercetare şi inovaţie, favorizând dezvoltarea [2, p. 312].

Exersarea gândirii critice presupune realizarea următoarelor operaţii: conceptualizare, comparaţie, analiză, sinteză, evaluarea informaţiilor, reflecţie personală (şi colectivă), aplicare. La întrebarea *Ce este gândirea critică?* au răspuns şi formatorii Centrului Educaţional PRO DIDACTICA:

1. O atitudine faţă de întreg demersul educaţional, care formează elevul, creându-i oportunitatea să descopere, să investigheze, să discute, să-şi exprime propriul punct de vedere, să colaboreze cu echipa şi să rămână totuşi el însuşi responsabil de propria decizie. Această atitudine a modelat şi continuă să modeleze relaţia dintre elevi şi profesori, în care s-a depăşit etapa eliberării prin gândire divergentă, acolo unde profesorul realmente colaborează cu elevul şi îl ajută să descopere cunoştinţele, să le coreleze cu sistemul lui de valori şi trebuinţe.

2. Un sistem de tehnici interactive, menite să implice la maximum potenţialul fiecărui elev, contribuind la formarea anumitor competenţe. Nu tehnici utilizate sporadic şi spectaculos, nu doar tehnici noi pentru fiecare oră, dar asimilarea şi aplicarea consecventă a unor tehnici eficiente pentru anumite situaţii, crearea strategiilor prin care se pot atinge obiectivele şi care servesc la formarea competenţelor.

3. O strategie de proiectare şi realizare a demersului educaţional, în baza cadrului ERRE, care impune coerenţă activităţii şi valorifică la maximum potenţialul inter- şi transdisciplinar al conţinuturilor curriculare la toate materiile.

4. O exploatare judicioasă a celor 8 inteligenţe: logică, cinetică, naturală, muzicală, intrapersonală, interpersonală, spaţială, lingvistică, valorificarea citirii şi a scrierii ca procese aferente gândirii, posibilitatea de a utiliza cu randament maxim un spectru larg de materiale.

5. O viziune nouă asupra evaluării şcolare, cu accentuarea elementelor de măsurare a propriului progres, autoevaluare şi evaluare reciprocă. Evaluarea în cheia gândirii critice este transparentă, bazată pe indicatori, pe criterii relevante pentru atingerea obiectivului propus. Gândirea critică este nu doar evaluare, ci evaluare conjugată cu asimilarea cunoştinţelor, formarea deprinderilor, crearea oportunităţii de a învăţa în clasă, prin aplicarea eficientă a unor tehnici şi ghidarea învăţării [Ibidem 5, p. 14].

Olga Cosovan completează ideile prezentate mai sus cu următoarele:

1. Gândirea critică, în opoziţie cu cea schematică, presupune că informaţia este mai degrabă începutul decât sfârşitul învăţării.
2. A gândi critic înseamnă a lua idei, a le examina implicaţiile, a le pune la îndoială, a le compara cu alte puncte de vedere, opuse, a construi sisteme de argumente care să le sprijine şi să le dea consistenţă, a-şi definitiva atitudinea în baza acestor argumente.
3. Gândirea critică este un proces complex de integrare creativă a ideilor, informaţiilor şi resurselor, de reconceptualizare şi reîncadrare a lor. Este un proces cognitiv activ şi interactiv, care are loc simultan la mai multe niveluri [Ibidem, p. 15].

Robert H. Ennis (1987) defineşte gândirea critică drept „o gândire rezonabilă şi reflexivă centrată pe capacitatea de a decide ceea ce trebuie să crezi şi cum să acţionezi". Potrivit autorului, gândirea critică presupune un ansamblu de capacităţi (abilităţi) şi de atitudini (dispoziţii). Lista detaliată a acestora poate fi extrem de utilă profesorilor atunci când formulează obiective şi realizează activităţi vizând dezvoltarea gândirii critice.

Tabelul 1. *Capacităţi şi atitudini ale gândirii critice* [15, p. 42]

Capacităţi ale gândirii critice	Atitudini ale gândirii critice
1. A se centra pe o problemă; 2. A analiza argumente; 3. A formula şi a rezolva probleme; 4. A evalua credibilitatea unei surse; 5. A observa şi a judeca observaţiile; 6. A elabora şi a evalua deducţiile; 7. A elabora şi a evalua inducţiile; 8. A formula judecăţi de valoare; 9. A defini termeni şi a evalua definiţiile; 10. A identifica presupoziţii; 11. A parcurge etapele unui proces de decizie; 12. A interacţiona cu alte persoane (de exemplu, pentru a prezenta o argumentare, oral sau în scris).	1. A căuta un enunţ clar al problemei; 2. A căuta raţiuni ale fenomenelor; 3. A depune un efort constant pentru a fi bine informat; 4. A utiliza surse credibile şi a le menţiona; 5. A ţine cont de situaţia globală; 6. A nu te abate de la subiect; 7. A apăra spiritul preocupării iniţiale; 8. A lua în considerare alternative; 9. A avea spirit deschis; 10. A adopta o poziţie şi a fi capabil să o modifici atunci când sunt raţiuni suficiente pentru acest lucru; 11. A fi precis în cadrul subiectului; 12. A adopta un demers ordonat pentru a trata părţile unui întreg; 13. A utiliza capacităţi ale gândirii critice; 14. A lua în considerare sentimentele şi cunoştinţele celorlalţi.

Optica prin care se va examina competenţa de a gândi critic o raportează la structura clasică a competenţei (cunoaştere, aplicare, deprinderi existenţiale, capacitatea de a învăţa şi de a comunica). În contextul lucrului asupra proiectelor şi al acumulării portofoliului, competenţa de gândire critică a cadrului didactic este una magistrală, care presupune:

– procesul extins de documentare, prelucrare a informaţiei, luare a deciziilor şi argumentare;
– utilizarea unor tehnici de muncă intelectuală, pornind de la cele canonice pentru dezvoltarea gândirii critice, prin intermediul cărora se poate organiza activitatea echipei sau activitatea independentă, individuală;
– posibilitatea de a deroga de la modelele existente sau date, în limitele realizării sarcinii propuse, cu orientare certă spre creativitate;
– interesul constant pentru aspectele metacognitive ale propriei formări (nu e suficient să înveţi o materie sau să-ţi formezi nişte abilităţi, trebuie să poţi alege strategia de învăţare sau de formare a abilităţilor în contextul învăţării pe tot parcursul vieţii, dar şi de aplicare a unui sistem de cunoştinţe integrate);
– comunicarea eficientă şi corectă atât în cadrul echipei, dacă e o sarcină de lucru în echipă, cât şi cu evaluatorii produsului [3, p. 7].

Un profesor care doreşte să cultive gândirea critică a elevilor săi trebuie să se preocupe nu numai de abilităţile de ordin cognitiv, ci şi de trăsăturile de caracter ale acestora, pe care trebuie să le manifeste el însuși. Richard Paul apreciază că este necesar să fie cultivate şapte trăsături caracteriale definitorii pentru un gânditor critic.

Tabelul 2. *Trăsături caracteriale definitorii pentru un gânditor critic* [15, p. 47]

Nr.	Trăsături caracteriale	
1.	umilinţă intelectuală	a fi conştient de limitele cunoaşterii tale, aţi recunoaşte ignoranţa şi prejudecăţile;
2.	curaj intelectual	a examina şi a evalua echitabil ideile sau punctele de vedere de care nu eşti interesat,
3.	empatie intelectuală	a recunoaşte nevoia de a te pune în locul celuilalt pentru a-l înţelege mai bine;
4.	integritate intelectuală	a fi fidel propriei gândiri, a fi constant în aplicarea propriilor criterii intelectuale, a te conforma aceloraşi norme riguroase pe care le pretinzi şi adversarilor;
5.	perseverenţă intelectuală	a cerceta şi a aprofunda adevărurile sau intuiţiile intelectuale, în ciuda obstacolelor sau dificultăţilor ce pot apărea;
6.	încredere în raţiune	exprimată în credinţa că numai liberul exerciţiu al raţiunii poate servi cel mai bine atât interesele proprii cât şi pe cele generale ale umanităţii;
7.	sensul intelectual al justiţiei	a lua în considerare toate punctele de vedere şi a le evalua plecând de la aceleaşi criterii intelectuale, fără a ţine seama de sentimente sau interese particulare.

Pentru R. Paul, gândirea critică este o gândire perfectă, privită atât global cât şi în fiecare dintre elementele sale, întărită prin trăsături de caracter interdependente şi prin strategii cognitive pertinente. Formarea acestor trăsături presupune, în opinia autorului, o instrucţie „dialogică”, care determină elevii să ia în considerare toate aspectele pertinente atunci când examinează o problemă, astfel încât să ajungă la un punct de vedere cât mai complet şi mai precis.

Spiritul critic este un spirit activ, reflexiv, de discernământ şi un instrument indispensabil pentru a trece cunoştinţele prin filtrul gândirii proprii şi pentru a dobândi o cunoaştere ştiinţifică, declarativă, procedurală şi condiţională/strategică. El se dobândeşte progresiv, prin reflecţii personale sistematice, autoanalize, interogaţii retrospective şi prospective; punere de probleme; apeluri repetate şi transversale/longitudinale la cunoştinţe, chestionarea lor şi a propriilor experienţe cognitive; realizarea de comparaţii, discriminări, separări, distincţii, delimitări; problematizări şi descoperiri; crearea personală de semnificaţii şi operaţionalizări şi articularea lor în sisteme coerente, în designuri explicative, conceptuale şi instrumentale etc. [1, p. 399].

Astfel, gândirea critică este o abilitate cognitivă de ordin superior, care presupune autonomie intelectuală, flexibilitate şi un anumit grad de scepticism constructiv și care este în strânsă relaţie cu gândirea analitică (permite cercetarea sensului, a structurii în interiorul unei situaţii), cu gândirea creativă (evidenţiază existenţa mai multor posibilităţi) şi cu metacogniţia (permite să luăm cunoştinţă, să controlăm şi să evaluăm propriul proces de gândire).

În sinteză, gândirea critică este o competență-cheie și o soluție pentru viitor, abilitând tinerii să acționeze autonom, fără a fi manipulați de aparențe, evitând impulsul emoțional în favoarea alegerilor motivate [7]. În acest context, profesorul trebuie să găsească cele mai eficiente modalităţi prin care să stimuleze potenţialul creativ al fiecărui elev. Activităţile propuse în scopul sporirii gradului de implicare activă și creativă în școală trebuie să asigure: 1) stimularea gândirii productive, a gândirii critice, a gândirii divergente şi laterale; 2) libertatea de exprimare a cunoştinţelor, a gândurilor, a faptelor, prin activităţi care cer spontaneitate și contribuie la dezvoltarea independenţei în gândire şi acţiune; 3) utilizarea talentelor şi a capacităţilor specifice fiecărui individ în parte; 4) incitarea interesului către nou, necunoscut şi oferirea satisfacţiei găsirii soluţiei; 5) exersarea capacităţilor de cercetare, de căutare de idei, informaţii, posibilităţi de transfer de sensuri, criterii de clasificare; 6) dezvoltarea capacităţii de organizare de materiale, idei prin întocmirea de portofolii asupra activităţii proprii; de colecţii de cuvinte, obiecte, contraste; de discuţii; de iniţiere de jocuri, excursii; 7) educarea capacităţii de a privi altfel lucrurile, de a-şi pune întrebări neobişnuite despre lucruri obişnuite [13, p. 164].

În concluzie: Dezvoltarea gândirii critice contribuie la formarea unor cetăţeni veritabili pentru o societate deschisă, cooperanţi, capabili de iniţiativă, toleranţi faţă de persoanele din medii diferite, apţi de a identifica soluţii şi a rezolva probleme, de a se adapta la realităţi noi. Cadrul didactic trebuie să îşi asume nu rolul de transmiţător de mesaje, ci de organizator, facilitator şi mediator al demersurilor la clasă, că conceapă actul instructiv-educativ astfel încât să-l poziţioneze pe elev în centrul atenţiei. În cazul utilizării strategiilor didactice interactive, profesorul se va detaşa de vechile practici rigide și uniforme, devenind moderator/organizator al unui mediu de învăţare adaptat particularităţilor şi nevoilor elevilor. În aşa mod, imaginea elevului pasiv va fi înlocuită cu imaginea elevului activ, motivat să practice o învăţare autentică, să-şi formeze competenţe de gândire critică, de procesare corectă a informaţiilor, de generare de noi cunoştinţe, de aplicare a acestora în diferite situaţii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoş M.-D. Instruirea interactivă, Iaşi: Polirom, 2013. 470 p.
2. Bocoş M.-D., Răduţ-Taciu R., Stan C., Chiş O. Dicţionar praxiologic de pedagogie. Vol. 2.: E-H. Piteşti: Paralela 45, 2016. 358 p.
3. Cartaleanu T., Cosovan O. Proiectul şi portofoliul în formarea competenţei de gândire critică. Chişinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2021. 116 p.
4. Ceobanu C., Cucoș C., Istrate O., Pânișoară I.-O. Educația digitală. Iași: Polirom, 2020. 374 p.
5. Cartaleanu T. et al. Formare de competenţe prin strategii didactice interactive. Chişinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2016. 205 p.
6. Cosovan O. Gândirea critică, o competență a viitorului. În: Didactica Pro..., nr. 2 (102), 2017, pp. 2-4.
7. Educarea gândirii critice – un avantaj competitiv. Pe: https:// revistaprofesorului.ro /educarea-gandirii-critice-un-avantaj-competitiv/ (Accesat la 27.08.2022).
8. Gândirea critică, lectura și lecțiile ERR. Pe: https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/gandirea-critica-lectura-i-lec-iile-err (Accesat la 27.08.2022).
9. Hîrțan A. Competențele pedagogice ale cadrului didactic în contextul actual Pe: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/132-139_9.pdf (Accesat la 19.08.2022).
10. Iucu R. Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative. Iaşi: Polirom, 2008. 220 p.
11. Marta G. Sistemul de învăţământ - promotor al identităţii naţionale. Monografie. Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei. Chişinău: Pontos, 2015. 203 p.
12. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. Bucureşti: Acade¬miei Române, 1988. 213 p.
13. Oprea C.-L. Strategii didactice interactive. Bucureşti: EDP, 2009. 316 p.
14. Practicați gândirea critică? Îi puteți învăța pe elevii dumneavoastră să gândească critic? Pe: https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/a-critical-thinker-.htm (Accesat la 27.08.2022).
15. Sălăvăstru D. Gândirea critică – o abilitate cognitivă de ordin superior. În: Analele ştiinţifice ale UAIC, Psihologie, Tomul XVI, 2007, pp. 41-50.
16. Șerbănescu L., Bocoș M.-D. Ioja I. Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice. Ghid practic. Iași: Polirom, 2020, 276 p.

Valorificarea competenței de comunicare pentru rezolvarea conflictelor

| doi.org/10.5281/zenodo.7271063

Elena **CREANGĂ**

dr., conf. univ., formator,
Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Rezumat: *Articolul reflectă conotații teoretico-metodologice privind valorificarea competenței de comunicare pentru rezolvarea conflictelor, inclusiv educaționale. Comunicarea este un proces cu care ne confruntăm în fiecare zi, dar conflictul este şi el un „ingredient" cotidian al experienței noastre de viaţă. În general, unii oameni par să ştie doar să provoace conflicte, alţii le şi rezolvă. Se cuvine însă să observăm că, atunci când conflictul devine foarte intens, acesta arde precum un foc toate bunele intenţii ale partenerilor în comunicare. Similar, în conflict se intră cu uşurinţă, dar căile de ieşire sunt mai dificil de găsit.*

Cuvinte-cheie: *comunicare, conflict, strategii de rezolvare a conflictelor, managementul conflictului, activităţi praxiologice.*

Abstract: *The article reflects theoretical-methodological connotations regarding the utilization of communication skills for conflict resolution. Communication is a process we face every day, but conflict is also a daily „ingredient" of our life experience. In general, some people seem to only know how to cause conflicts, others solve them. However, we should note that, when the conflict becomes very intense (what is called the escalation of the conflict), it burns like a fire all the good intentions of the communication partners. Similarly, conflict is easily entered, but exit is much more difficult.*

Keywords: *communication, conflict, conflict resolution strategies, conflict management, praxeological activities.*

INTRODUCERE

Dintotdeauna, comunicarea a reprezentat o trăsătură definitorie a ființei umane, un element esenţial al existenţei noastre, care evoluează în paralel cu dezvoltarea speciei umane. Orice ființă simte nevoia de a stabili relaţii cu alteritatea, de a se face înţeleasă şi de a-i înţelege pe ceilalţi, în virtutea faptului că, printr-un dat natural, omul este o ființă socială. Astfel, în ultimele decenii s-a înregistrat un interes crescând pentru comunicare, pentru studierea rolului său în viaţa umană [1, p. 385].

Lilia **NAHABA**

coordonator de programe,
Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Din perspectiva educaţiei, comunicarea constituie pilonul proceselor informative, de transmitere şi asimilare a cunoştinţelor, dar și a proceselor formative de valorificare a acestora, de interinfluenţare reciprocă, derulate în contexte formale, nonformale şi informale, între parteneri cu statusuri determinate. Procesul de învăţământ se realizează prin comunicare, cu ajutorul

comunicării şi pentru comunicare, vorbind, în acest caz, de comunicare didactică. Aceasta reprezintă un caz particular al comunicării general-umane, deţinând o serie de particularităţi specifice [Ibidem].

Oamenii comunică fiind impulsionați de o varietate de nevoi şi scopuri: nevoi personale, scopuri sociale, necesităţi economice şi de expresie artistică. Or, educaţia constă în comunicare – nu numai a aspectelor concrete, ci şi a gândurilor, ideilor şi propunerilor ce vor constitui teme de discuţii şi dezbateri. Un profesor bun, ce poate comunica în mod eficient date, idei şi teorii, va avea elevi foarte bine pregătiţi [3, p. 13].

Dinamica intensiunii şi extensiunii conceptului de *comunicare* a sugerat, în ultimii ani, noi arii de valorificare în diferitele segmente ale cunoaşterii şi ale vieţii sociale: psihologia comunicării, intercomunicarea, comunicarea interumană şi formele ei, tehnici de comunicare, comportamente comunicaţionale, competenţe comunicaţionale, conduite verbale, comunicarea eficientă, societate comunicaţională, comunicare interculturală, pedagogia comunicării, comunicare educaţională, comunicare didactică. Prin urmare, comunicarea constituie liantul interacţiunilor sociale şi, totodată, un instrument-cheie ai activităţii manageriale desfăşurate atât la nivelul organizaţiei şcolare, cât şi la nivelul clasei/grupei. Aşadar, competenţa de comunicare a membrilor organizaţiei şcolare reprezintă o premisă a implicării cu succes în procesele educaţionale şi manageriale [1, p. 385].

Abilitatea de a comunica presupune şi abilitatea de a rezolva conflictele iscate. *Conflictul* desemnează un proces care apare între două sau mai multe persoane (grupuri, organizaţii, state) atunci când acestea au puncte de vedere, scopuri, nevoi şi valori diferite şi luptă pentru resurse limitate, care ar putea fi folosite pentru a rezolva probleme cotidiene. Conflictul nu presupune în mod obligatoriu aspecte negative (de ex., ceartă, tensiune), acesta trebuie acceptat ca o parte firească a procesului de comunicare [12]. Or, problema constă nu în eliminarea conflictelor, ci cum să avem controverse vii în loc de confruntări mortale, cum să creăm conflicte constructive şi să le evităm pe cele distructive [6, p. 78].

Conflictul este considerat chiar dezirabil, în anumite limite, pentru buna funcţionare a organizaţiei. Se observă un „grad optim de conflict" situat în punctul în care beneficiile obţinute din potenţialul inovativ al conflictului sunt maxime, iar pierderile de eficacitate (inerente situaţiei conflictuale) sunt minime. În aces caz, impactul conflictului este, în mare parte, dependent de abilitatea managerului în gestionarea acestuia [4, p. 359].

Conflictele interpersonale presupun existenţa a două sau mai multe persoane aflate în dispută. Ele provoacă aproape inevitabil conflicte intrapersonale, prin rezonanţele emoţionale pe care le trezesc în fiecare individ implicat şi prin declanşarea ruminaţiilor interioare legate de conflict. De exemplu, conflictul de la locul de muncă dintre un angajat şi manager (conflict interpersonal) poate provoca şi un conflict personal referitor la carieră şi opţiuni viitoare (ce decizie se impune, care vor fi consecinţele etc.). Pe de altă parte, conflictul intrapersonal, întrucât este adesea privat şi ascuns, poate declanşa sau amplifica conflictul interpersonal, în special dacă individul interpretează eronat comportarea, motivele sau nevoile altora, gândește iraţional sau îşi bazează judecata pe sentimente contradictorii [15, p. 78].

Rezolvarea conflictului generează restructurări la nivelul cognitiv, psihic şi atitudinal, restabilirea căilor de comunicare, reformularea normele de reciprocitate pozitivă. Se preiau noi forme de colaborare, se solicită bunăvoinţa părţii adverse şi chiar se apelează la o terţă parte în calitate de mediator, moderator, facilitator, diplomat, sfătuitor, expert etc., făcându-se loc unor atitudini adecvate situaţiei sociale schimbate. Prin aceasta, conflictul îşi relevă valenţele pozitive, demonstrând că reprezintă o modalitate prin care se poate ajunge la schimbare, înnoire şi adaptare socială [18, p. 383].

În accepţia specialiştilor, în controlul conflictului sunt esenţiale tehnicile de comunicare şi de analiză. Dificultăţile, barierele care intervin în comunicarea dintre părţi accelerează şi intensifică de multe ori un conflict. Pentru obţinerea unei relaţii calitative de comunicare este necesar ca părţile să utilizeze tehnici cum ar fi ascultarea activă, tehnici de limbaj şi de restructurare a deprinderilor. Ascultarea activă înseamnă a înţelege cuvintele, dar și a pătrunde dincolo de sensul acestora; a înţelege perceperea diferită a unor situaţii şi a elementelor sale. Iar prin aplicarea tehnicilor de limbaj se reduce nivelul de evocare a cuvintelor emoţionale ca blamul, acuzarea [14, p. 204].

Strategiile de rezolvare a conflictului presupun ca toate părţile implicate să ajungă în mod liber la un acord, după ce au redefinit şi reperceput relaţiile dintre ele şi după ce au făcut evaluarea (au luat în calcul toate elementele relevante ale relaţiilor). În aplicarea unor astfel de strategii trebuie să se evite: nonacţiunea (presupune ignorarea); „traiectoriile" administrative (acţiuni insuficiente întreprinse în direcţia rezolvării problemei; se fundamentează pe formulări de tipul „o am în studiu" sau „este nevoie de mai multe informaţii"); tendinţa de a observa riscurile procedurilor de rezolvare a conflictului; secretizarea conflictului; culpabilizarea persoanei etc. [9, p. 189].

Scopul cercetării de față constă în identificarea activităților praxiologice aplicate în valorificarea competenței de comunicare în vederea rezolvării reușite a conflictelor.

Comunicarea în situaţii de conflict şi criză poate fi realizată prin aplicarea anumitor tehnici şi strategii specifice. În cele ce urmează vom propune strategii de comunicare care determină o orientare a controlului emiţătorului: de informare şi de convingere. Vom analiza și modelul de dezvoltare și stingere a conflictului cu etapele sale: dezacordul; confruntarea; escaladarea; de-escaladarea; rezolvarea. Conflictul este perceput ca ciocnire, ruptură, luptă; face parte din arsenalul psihicului uman. Prin urmare, în proiectarea strategiilor de comunicare pentru situaţiile excepţionale de conflict, trebuie luate în considerare toate tipurile de comunicare posibile şi utile în astfel de situaţii [16, p. 351].

O situaţie conflictuală se referă la urmărirea unor scopuri incompatibile, sau, cel puţin, aparent incompatibile, de către două sau mai multe părţi, astfel încât o parte pierde, cealaltă câștigă. Un episod conflictual se referă la comportamentul părţilor determinat de situaţia conflictuală. Această situaţie conduce la angajarea unor tipuri diferite de comportamente de către cele două părţi, de genul ameninţărilor, încercărilor de a câştiga simpatia opiniei publice, acţiunilor greviste etc. Toate aceste comportamente produse de situaţia conflictuală reprezintă episoade conflictuale [17, p. 172]. Situaţia conflictuală (baza conflictului) este contradicţia poziţiilor părţilor în legătură cu un anumit subiect, năzuinţa către scopuri opuse, folosirea de mijloace diferite pentru a le atinge, ne-coincidenţa intereselor, dorinţelor etc.

Părerile diferite ale oamenilor, ne-coincidenţa receptării şi aprecierii unor evenimente duc adesea la o situaţie de controversă. Orice conflict este precedat de o situaţie de controversă, dar nu toate situaţiile de controversă duc la conflict. Pentru degenerarea unei asemenea situaţii în conflict este necesară o acţiune din exterior, un impuls sau un incident/pretext. Incidentul caracterizează activizarea acţiunii uneia dintre părţi, care ştirbeşte, chiar neintenţionat, interesele celeilalte părţi. Incidente pot fi considerate şi acţiunile unei a treia părţi (de exemplu, spusele unui coleg). Incidentul poate apărea întâmplător, indiferent de dorinţa participanţilor, ca urmare a unor cauze obiective (producerea de rebuturi) sau ca rezultat al unei interacţiuni greşite, a unor factori subiectivi (neluarea în considerare a trăsăturilor psihologice ale celeilalte părţi) [7, p. 77].

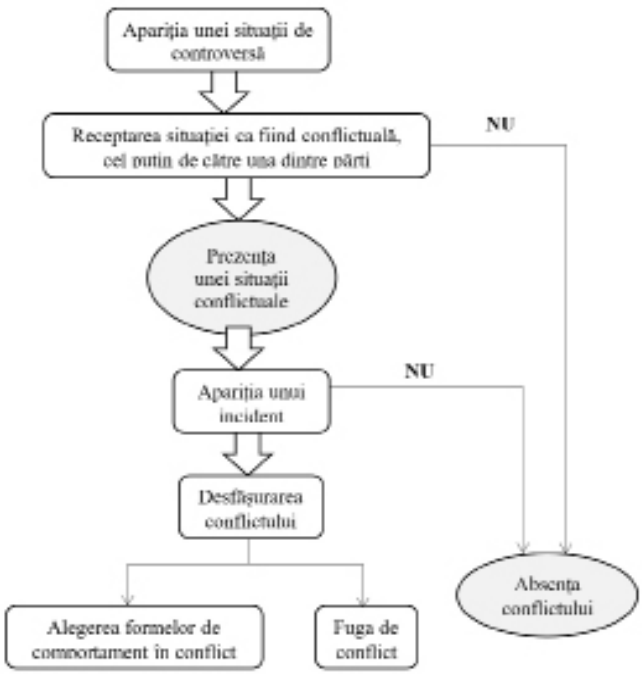


Figura 1. *Schema transformării unei situaţii de controversă în conflict* [7, p. 76]

Cea mai bună cale de analiză şi înţelegere a problematicii conflictului pare aceea de a depista şi explora cauzele care facilitează apariţia conflictelor. Cunoaşterea cauzelor ne-ar conduce eventual la găsirea unor tehnici sau modalităţi de soluţionare a acestora. Dificultatea unei astfel de abordări apare însă din lipsa unui consens cu privire la cauzele apariţiei conflictelor şi, evident, a modului de confruntare cu acestea [17, p. 172].

Strategiile de soluţionare a conflictelor includ: a) adoptarea stilurilor consacrate de raportare la o situaţie conflictuală: acceptarea, evitarea, compromisul, concurenţa şi colaborarea; b) dezvoltarea inteligenţei emoţionale: factor de minimalizare a conflictelor inter- şi intrapersonale; cunoaşterea emoţiilor personale; gestionarea emoţiilor; direcţionarea emoţiilor la atingerea scopului; empatia; capacitatea de a construi relaţii interpersonale pozitive [11, p. 157]. Pentru a face faţă situaţiilor conflictuale, cadrul didactic poate recurge la patru tipuri de strategii, prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. *Tipurile de strategii* [13, pp. 165-167]

Strategii de evitare	Cultivarea unei toleranţe largi din partea profesorului, simularea bolii, plasarea conflictului în registrul glumei. Dacă a dovedit constant toleranţă, un profesor aflat în dificultate poate ignora momentan criza creată în sala de clasă, fără a-şi pierde credibilitatea.
Strategii de diminuare	Acţiunile de amânare, răspunsurile tangenţiale, evitarea, apelurile la generalizare. Profesorul recurge la evitare atunci când este invitat să ia poziţie într-un conflict, ştiind dinainte că orice poziţie ar adopta, aceasta ar duce la escaladarea conflictului.

Strategii de confruntare	Strategiile de putere şi strategiile de negociere. Un profesor recurge la strategii de putere când aplică metoda *divide et impera* (efectul ar fi fragmentarea situaţiei conflictuale sau a masivităţii grupului de elevi angajaţi în conflict): recurge la procedee axate pe principiul pseudo-puterii, adică proferând ameninţări pe care ştie că nu le va traduce în practică; manipulează recompense sau face apel la tradiţia şcolii: *Nu aşa se procedează în şcoala noastră*.
Strategii de negociere	Se pot aplica doar atunci când deznodământul situaţiei conflictuale nu pare a fi iminent, iar „actorii" par dispuşi să accepte o soluţie raţională. În acest sens, există trei procedee: compromisul, apelul la afiliere şi pseudo-compromisul.

Făcând referinţă la strategiile de negociere, compromisul reclamă o atenţie sporită din partea profesorului, deoarece poate constitui un precedent la care elevii pot recurge ulterior; apelul la afiliere nu se poate produce decât dacă există deja un sistem curent şi acceptat de permisivităţi şi interdicţii care să le permită elevilor „neutri" să se desolidarizeze de „turbulenţi", fără ca acest lucru să afecteze relaţiile lor ulterioare. De aceea, profesorul trebuie să recurgă la acest procedeu doar în ultimă instanţă şi numai dacă are siguranţa respectivului sistem de permisivităţi şi interdicţii. Pseudo-compromisul ridică probleme ulterioare detensionării situaţiei, legate de posibila stare de frustare pe care o poate resimţi elevul, dacă nu a înţeles între timp că pretenţiile lui sunt absurde sau exagerate [Ibidem, pp. 165-167].

În studiile privind metodele de rezolvare a conflictelor, cercetătoarea M. Caluschi pledează pentru elaborarea genogramei conflictului alături de harta conflictului şi delimitarea expectanţelor părţilor aflate în conflict, împreună cu temerile şi dorinţele acestora. Autoarea consideră că în acest mod se cunoaşte dinamica conflictului şi se pot elabora soluţii multiple pentru rezolvarea lui. Avantajele întocmirii hărţii conflictului sunt multiple: relevă noi direcţii de analiză şi interpretare; sprijină înţelegerea reciprocă a unor puncte de vedere diferite; oferă cadrul de comunicare şi de exprimare a nevoilor; structurează dialogul şi diminuează emoţiile negative; susţine comunicarea empatică dintre participanţi; oferă posibilitatea vizualizării dinamicii conflictului. Aşadar, multe din strategiile de rezolvare a conflictelor au la bază comunicarea şi creşterea încrederii reciproce, întărirea relaţiilor de cooperare între persoanele sau grupurile oponente [14, p. 204].

Cea mai bună metodă de rezolvare a conflictelor este prevenirea apariţiei acestora prin punerea în practică a unor principii sănătoase şi civilizate privind relaţiile interumane, pe toate palierele activităţilor. Pentru a reuşi să soluţionăm un conflict, este necesar: să identificăm adevărata cauză a conflictului; să scoatem la iveală emoţiile ce caracterizează fiecare dintre părţi; să rezolvăm repede conflictul (până la soluţionarea disputei, în organizaţie va predomina neliniştea); să facem toate demersurile posibile pentru a determina cele două părţi şi susţinătorii lor să accepte rezoluţia şi să revină la colaborarea avută anterior [2, p. 113].

Activităţi practice de valorificare a competenţei de comunicare în rezolvarea conflictelor

În cadrul proiectului *Platforma Educaţie* al programului Uniunii Europene *Măsuri de promovare a încrederii*, implementat de PNUD Moldova în parteneriat cu C.E. PRO DIDACTICA şi C.E. *Razvitie* din Tiraspol, au fost realizate un şir de activităţi cu participarea mai multor manageri şi cadre didactice de pe ambele maluri ale Nistrului, care au avut drept scop formarea competenţelor de comunicare şi de soluţionare a conflictelor. Accentul a fost pus pe însuşirea unor strategii de prevenire a conflictelor, dar şi de comunicare eficientă, de negociere şi de cooperare, a tehnicilor şi a celor 10 reguli de aur de rezolvare constructivă a acestora.

Activitatea 1
Oglindire

Oglindirea este o modalitate evoluată de ascultare, care şterge diferenţele dintre locutori, reflectând „ca oglinda" sau „ca ecoul" mesajele vizuale şi sonore ale persoanei ascultate, adică presupune: o sincronizare posturală – aliniem privirile; o sincronizare de ton şi ritm; o sincronizare a gesturilor şi mişcărilor. Sincronizarea înseamnă şi alegerea canalului dominant al interlocutorului. Majoritatea interlocutorilor folosesc toate canalele, însă dau preferinţă unuia (de ex., un pictor preferă canalul vizual, pe când un muzician – pe cel auditiv). Un aspect important este şi sincronizarea sistemului de reprezentare senzorială: vizual, auditiv, kinestezic. Când potrivim sistemul de reprezentare, obţinem rezonanţa mentală şi afectivă. Dacă sistemul de reprezentare este diferit de cel al interlocutorului, reflectăm realitatea în mod diferit şi nu comunicăm „pe aceeaşi lungime de undă". Adevărata oglindire nu este doar o imitaţie, ci doar o manieră de armonizare discretă şi selectivă cu întregul comportament al interlocutorului.

Activitatea 2
Identificarea atitudinilor în comunicare

Resurse: o foaie de hârtie şi un pix.

Instrucţiune: Faceţi o scurtă descriere a unui elev din clasă, la alegere, prezentând trei aspecte legate de acesta. Dacă două sunt negative, concepţia despre el este una

negativă, deci şi atitudinea faţă de el este la fel negativă.

Pasul 1 (listarea)	Pasul 2 (re-cadrarea)	Pasul 3 (accentuarea atitudinii pozitive)
1. Elaboraţi o listă a aspectelor pozitive şi una a aspectelor negative ale copilului. (Care listă este mai lungă?) 2. Elaboraţi o listă a calităţilor şi defectelor dvs. ca profesor.	1. Scrieţi cinci lucruri pozitive despre dvs. ca profesor şi cinci lucruri pozitive despre elevul X. 2. Notaţi cât de mult vă ajută acest elev în a vă îmbogăţi experienţa profesională şi personală.	Recompensaţi de fiecare dată elevul X atunci când face ceva din ceea ce doriţi, ce este dezirabil (apreciere, calificativ, evidenţiere etc.).

Activitatea 3
Cum să răspundem problemelor adevărate

Obiective: identificarea aptitudinilor implicate în comunicare.

Resurse: fişe de hârtie ce conţin diferite probleme; fişe cu sfaturi din materialul *Cum pot fi încurajaţi tinerii să vorbească*.

Scenariul activităţii: Participanţii lucrează în grupuri de 4-6 persoane. Fiecare grup primeşte câte o fişă cu o problemă definită. Grupul va discuta despre efectele acestei probleme asupra tânărului. Participanţii vor nota pe flipchart posibile soluţii propuse de profesor. Se oferă fişa cu sfaturi *Cum pot fi încurajaţi tinerii să vorbească*. Participanţii sunt rugaţi să compare soluţiile lor cu indicaţiile moderatorului. Fiecare grup este rugat să sublinieze trei răspunsuri pe care le consideră a fi cele mai eficiente. Fişa se transmite celorlalţi pentru a fi completată. La sfârşit se va face o ierarhizare a răspunsurilor.

Fişe cu probleme: 1) Părinţii vor divorţa, iar eu nu doresc să se întâmple aşa ceva. 2) Sunt grasă şi urâtă. Nimeni nu mă place. Viaţa mea nu are niciun sens. 3) Nu am prieteni. Nimeni nu este sincer şi nu pot avea încredere în nimeni. 4) Părinţii mei se ceartă. Eu mă simt vinovat de problemele lor şi sunt foarte necăjit. Fumez. Ştiu că nu e bine pentru sănătate, dar nu pot fără ţigări. 5) Nu vreau să mai învăţ. Nu pot să le spun părinţilor că am abandonat studiile.

Activitatea 4
Rolului comunicării în satisfacerea nevoilor sociale

Reflectaţi asupra rolului comunicării în satisfacerea nevoilor sociale. Identificaţi ideile care v-au interesat. Lucraţi în grup, comparând ideile. Faceţi o sinteză a acestor păreri. Căutaţi idei pe aceeaşi temă în bibliografia recomandată.

Nevoi ale societăţii contemporane: cooperare – pentru a realiza proiecte în echipă; climat benefic – propice desfăşurării activităţii; comunicarea în şi prin organizaţii ale societăţii civile; schimburi interetnice şi interculturale; realizarea unităţii prin diversitate; realizarea dialogului între generaţii; realizarea managementului conflictelor; realizarea dialogului „elite-mass" (creativitatea managerială, pentru a aplica descoperirile produse de elite).

Activitatea 5
Jocul de rol Ascultarea activă

Obiective: identificarea modalităţilor de practicare a ascultării active; demonstrarea calităţilor unui bun ascultător; delimitarea deosebirilor între ascultătorul activ şi cel indiferent.

Scenariul activităţii: Facilitatorul alege, la dorinţă, trei participanţi, actorii, și îi șopteşte la ureche fiecăruia ce rol va avea: vorbitorul; ascultătorul activ; indiferentul. Elevii nu cunosc rolurile colegilor. Ceilalţi participanţi, care nu au primit niciun rol, vor fi observatori. Vorbitorul relatează o situaţie/istorioară din viaţa sa („Cum mi-am petrecut duminica"). Ceilalţi colegi se comportă în acord cu rolul asumat. Fiecare participant descrie emoţiile pe care le-a avut în timpul jocului.

Analiza activităţii:

- întrebări adresate observatorilor din sală: Ce ai observat în timpul discuţiei? Cui şi ce rol îi atribui?;
- întrebări adresate vorbitorului: Ce ai simţit în momentul când povesteai? Cine dintre participanţi ţi-a ascultat mesajul şi cine nu? Cum crezi, cine şi ce rol a avut? De ce?;
- întrebări adresate ascultătorului activ: Te-ai simţit bine în acest rol? De ce? Ce abilităţi îl definesc pe un ascultător activ? (deschidere, receptivitate, empatie, acceptarea partenerului, răbdare, implicare şi prezenţă, contact vizual etc.);
- întrebări adresate indiferentului: Cum te-ai simţit în acest rol? A fost uşor sau dificil? De ce?;
- Cum credeţi, actorii au făcut faţă rolurilor?

Concluzii: Fiecare dintre noi are nevoia de a asculta şi de a fi ascultat. Ascultarea este vitală pentru cel care trebuie să ştie ce rol are în coordonarea diverselor activităţi şi cum să ia decizii inteligente pentru a asigura o atmosferă propice desfăşurării unei activităţi inteligente.

Activitatea 6
Harta conflictului

Obiectiv: înţelegerea situaţiilor de problemă şi identificarea gamei de posibilităţi rezolutive.

Instrucţiune: Amintiţi-vă o situaţie conflictuală la care aţi luat parte, întocmiţi harta, parcurgând următoarele etape:

Pasul 1. *Definirea problematicii printr-un enunţ general*: Formulaţi problema în termeni largi; nu vă preocupaţi ca etichetarea să fie cea mai adecvată, ci concentraţi-vă asupra naturii problemei.

Pasul 2. *Desemnarea părţilor majore implicate*: Decideţi care sunt persoanele principale implicate în conflict; puteţi înscrie în listă fiecare individ sau echipe întregi.

Pasul 3. *Cunoaşterea nevoilor şi a temerilor fiecărei persoane sau grup implicat:* Încercaţi să înţelegeţi motivaţiile subterane ale situaţiei problematice; listaţi nevoile fiecărei părţi implicate: dorinţe, valori, interese. Nevoile pot fi: o muncă plină de siguranţă; recunoaştere şi înţelegere etc.; identificaţi temerile: preocupări, anxietăţi, griji. Temerile pot fi: a fi respins, neagreat; pierderea controlului; eşecul etc.

Este indicat să întocmiţi harta pe o coală mare de hârtie, folosind carioci de mai multe culori – una pentru problematică şi părţi, alta pentru nevoi şi a treia pentru temeri (Figura 1).

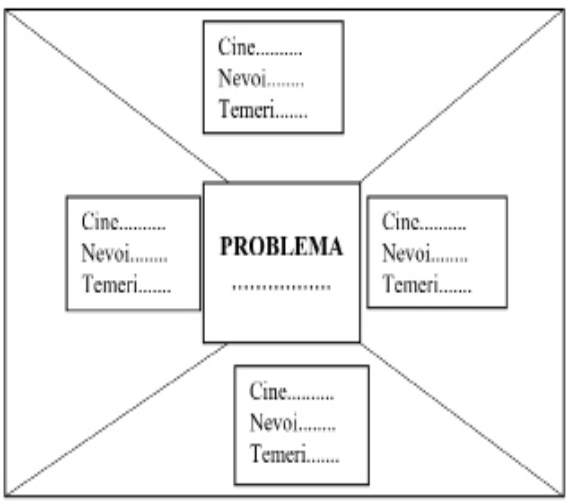


Figura 1. *Harta conflictului* [11, p. 158]

Instrucţiuni privind analiza şi interpretarea hărţii: Identificaţi noi înţelesuri şi semnificaţii, lucruri pe care nu le-aţi văzul sau pe care doar acum le percepeţi cu claritate; fiţi empatici. Identificaţi "numitorul comun" – nevoi sau interese. Identificaţi o viziune comună, valorile şi ideile sprijinite de toată lumea. Faceţi o combinaţie de diferite valori şi perspective. Care sunt valorile şi ideile ce pot fi subsumate unei viziuni comune? Construiţi avantaje. Identificaţi elementele care l-ar putea ajuta pe celălalt. Căutaţi să înţelegeţi de ce ar fi nevoie pentru a-i face pe toţi cei implicaţi să dobândească avantaje.

Activitatea 7

Optimizarea comunicării interpersonale

Instrucţiune: Analizaţi expresiile şi propuneţi modalităţi de optimizare a comunicării interpersonale.

Atmosferă destinsă şi plăcută...	
Începutul discuţiei...	
Evitaţi disputele şi disensiunile...	
Stimulaţi conversaţia...	
Obţineţi de la început aprobarea interlocutorului...	
Ascultarea activă...	
Asigurarea fluenţei conversaţiei...	
Concordanţă cu sfera motivaţională a interlocutorului...	
Nu folosiţi formule imperative...	
Manifestarea unor sentimente pozitive...	
Dacă trebuie să criticaţi...	
Centrarea privirii pe interlocutor...	
Evitarea oricăror gesturi sugerează dezinteresul sau plictiseala...	
Nu accentuaţi punctele slabe...	
Efort empatic...	

Activitatea 8

Conflicte fotografiate

Obiective: conștientizarea reacției diferitelor persoane la situații de conflict; identificarea diverselor forme de rezolvare a conflictelor.

Scenariul activităţii: Grupul e divizat în echipe a câte 3-5 participanți. Imaginea situației de conflict se afișează la loc vizibil. Fiecare grup va dezbate situația de conflict, timp de 5 minute, apoi va prezenta soluțiile găsite. După aceasta, întreg grupul va formula o decizie unică, motivată și rațională.

Evaluare: Se discută situațiile reprezentate de grupuri.

Activitatea 9

Strategii de rezolvare a conflictelor

Sunteţi profesor. Realizaţi un inventar al factorilor favorizanţi şi al celor frenatori în comunicarea didactică cu elevii. Evaluaţi-vă, din perspectivă managerială, viziunea, comportamentele şi atitudinile manifestate în procesul instructiv-educativ şi identificaţi strategii ameliorative.

Managementul conflictului poate contribui la rezolvarea conflictului, adică lichidează problema care a provocat conflictul şi restabileşte relaţiile dintre părţile

conflictuale până la nivelul necesar de asigurare a activităţii. Managementul conflictului se poate exprima prin reglare, preîntâmpinare, consens, profilactică, presare, amânare, terminare ş.a.m.d. Puterea este implicată în toate conflictele, dar numai un echilibru al puterilor, real sau perceput, face posibil conflictul [15, p. 194].

Cercetătorii R. Verderber şi C. Verderber propun următoarele recomandări generale pentru managementul conflictului: *atenţie permanentă partenerului de comunicare, acordarea posibilităţii de a-şi exprima opiniile; atitudine binevoitoare, stimă; reflectarea naturală a propriilor simţuri şi a simţurilor conlocutorului; compătimire, participare, toleranţă faţă de slăbiciuni; accentuarea unităţii intereselor, scopurilor, obiectivelor; recunoaşterea dreptăţii conlocutorului, acolo unde este adevăr; stăpânirea, autoevaluarea, liniştea tonului; operarea cu fapte; laconism şi verbalizarea gândurilor-cheie ale partenerului; exprimarea verbală şi explicarea modului în care este înţeleasă problema, întrebări partenerului/(rilor) pentru lămurirea ei; a veni cu propunerea de a examina soluţii alternative; demonstrarea interesului de a rezolva problemele şi de a împărţi responsabilitatea pentru aceasta; menţinerea contactului prin mijloace verbale şi nonverbale pe parcursul comunicării; lichidarea situaţiei conflictuale agresive* [8, p. 456].

În final, menţionăm că eficienţa procesului de comunicare verbală este asigurată, în principal, de exersarea următoarelor abilităţi: *ascultarea activă* – capacitatea de a surprinde în mod complex atât conţinutul mesajului verbal, cât şi trăirile şi emoţiile interlocutorului, pentru a asigura înţelegerea cât mai exactă a mesajului; *ascultarea interactivă* – o formă de ascultare activă care presupune posibilitatea de interacţiune verbală directă cu interlocutorul (de ex., prin punere de întrebări şi solicitare explicită a confirmării mesajului, astfel fiind stimulată şi consolidată comunicarea); transmiterea asertivă a mesajului verbal; identificarea surselor de conflict verbal şi utilizarea strategiilor specifice de rezolvare a conflictelor; exersarea comportamentelor interpersonale şi a competenţelor de comunicare în contexte comunicaţionale diferite [1, p. 409].

CONCLUZII

1. Fiecare activitate pe care o întreprindem pe parcursul unei zile implică o formă sau alta de comunicare și conflict: la serviciu şi acasă, în educaţie, sport, comerţ, divertisment etc.
2. Comunicarea deţine un potenţial (trans)formativ semnificativ, care se traduce în valorificarea informaţiilor receptate; în reglarea şi autoreglarea activităţii intelectuale și a atitudinilor; în însuşirea diferitelor limbaje de specialitate; în asigurarea transferurilor cognitive; în receptarea, negocierea, acceptarea, internalizarea şi promovarea valorilor.
3. Conflictul creează un mediu oportun de asumare/prezentare cu putere a mesajului, de comunicare în mod clar, asertiv, dar și respectuos. O afirmaţie puternică este cea făcută cu încrederea că aveţi dreptul la sentimentele dvs., că nevoile dvs. sunt legitime și că se poate soluţiona conflictul cu demnitate și câștig pentru toate părțile implicate. O astfel de transmitere a mesajului poate avea un puternic impact, chiar și atunci când persoana se află într-o poziţie lipsită de putere.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Beldiga C. et al. Învăţ să fiu: Ghid pentru psihologi şcolari, diriginţi, profesori. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2008.
2. Bocoș M.-D. Răduț-Taciu R. Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar. Pitești: Paralela 45, 2015.
3. Carnegie D. Rezolvă conflictele din viaţa ta. Bucureşti: Curtea Veche Publishing, 2020, 215 p.
4. Denny R. Cum să comunici ca să câștigi. Secretele unei comunicări de succes. Iași: Polirom, 2003.
5. Guțu V. Management educațional. Ghid metodic. Chișinău: CEP USM, 2013, 533 p.
6. Ilișoi D., Lesenciuc A. Consiliere și comunicare interpersonală. București: Ed. Antet, 2010, 158 p.
7. Ognev I., Ruseecv V. Securitatea psihologică. București: Fundația culturală Ideea Europeană, 2005, 360 p.
8. Patrașcu D. Managementul conflictului în sistemul educaţional. Chişinău: Reclama, 2017, 468 p.
9. Pânișoară O.-I. Comunicarea eficientă. Ed. a III-a. Iaşi: Polirom, 2006, 422 p.
10. Pâslaru Vl., Papuc L. Negură I. et al. Construcţie şi dezvoltare curriculară. Cadrul teoretic, Chişinău: C.E.P. *Tipografia Centrală*, 2005, 174 p.
11. Pâslaru Vl., Papuc L. Negură I. Construcţie şi dezvoltare curriculară. Ghid metodologic, Chişinău: C.E.P. *Tipografia Centrală*, 2005, 104 p.
12. Revista Educației. Mioara Doboș. Ploiești (Prahova), România, 28 iulie 2018.
13. Stan E. Managementul clasei. Ed. a 2-a. Iaşi: Institutul European, 2009, 261 p.
14. Stog L., Caluschi M. Psihologia managerială, Bucureşti: Cartier, 2002. 296 p.
15. Stoica-Constantin A. Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor. Ediția a II-a. Iaşi: Polirom, 2018, 330 p.
16. Ţărnă E. Bazele comunicării. Chişinău: Prut Internaţional, 2011. 368 p.
17. Vlăsceanu M. Psihosociologia organizaţiilor și conducerii. Bucureşti: Paideia, 1993. 370 p.
18. Zamfir C., Lazăr V. Dicţionar de sociologie. Bucureşti: Babel, 1998. 753 p.

Un model de formare a atitudinilor pozitive față de învățarea matematicii la elevii din clasele primare

| doi.org/10.5281/zenodo.7271063

Ludmila **USRU**

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

Rezumat: *Articolul abordează problematica eficientizării procesului de formare a atitudinilor față de învățarea matematicii la elevii de clasele primare. Se argumentează actualitatea și necesitatea cercetării în baza documentelor de politici educaționale, se precizează reperele teoretico-metodologice în baza analizei literaturii de specialitate, se prezintă metodologia și rezultatele unui studiu experimental-constatativ al formării atitudinilor față de învățarea matematicii la elevii din clasa a IV-a. Se prezintă un model al strategiilor didactice de formare a atitudinilor vizate, care admite diverse variante de realizare la clasă, și se propune un exemplu concret.*

Cuvinte-cheie: *atitudine, matematica, strategie didactică, învățare prin cooperare, metacogniție, curriculum, învățământ primar.*

Abstract: *The article approaches the problem of improving the development of attitudes towards learning mathematics in primary school students. It emphasizes the actuality and necessity of research based on educational policies documents, underlines the theoretical-methodological landmarks based on specialized literature analysis, and presents the methodology and the results of an experimental-ascertaining study of the development of attitudes towards learning mathematics in 4th-graders. Finally, we present a model of didactic strategies for the development of such attitudes, which admits different variants of class fulfillment and propose a specific example.*

Keywords: *learning attitude, mathematics, didactic strategy, cooperative learning, metacognition, curriculum, primary education.*

Atitudinile față de învățarea matematicii și procesul de formare a acestora constituie obiecte de studiu în multiple cercetări din domeniile psihologiei și științelor educației (D.C. Neale, C.R. Mendes, D. Tully, R. Dunn, H. Hlawaty, M. Otunuku, G. Brown, C Prostire et al.), iar vârsta școlară mică este recunoscută drept senzitivă pentru formarea atitudinilor de învățare (V. Panico, A. Nour et al.). Formarea atitudinilor de învățare, inclusiv a celor specifice matematicii, este prevăzută în documentele actuale de politici educaționale ale R. Moldova:

- articolul 11 (1) din Codul educației relevă formarea atitudinilor ca parte componentă a competențelor: „Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competenţe care include cunoştinţe, abilităţi, atitudini şi valori ce permit participarea activă a individului la viaţa socială şi economică” [1];
- evidențierea principalelor atitudini față de învățarea disciplinelor școlare constituie unul dintre elementele de noutate ale Curriculumului pentru învățământul primar [2, p. 6];
- concepția didactică a disciplinei *Matematică* în clasele primare prevede că finalitățile educației matematice exprimate în termeni de competență implică „formarea atitudinilor pozitive față de studierea matematicii ca domeniu relevant pentru viață” [5, p. 62].

În baza analizei literaturii de specialitate și a curriculumului pentru învățământul primar, precizăm următoarele repere teoretico-metodologice privind formarea atitudinilor față de învățarea matematicii (AM) la elevii de clase primare:

- AM pot fi definite ca ansambluri ale factorilor interni ai personalității elevului, care determină, orientează,

organizează și susțin eforturile în învățarea matematicii. Ele se formează datorită sistemelor relaționale în care se află elevul, în baza experienței de învățare a matematicii.

- AM includ componente: de ordin cognitiv – cunoștințe, convingeri, opinii despre valoarea matematicii în viața oamenilor; de ordin afectiv – sentimente de plăcere sau neplăcere aferente activităților matematice; de performanță – comportamente în activități matematice.
- Principalele AM sunt stipulate în Curriculumul pentru învățământul primar, în cadrul competențelor specifice disciplinei, având ca bază Profilul absolventului claselor primare: corectitudinea și coerența limbajului matematic; atenția și interesul pentru calculul corect, rațional, fluent; valorificarea gândirii critice pentru adoptarea unui plan pertinent în rezolvarea problemelor; curiozitatea și creativitatea în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii.
- Procesul de formare și dezvoltare a AM este influențat de multipli factori externi, printre care un rol aparte îl au atitudinile față de matematică ale cadrului didactic și ale părinților.
- Strategiile didactice problematizatoare, bazate pe diferențiere/individualizare, ce stimulează cooperarea și metacogniția în condițiile accesibilității vârstei sunt cele mai oportune pentru dezvoltarea AM.

În vederea unui studiu constatativ al nivelurilor de formare a AM, pe baza reperelor formulate mai sus, au fost elaborate trei chestionare care permit evaluarea celor trei componente ale AM: **componenta cognitivă** – cunoștințe, convingeri, opinii despre valoarea matematicii în viața oamenilor; **componenta afectivă** – sentimente de plăcere sau neplăcere aferente activităților matematice; **componenta de performanță** – comportamente în activități matematice, în contextul competențelor specifice disciplinei.

Chestionarul I (componenta cognitivă)

Încercuiește litera corespunzătoare variantei proprii de răspuns: A. Deloc; B. Într-o măsură oarecare; C. Îmi ajută mult.

1) Cum consideri, matematica te ajută:

1. să te descurci în situații de viață? A B C
2. să însușești alte discipline școlare? A B C
3. să îți alegi în viitor o profesie de care să fii mulțumit? A B C
4. să înțelegi mai bine lumea din jur? A B C
5. să îți dezvolți gândirea? A B C
6. să îți fortifici voința? A B C

Chestionarul II (componenta afectivă)

Încercuiește litera corespunzătoare variantei proprii de răspuns.

1. Îți plac lecțiile de matematică? (A. Deloc; B. Uneori îmi plac; C. Este disciplina mea preferată.)
2. Te bucuri dacă se amână lecția de matematică? (A. Întotdeauna; B. Uneori; C. Niciodată.)
3. Ți-ar plăcea să nu ai teme pe acasă la matematică? (A. Da; B. Uneori; C. Nu.)
4. Le povestești părinților despre lecțiile de matematică? (A. Niciodată; B. Uneori; C. Deseori.)
5. Îți place să colaborezi cu colegii la lecțiile de matematică? (A. Niciodată; B. Uneori; C. Deseori.)
6. Ce îți place mai mult la lecțiile de matematică? (A. Să observ cum răspund alți colegi; B. Să rezolv exerciții și probleme după un model dat; C. Să descopăr cum se rezolvă exerciții și probleme mai dificile.)
7. Ai simțit vreodată frumusețea rezolvării unui exercițiu sau a unei probleme? (A. Niciodată; B. Rareori; C. Deseori.)

Chestionarul III (componenta de performanță)

Încercuiește litera corespunzătoare variantei proprii de răspuns.

1. Cât de important este să înveți a efectua calcule:
– corect? A. Neapărat; B. Nu este neapărat.
– rațional? A. Neapărat; B. Nu este neapărat.
– rapid? A. Neapărat; B. Nu este neapărat.
2. Cât de important este la rezolvarea problemei:
a) să fie cel mai mic număr posibil de operații? (A. Nu este important; B. Este important într-o oarecare măsură; C. Este foarte important.)
b) operațiile să fie justificate corect? (A. Nu este important; B. Este important într-o oarecare măsură; C. Este foarte important.)
3. Cât de important pentru alcătuirea unei probleme de matematică este:
a) să ai cunoștințe bune de matematică? (A. Nu este important; B. Este important într-o oarecare măsură; C. Este foarte important.)
b) să ai cunoștințe bune din alte domenii legate de tematica problemei? (A. Nu este important; B. Este important într-o oarecare măsură; C. Este foarte important.)

Chestionarele au fost aplicate pe un eșantion de 82 de elevi ai claselor a IV-a din 4 instituții de învățământ din R. Moldova (52 de elevi din mediul urban și 30 din mediul rural) în aprilie 2021, rezervând câte 10-15 minute după finalizarea lecțiilor în trei zile consecutive.

Pentru aprecierea răspunsurilor, a fost elaborat un barem (Tabelul 1): pentru răspunsul cel mai potrivit s-a acordat cel mai mare punctaj posibil – 2 puncte; pentru răspunsul potrivit, dar nu cel mai potrivit, s-a acordat 1 punct; pentru răspunsul nepotrivit s-au acordat 0 puncte.

Tabelul 1. *Barem de apreciere a rezultatelor chestionării*

Nr. chestionar	Nr. item	Varianta de răspuns – punctajul acrodat
I	1-6	A – 0; B – 1; C – 2.
II	1-4	A – 0; B – 1; C – 2.
III	1	A – 1; B – 0.
	2-3	A – 0; B – 0; C – 1.

Ca rezultat al prelucrării răspunsurilor (Figura 1), au fost constatate următoarele:

- diferențele dintre rezultatele obținute în mediul urban și cel rural nu sunt semnificative;
- componenta cognitivă a AM este cel mai bine dezvoltată, dar oricum lasă de dorit (46 de elevi la nivelurile înalt și mediu, ceea ce constituie 56% din 82 de elevi chestionați);
- mai puțin este dezvoltată componenta afectivă a AM (36 de elevi la nivelurile înalt și mediu, ceea ce constituie 44% din 82 de elevi chestionați);
- componenta de performanță este cel mai puțin dezvoltată, toți elevii situându-se la nivelurile redus și minim.

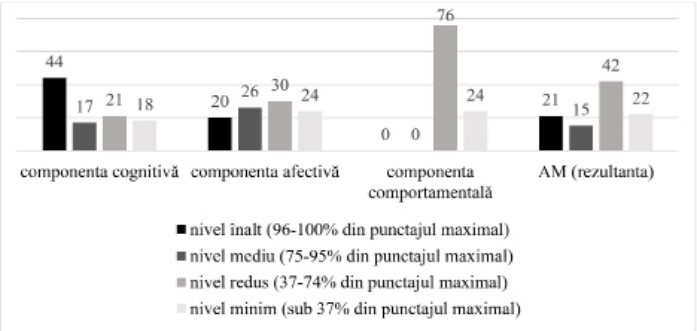


Figura 1. *Rezultatele experimentului de constatare (%)*

În concluzie, evidențiem principalele dificultăți ale elevilor în formarea AM, care determină trei direcții principale de dezvoltare a AM:

- conștientizarea faptului că matematica îi ajută să înțeleagă mai bine lumea din jur și educă voința (componenta cognitivă);
- sesizarea frumuseții raționamentelor matematice și a atractivității sarcinilor euristice (componenta afectivă);
- asumarea tendinței spre: calcul rațional și rapid; aprobarea unui plan pertinent de rezolvare a problemei; integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii (componenta de performanță).

Ca reper pentru conceperea intervențiilor didactice eficiente pe direcțiile determinate, a fost luată clasificarea intervențiilor pe domeniul dificultăților de învățare, propusă de T. Dubineanschi: „intervenții de factură constructivistă (în care elevul construiește treptat cunoștințele matematice); intervenții comportamentaliste (în care accentul se pune pe demonstrarea rezolvării algoritmului de calcul și exersarea procedurilor până la consolidare și automatizare); intervenții de factură cognitivistă (în care elevii sunt înzestrați cu strategii rezolutive, dar și metacognitive, pe care să le pună în lucru în timpul rezolvării de probleme); intervenții care vizează dezvoltarea reprezentărilor interne ale conceptelor matematice; intervenții prin învățare situativă” [4, p. 144].

În concluzie, deducem că pentru ameliorarea procesului de formare a AM sunt necesare situații didactice semnificative, în contextul cărora să fie valorificate strategii diferențiate de cooperare/colaborare, urmate de strategii metacognitive (Figura 2).

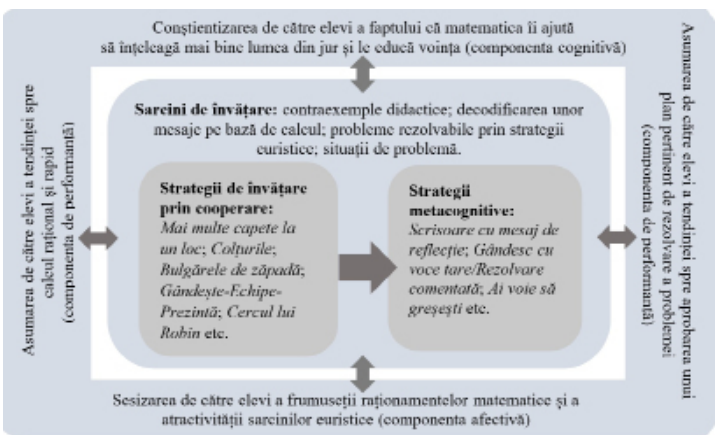


Figura 2. *Un model al strategiilor didactice de formare a AM*

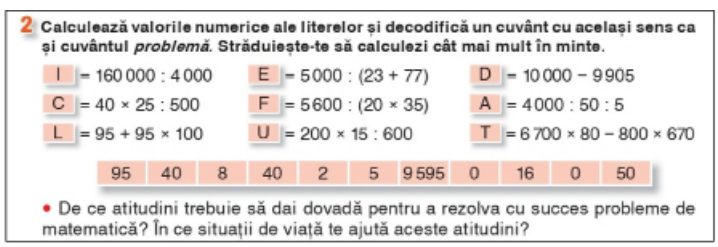
În continuare, venim cu detalieri și exemplificări.

- Învățarea prin cooperare: „o învățare prin colaborare specifică: elevii lucrează în grupuri mici; activitatea este structurată; elevii sunt evaluați pentru munca individuală; lucrul realizat de întregul grup este, de asemenea, apreciat; elevii comunică direct, față în față; elevii învață să lucreze ca o echipă”

[6, p. 5]. În contextul formării AM, printre modalitățile de grupare a elevilor, evidențiem gruparea eterogenă (de ex., într-o echipă de patru copii unul să fie de nivel înalt, doi de nivel mediu/redus și unul de nivel redus/minim). Ca tehnici de lucru în grup pot fi utile: *Mai multe capete la un loc; Colțurile; Bulgărele de zăpadă; FRISCO; 6-3-5 (brainwriting); Cercul lui Robin; Gândește – Echipe – Prezintă* [6].

- Strategiile metacognitive „cuprind acţiunile pe care le întreprinde elevul pentru a-şi îmbunătăţi procesul de învăţare” [3, p. 117]. În contextul formării AM, printre strategiile metacognitive, menţionăm: monitorizarea (verificarea calităţii activităţii sau a progresului, analiza sarcinii şi a paşilor necesari soluţionării ei); predicţia performanţei; automotivarea; căutarea de informaţii conexe (bibliotecă, Internet); solicitarea de ajutor (colegi, profesori sau alte persoane competente). Ca tehnici de metacogniție pot fi utile: *Scrisoare cu mesaj de reflecție; Gândesc cu voce tare/Rezolvare comentată; Ai voie să greșești* [4, pp. 151-152].
- În situațiile didactice semnificative pentru formarea AM pot fi valorificate ca sarcini de învățare: contraexemple didactice (orice exerciţiu sau problemă care, provocând elevii să greşească, permite elucidarea şi prevenirea greşelilor de înţelegere” [7, p. 6]); decodificarea unor mesaje pe bază de calcul; probleme rezolvabile prin strategii euristice; situații de problemă. Drept exemplu poate servi sarcina din manualul de matematică pentru clasa a III-a [8, p. 47], prezentată în Figura 3.

Figura 3. *Sarcină pentru crearea unei situații didactice semnificative în formarea AM* [8, p. 47]


2 **Calculează valorile numerice ale literelor și decodifică un cuvânt cu același sens ca și cuvântul *problemă*. Străduiește-te să calculezi cât mai mult în minte.**

I = 160 000 : 4 000	E = 5 000 : (23 + 77)	D = 10 000 − 9 905
C = 40 × 25 : 500	F = 5 600 : (20 × 35)	A = 4 000 : 50 : 5
L = 95 + 95 × 100	U = 200 × 15 : 600	T = 6 700 × 80 − 800 × 670

95	40	8	40	2	5	9 595	0	16	0	50

• De ce atitudini trebuie să dai dovadă pentru a rezolva cu succes probleme de matematică? În ce situații de viață te ajută aceste atitudini?

Propunem descrierea unei variante de realizare la clasă a acestei sarcini în baza modelului prezentat mai sus.

- Din timp, pe tablă se scrie șirul de numere dat în manual. După efectuarea calculelor, sub fiecare număr se va scrie litera corespunzătoare. Astfel, la final se va obține cuvântul „dificultate”.
- După ce elevii se familiarizează cu sarcina din manual, învățătorul îi oferă clasei un model de activitate. Solicită calculul frontal al valorii literei T, orientând elevii să observe cu atenție expresia matematică respectivă și să gândească rațional, manifestând ingeniozitate. Se va observa că produsele 6 700 × 80 și 800 × 670 sunt egale (ambele se calculează prin înmulțirea lui 67 la 8 și adăugarea a trei zerouri la dreapta numărului obținut), deci diferența căutată este 0. La final, învățătorul scrie pe tablă litera T sub cifra 0 și atrage atenția elevilor asupra frumuseții raționamentului efectuat, îi motivează pentru calcul rațional și corect, ceea ce le va permite să descopere soluția rapid, ușor, frumos. O asemenea activitate favorizează toate componentele AM: cognitivă, afectivă, de performanță.
- Apoi se organizează învățarea prin cooperare în baza tehnicii *Gândește – Echipe – Prezintă*. Elevii formează echipe a câte patru. Fiecare echipă primește sarcina de a calcula valorile a patru litere. De exemplu, echipele cu număr de ordine par – literele I, C, L, E; echipele cu număr de ordine impar – literele F, U, D, A. Învățătorul atenționează la cerința de a calcula cât mai mult în minte, rațional, ingenios. Fiecare elev calculează valoarea unei litere, apoi prin rotație se asigură de corectitudinea calculelor efectuate de colegii de echipă. Echipa care a obținut rezultatele cel mai repede scrie literele respective pe tablă, sub numerele corespunzătoare.
- În cazul în care elevii au comis greșeli de calcul, învățătorul asigură autocorectarea acestora de către elevi, folosind tehnica de metacogniție *Gândesc cu voce tare*. Elevul care a comis greșeala este invitat să explice cum a gândit, fiind ghidat să-și identifice și corecteze greșeala. Aplicarea acestei tehnici va fi utilă și în cazul în care nu se constată greșeli de calcul. De exemplu, elevii pot fi întrebați care calcul le-a solicitat ingeniozitate și cum au manifestat-o. În răspunsurile lor, elevii trebuie să fie orientați de învățător pe cele trei componente ale AM: componenta cognitivă: „Ce cunoștințe matematice ai folosit?”; componenta afectivă: „Ce frumos ai gândit!”; componenta de performanță: „Prin ce se caracterizează raționamentul tău?” (Este corect, rațional, rapid, frumos.)
- Se citește cuvântul decodificat „dificultate”, se amintește că este sinonim pentru „problemă”, se generalizează atitudinile care au ajutat la rezolvarea sarcinii.
- În cheia tehnicii *Gândește – Echipe – Prezintă,* se abordează sarcina de postrezolvare. Mai întâi, elevii meditează individual asupra întrebărilor, apoi discută în echipe, după care ideile acceptate de comun acord se prezintă clasei.

În concluzie: Manualele de matematică pentru clasele I-IV, aprobate de Ministerul Educației și Cercetării conform curriculumului din 2018, conțin diverse sarcini

care vizează în mod direct formarea AM, precum sarcina exemplificată mai sus. Creativitatea cadrelor didactice, bazată pe cunoașterea reperelor teoretico-metodologice, poate genera demersuri didactice eficiente și frumoase în cheia modelului propus în articolul nostru.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul educației al Republicii Moldova: Codul Nr. 152 din 17.07.2014.
2. Curriculum național. Învățământ primar. Chișinău: Lyceum, 2018.
3. Drăgan A.M. Învățarea autoreglată. În: Analele Universității *Constantin Brâncuşi* din Târgu Jiu, seria Științe ale Educației, Nr. 2, 2013, pp. 100-128.
4. Dubineanschi T. Dezvoltarea abilităților metacognitive ale elevilor claselor primare în procesul activității de rezolvare a problemelor de matematică. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice UPS *Ion Creangă* din Chișinău. Vol. II, 2019, pp. 143-154.
5. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018.
6. Temple Ch., Steele J., Meredith, K. Învățarea prin colaborare. În: *Didactica Pro*…, 2002.
7. Ursu L. Note de curs la didactica matematicii. Chișinău: UPS *Ion Creangă*, 2015.
8. Ursu L., Lupu I., Iasinschi I. Matematică. Manual pentru clasa a II-a. Chișinău: Prut, 2020.

Transdisciplinaritatea – premisa elevului de azi și de mâine

| doi.org/10.5281/zenodo.7271063

Lilia **BÎTCA**

gr. didac. unu, Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, *mun.* Chișinău

Rezumat: *Misiunea educativă a literaturii, „artă a cuvântului”, este unanim recunoscută datorită multiplelor ei valențe estetice, morale, intelectuale și emoționale. Literatura nu este doar o poveste, o poezie sau simplă fantezie creatoare. Literatura constituie o componentă fundamentală a disciplinei Limba și literatura română, prin prisma căreia se pot obține deprinderi și priceperi de operare cu instrumentele muncii intelectuale. Ea este menită să ajute elevul să-și creeze un sistem de valori și modalități de a analiza și a interpreta operele literare, precum și să-și formeze o atitudine corespunzătoare față de valorile umane.*

Cuvinte-cheie: *literatură, text literar, inteligențe multiple, transdisciplinaritate, lectură, mesaj artistic, cod.*

Abstract: *The educational mission of literature, known as ”art of the word”, is widely recognized due to its multiple aesthetic, moral, intellectual, and emotional facets. Literature is a fundamental component of Romanian Language and Literature as a school subject, and it is through literature that the students may gain the habits and skills that will serve as intellectual work tools. Literature is designed to help the student create a system of values and ways to analyze and interpret literary works and to develop an appropriate attitude to human values.*

Keywords: *literature, literary text, multiple intelligences, transdisciplinarity, reading, artistic message, code.*

Galina **SĂRBUȘAN**

gr. didac. sup., Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, mun. Chișinău

Sistemul de competențe stipulate în Curriculumul Național la disciplina *Limba și literatura română* pentru liceu este format inclusiv din competențele-cheie/transversale, o categorie cu grad înalt de abstractizare și generalizare, care marchează „așteptările societății privind parcursul școlar și performanțele generale care pot fi atinse de elevi la încheierea școlarizării. Acestea reflectă atât tendințele din politicile educaționale naționale, precizate în Codul educației (2014), cât și tendințele politicilor internaționale, stipulate în Recomandările Comisiei Europene (2018)” [1].

Caracterul complex și integrat al unor probleme, cum ar fi globalizarea, migrația, interculturalitatea, protecția mediului, explozia informațională etc. impune o abordare

educațională transdisciplinară. Pentru a face față incertitudinilor și schimbărilor continue caracteristice economiei de piață, elevii au nevoie de competențe strategice – de exemplu, abilități de a învăța cum să învețe, abilități de rezolvare a problemelor, abilități de evaluare. Predarea și învățarea sunt privite dintr-o perspectivă holistică, reflectând lumina reală, care este interactivă. Curricula integrate traversează barierele obiectelor de studiu, aducând, împreună, diferite aspecte în asociații semnificative, care să se centreze pe ariile mai largi de studiu. Transdisciplinaritatea „se referă la ceea ce se află în același timp și între discipline, și înăuntrul diverselor discipline, și dincolo de orice disciplină. Finalitatea sa este înțelegerea lumii prezente, unul din imperativele sale fiind unitatea cunoașterii" [3]. Aceasta nu se va mulțumi să stabilească interacțiuni sau reciprocități între cercetările specializate, ci va situa legăturile date într-un sistem total, fără frontiere stabile între discipline [2].

Astfel, activitățile inter- și transdisciplinare abordează o temă generală din perspectiva mai multor discipline școlare, construind o imagine completă a temei respective. În acest tip de activități cunoștințele și capacitățile sunt transferate de la o disciplină de studiu la o altă disciplină, urmărindu-se atingerea obiectivelor tuturor ariilor curriculare într-un context integrat. Astfel, pentru formarea activității mentale dialectice, care ar permite însușirea conștientă și temeinică a materiei, este necesar ca procesul educativ să aibă un caracter inter- și transdisciplinar. În cadrul orelor transdisciplinare, învățarea devine un proiect personal al elevului, care este îndrumat, orientat, animat de către profesor. Cadrul didactic preia aici rolul managerului unor situații de învățare: acesta renunță la stilul monoton și adoptă o temă de interes pentru elevi, care transcende granițele diferitelor discipline. Astfel de lecții presupun implicarea elevilor pe tot parcursul activităților desfășurate, fundamentate pe principiul învățării prin acțiune practică, cu o finalitate reală.

Activitățile transdisciplinare sunt și instrumente de apreciere prognostică, întrucât indică măsura în care elevii prezintă sau nu, în mod real, anumite aptitudini, și au valoare diagnostică, fiind un bun prilej de testare și de verificare a capacităților intelectuale și a aptitudinilor creatoare ale copiilor. Totodată, în procesul educațional pot fi implicați mai mulți actanți (specialiști, membri ai comunității locale, părinți), lăsându-se mai multă libertate de exprimare și acțiune atât pentru elev, cât și pentru profesor. Dacă prin abordarea monodisciplinară a învățării se formează în mod deosebit competențe specifice nivelului cognitiv (să memoreze; să reproducă mecanic cunoștințe; să scrie după dictare; să facă rezumate; să evidențieze idei principale; să facă studii de specialitate pe o temă dintr-un domeniu dat), atunci prin abordarea transdisciplinară se formează competențe integratoare și durabile prin însăși transferabilitatea lor (să interpreteze; să analizeze; să formuleze; să exprime opinii personale; să folosească informații în scopul rezolvării unor probleme reale.

Abordarea inter-/transdisciplinară la lecțiile de biologie contribuie la valorificarea celor 8 tipuri de inteligență, iar aplicarea teoriei inteligențelor multiple asigură transferul eficient al sistemului de valori de la o disciplină la alta. În acest context, la fiecare lecție de biologie elevul va avea posibilitatea, pe de o parte, să-și formeze competențele prevăzute în Codul educației, iar pe de altă parte, să-și realizeze, la maximum, potențialul intelectual și creativ prin prisma strategiilor didactice interactive, care incită curiozitatea elevilor și îi implică într-un proces motivațional de învățare [7]. Una dintre metodele didactice frecvent utilizate în cadrul orelor de biologie este experimentul – metodă prin care se cercetează experimental diverse structuri și fenomene biologice, aplicându-se cunoștințele obținute de elevi la disciplinele din aria curriculară *Matematică și științe*. Prin această metodă demonstrăm că realizarea lucrărilor practice și de laborator la biologie ar fi imposibilă fără corelarea competențelor inter-/transdisciplinare.

Pornind de la ideea de bază a transdisciplinarității – cunoștințele științifice nu pot fi considerate ca aparținând sau provenind dintr-un anumit domeniu sau subdomeniu al științei – vom prezenta un proiect de lecție care valorifică un parteneriat: *Biologie* și *Limba și literatura română*. Implicarea profesorilor din două arii curriculare, a cunoștințelor caracteristice domeniului lor științific, a presupus partajarea, distribuirea cunoștințelor, formarea competențelor în colectiv cu scopul rezolvării unei probleme comune.

Proiect didactic
Lecție transdisciplinară
ACTIVITATE ÎN PARTENERIAT

Data*:* 13.02.2022

Clasa: a XI-a

Disciplina: transdisciplinar (*Limba și literatura română, Biologia, Dezvoltarea personală*)

Subiect: *Inima – organ al sistemului cardiovascular. Expresiile frazeologice. Valori conotative ale cuvântului inimă*

Tipul lecției: mixtă

Timp: 90 de min.

Instituția: Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, Chișinău

Profesori: Lilia Bîtca, Galina Sărbușan

Competențe specifice:

1. Utilizarea limbajului științific biologic în diverse contexte de comunicare referitor la structuri, procese, fenomene, legi, concepte;
2. Implicarea în activități de menținere a stării de sănătate proprii și a celor din jur prin aplicarea metodelor interactive în vederea formării unui comportament sanogen;

3. Producerea textelor scrise de diferit tip și pe suporturi variate, manifestând comportament lingvistic autonom și originalitate;
4. Lectura și interpretarea textelor literare și de graniță, demonstrând gândire critică și atașament față de valorile naționale și general-umane.

Unități de competențe:

- recunoașterea organelor sistemului cardiovascular la om;
- identificarea particularităților structurale și funcționale ale cordului la om;
- comentarea specificului textelor literare și de graniță din diferite curente literare;
- redactarea personalizată a textelor pe diverse suporturi, cu aplicarea rigorilor de structurare a compozițiilor școlare.

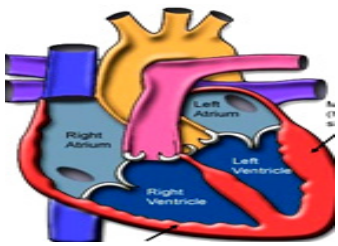
Strategii didactice:

a) metode și procedee: *conversația, explicația, problematizarea, brainstorming, învățarea prin descoperire, Pălăriile gânditoare* etc.;

b) forme de organizare a activității elevilor: frontală, individuală, pe echipe;

c) mijloace de învățământ: tablă, cretă, manuale, fișe de lucru, ecran, calculator, tensiometru etc.

NB! În momentul în care elevii intră în clasă, extrag câte o inimă decupată, pe care o pun la piept. Grupurile se formează din elevii care au în piept inimi de aceeași culoare. La sfârșitul activității, elevii scriu câte un gând/reflecție în raport cu activitatea la care au participat și le plasează pe o tablă unde este desenată o inimă de dimensiuni mari.

<table>
<tr><th>Etapele lecției/timp</th><th colspan="2">Conținutul lecției</th><th>Strategii didactice</th><th>Evaluare</th></tr>
<tr><td>1. Evocare
(1+4 min.)</td><td> </td><td>Ce văd? Ce aud? Ce simt?
(pe fundal se aud bătăile inimii)</td><td>Jocul didactic</td><td>Evaluare individuală</td></tr>
<tr><td>2 Realizare a sensului
(35 min.)</td><td colspan="2">1. Alcătuiți câte un enunț cu sensul propriu și figurat al verbului „a bate”.
2. Numiți structurile inimii, a căror activitatea provoacă sunete numite ”zgomotele inimii”.
3. Prezentați evoluția sistemului circulator de tip închis.
4. Numerotați cele patru camere ale inimii la om, numiți fiecare cameră conform cifrelor.
 

5. Numiți componentele sistemului cardiovascular.
6. Prezentați funcțiile inimii.

<table><tr><th>Grup</th><th>Viermi inelați</th><th>Pești</th><th>Amfibieni</th><th>Mamifere</th></tr><tr><td>Cifra</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>
7. Explicați rolul sistemelor nervos și endocrin în activitatea inimii.
8. Citiți cu atenție informația din anexă. Prezentați următoarele aspecte:
• 2 sentimente care pot fi deduse din expresiile frazeologice;
• procedeul de constituire (2 expresii, la alegere);
• identificați, în baza unui frazeologism, una dintre funcțiile inimii discutate la Biologie;
• includeți 2 expresii în enunțuri proprii.</td><td>Problematizarea</td><td>Evaluare frontală</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td>9. Grupul 1: Numiți foița seroasă ce îmbracă inima. Care este funcția acesteia?
Grupul 2: Numiți mușchiul inimii. Ce fel de fibre musculare sunt întâlnite în acest mușchi?
Grupul 3: Numiți stratul extern al inimii. Ce fel de vase sangvine sunt inserate pe această structură?
Grupul 4: Numiți stratul intern al inimii. Ce structură separă inima în două jumătăți?</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Reflecție</td><td>Activitate de grup: Analizați, în 4-5 enunțuri, valoarea artistică a simbolului „inimă” în textul lui N. Labiș:„De pe frigare tata scoate-n unghii inima căprioarei și rărunchii. / Ce-i inimă? Mi-i foame! Vreau să trăiesc, și-aș vrea... / Tu, iartă-mă, fecioară, – tu, căprioara mea! / Mi-i somn. Ce nalt îi focul! Și codrul, ce adânc! Plâng. Ce gândește tata? Mănânc și plâng. Mănânc!”
Activitate de grup: Clasa este împărțită în 4 grupuri prin extragere la sorți a inimilor din bol. Fiecare grup răspunde la 2 întrebări:
<table>
<tr><td>1. Atriul drept
a) Numiți foița seroasă ce îmbracă inima.
b) Care este funcția acesteia?</td><td>2. Atriul stâng
a) Numiți stratul intern al inimii.
b) Ce structură separă inima în două jumătăți?</td></tr>
<tr><td>3. Ventriculul drept
a) Numiți mușchiul inimii.
b) Ce fel de fibre musculare sunt întâlnite în acest mușchi?</td><td>4. Ventriculul stâng
a) Numiți stratul intern al inimii.
b) Ce structură separă inima în două jumătăți?</td></tr>
</table>
Experiment: Presiunea sangvină (fiecare grup va avea pe masă un tensiometru)
Etapele experimentului:
1. Măsurați cu ajutorul tensiometrului bătăile inimii.
2. Ascultați muzica (elevilor li se propune spre audiție o muzică dansantă).
3. Efectuați 3-5 genuflexiuni.
4. Măsurați repetat bătăile inimii.
5. Scrieți datele în tabel.
<table>
<tr><th>Activitate</th><th>Stare de repaus/liniște</th><th>După efort fizic/ dispoziție</th></tr>
<tr><td>Numărul de bătăi pe minut</td><td></td><td></td></tr>
</table>
6. Formulați concluzii.

Pălăria roșie: Într-un text reflexiv, de 7-8 rânduri, exprimați-vă propriul punct de vedere despre posibilitatea educației prin intermediul filozofiei populare.
Pălăria albastră: Enumerați 3 moduri prin care puteți avea grijă de sănătatea inimii.
Pălăria verde: Alcătuiți un text (narativ, descriptiv, argumentativ etc.) în care veți include 5-6 expresii frazeologice care conțin lexemul „inimă”. (A se vedea Anexa 1)
Pălăria galbenă: Care este, din punctul vostru de vedere, cea mai importantă funcție a inimii? Argumentați.</td><td>Exercițiul

Activitate de grup

Experimentul

Pălăriile gânditoare</td><td>Autoevaluare

Evaluare în grup</td></tr>
<tr><td>Extindere</td><td>Interpretați sintagma din perspectiva ambelor obiecte: a durea inima/sufletul pe cineva înseamnă...
Numiți specialistul căruia ne adresăm când acuzăm dureri de inimă. Argumentați.
Acordați o întrebare pentru grupul din stânga dvs. Rezumând cele discutate în cadrul lecțiilor de astăzi, compuneți un cinquain: un substantiv; două adjective; trei verbe; patru cuvinte semnificative care încheagă imaginea generală; un substantiv, echivalent cu primul (metaforă).</td><td>Conversația

Cinquain-ul</td><td>Evaluare reciprocă</td></tr>
</table>

Temă pentru acasă	Recapitulare: *Structura anatomică a inimii*. Scrieți trei curiozități despre inima omului. Identificați și analizați simbolul „inimă” în unul din textele din literatura română. Redactați un text, la temă liberă, de 10-12 rânduri, incluzând cel puțin 7 expresii frazeologice.		

CONCLUZII

- În urma activității transdisciplinare, elevii au avut posibilitatea de a vedea diferite abordări ale subiectului dat. Axarea doar pe monodisciplinaritate devine neperformantă. Pledând pentru lecții inter-/transdisciplinare, elevii își formează o viziune mai largă asupra lucrurilor; într-o lume dinamică și complexă, caracterizată prin explozie informațională și ascensiune tehnologică, elevul trebuie să fie pregătit să-și folosească competențele formate în cadrul tuturor disciplinelor școlare.
- Abordarea transdisciplinară contribuie la formarea unor personalități moderne, înzestrată cu abilități de gândire critică, analitică, sistemică, cu capacități de înțelegere profundă a realității și aptitudini de modelare a fenomenelor, a proceselor ce ne înconjoară. Studiul integral al disciplinelor școlare îl motivează pe elev, dezvoltându-i interesul pentru cunoaștere și descoperire.
- Învățarea inter-/transdisciplinară pune elevul într-o situație de cercetare integră a informației, ceea ce reprezintă singura modalitate de a ieși învingător din situația problematică în care se află, generând, totodată, și o stare psihică de curiozitate, de nedumerire, de incertitudine, de reflecție în fața necunoscutului, ceea ce duce la mobilizarea capacității cognitive și la o dezvoltare armonioasă a individului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Biologie. Clasele a VI-IX. Ghid de implementare a curriculumului. Chișinău, 2019.
2. Nicolescu B. Noi, particula și lumea. Iași: Polirom, 2002.
3. Nicolescu B. Transdisciplinaritatea. Iași: Polirom, 1999.
4. Poulet G. Conștiința critică. București: Univers, 1979.
5. bit.ly/3hFnIUc
6. https://mecc.gov.md/sites/default/files/biologie_liceu_ro.pdf
7. bit.ly/3hFnIUc

Anexa 1

Expresii frazeologice care conțin lexemul „inimă”

A prinde inimă = a căpăta putere;
Pe inima goală = fără a fi mâncat ceva;
Inimă de aur = om bun;
După voia inimii = după plac;
A-i râde cuiva inima = a se bucura;
A unge la inimă = a face o plăcere;
A pune la inimă = a se supăra mai mult decât merită;
A-și călca pe inimă = a se declara de acord cu un lucru împotriva propriei păreri;
A fi cu inima ușoară = fără nicio grijă;
A i se face inima cât un purice = a-i fi frică;
A avea pe cineva în inimă = a iubi pe cineva;
A avea tragere de inimă = a se simți atras să facă ceva;
A i se rupe inima = a-i fi milă de cineva;
A fi cu inima împăcată = a fi liniștit;
A avea un ghimpe în inimă = a avea o neliniște;
A avea inimă de piatră = a fi rău;
A-și face inimă rea = a se mâhni;
Inimă de gheață = inimă rea;
Inima pădurii = în mijlocul pădurii;
A i se rupe inima = a-i fi milă de cineva;
Inimă de piatră = (a fi) nesimțitor/rău/fără suflet/rece;
A avea la inimă = (pe cineva), a simpatiza (pe cineva), a avea la suflet (pe cineva);
A pune la inimă = a fi afectat (de ceva), a se supăra mai mult decât trebuie.

Educația pentru sănătatea sexuală și reproductivă – o prioritate pentru sistemul educațional din Republica Moldova

| doi.org/10.5281/zenodo.7271063

Ludmila **SÎRBU**

analistă, Programe Tineret,
Fondul ONU pentru Populație în Republica Moldova

Rezumat: *Articolul propune o analiză pertinentă a perspectivelor de dezvoltare și implementare a educației comprehensive pentru sănătatea sexuală și reproductivă în țara noastră, prezentând și câteva realizări obținute prin colaborarea strânsă a Fondului Națiunilor Unite pentru Populație (UNFPA) din Moldova cu Ministerul Educației și Cercetării. Totodată, sunt prezentate concluziile și recomandările elaborate de UNFPA prin implicarea experților în domeniul sănătății și dezvoltării adolescenților, urmare a realizării evaluării naționale a curriculumului obligatoriu.*

Cuvinte-cheie: *educație comprehensivă pentru sănătatea sexuală și reproductivă, curriculum, integrare.*

Abstract: *The article proposes a relevant analysis regarding the prospects for the development and implementation of comprehensive sexual and reproductive health education in our country, while presenting some of the achievements obtained through the close collaboration of the United Nations Population Fund (UNFPA) in Moldova with the Ministry of Education and Research. At the same time, we share the conclusions and recommendations developed by UNFPA with the involvement of experts in the field of adolescent health and development, as a result of the national evaluation of the mandatory curriculum.*

Keywords: *comprehensive sexual and reproductive health education, curriculum, integration.*

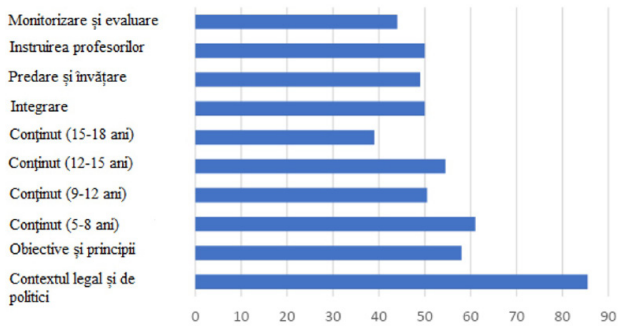
Educația comprehensivă pentru sănătatea sexuală și reproductivă reprezintă o abordare vitală, care susține copiii și tinerii în dezvoltarea lor sexual-reproductivă și generală, vizând și aspecte legate de sănătatea mintală și fizică, relațiile armonioase, nonviolente, bazate pe respect reciproc. Conform Ghidului internațional elaborat de Organizațiile Națiunilor Unite (ONU, 2018), scopul principal al educației comprehensive pentru sănătatea sexuală și reproductivă este „de a înzestra copiii și tinerii cu cunoștințele, competențele, atitudinile și valorile care îi vor ajuta: să își asigure sănătatea, bunăstarea și demnitatea; să dezvolte relații sociale și sexual-reproductive bazate pe respect; să țină seama de modul în care alegerile lor le afectează propria bunăstare și pe cea a altora; să înțeleagă și să-și protejeze drepturile pe tot parcursul vieții". Există dovezi substanțiale care demonstrează eficiența educației comprehensive pentru sănătatea sexuală și reproductivă în: sporirea cunoștințelor și îmbunătățirea atitudinilor legate de sănătatea sexuală și reproductivă (SSR), promovarea comportamentelor sigure, reducerea violenței în bază de gen, dezvoltarea deprinderilor de viață sănătoasă și armonioasă cu sine însuși și cu cei din jur. Este un fapt cert că educația sexuală de calitate are un impact pozitiv asupra atitudinilor și a valorilor societale.

Necesitatea asigurării accesului la educația sexuală de calitate a adolescenților și tinerilor din R.Moldova este argumentată prin valori alarmante ale indicatorilor privind sănătatea sexuală și reproductivă în rândul categoriei date a populației. Analiza indicatorilor-cheie ai sănătății sexual-reproductive denotă lipsa tendințelor clare de ameliorare în decursul ultimilor ani, pe unele componente, cum ar fi incidenta privind infectarea cu HIV/SIDA, violența pe bază de gen. Rata sarcinilor în rândul adolescentelor, deși

redus în ultimii 4-5 ani cu circa 25%, rămâne una dintre cele mai înalte în regiunea europeană (26,2 nașteri la 1000 de femei cu vârsta cuprinsă între 15 și 19 ani în R. Moldova comparativ cu 9 nașteri în Uniunea Europeană). Vulnerabilitatea lor devine și mai mare din cauza sărăciei, a lipsei de supraveghere din partea părinților sau a reprezentanților legali, cauze determinate de nivelul înalt al migrației și al violenței domestice, de accesul limitat la servicii de calitate în domeniul SSR, în special pentru tinerii din mediul rural.

Fondul Națiunilor Unite pentru Populație (UNFPA) din Moldova, prin implicarea experților în domeniul sănătății și dezvoltării adolescenților, în parteneriat cu Ministerul Educației și Cercetării (MEC) și Centrul Federal German pentru Educație pentru Sănătate al Organizației Mondiale a Sănătății (BZgA), a realizat evaluarea națională a curriculumului obligatoriu prin aplicarea Instrumentului de revizuire și evaluare a educației privind sănătatea sexuală și reproductivă elaborat de UNESCO (SERAT). Cercetarea a relevat rezultatele prezentate mai jos.

Diagrama de mai jos cuprinde rezumatul punctajelor din evaluare pentru fiecare secțiune, punctele forte și domeniile ce necesită îmbunătățiri din cadrul educației sexuale (Punctajul ponderat = „prezent” x 1 (100%) + „prezent într-o oarecare măsură” x 0,5 (50%). % pentru „prezent” și „prezent într-o oarecare măsură” derivă din graficele generate în mod automat de IEEES).



Contextul legal și de politici. În R. Moldova, dreptul la educația pentru sănătatea sexuală și reproductivă este sprijinit de un cadru legislativ solid, aceasta fiind o dovadă clară a înțelegerii importanței și impactului pe care îl are educația pentru sănătatea sexuală și reproductivă asupra formării/dezvoltării deprinderilor de viață sănătoasă la adolescenți și tineri, a îmbunătățirii stării lor de bine și a dezvoltării competențelor de prevenire a comportamentelor de risc. Prin cadrul legal de suport se înțelege că școala are un rol important, alături de familie, în pregătirea fetelor și băieților pentru viață, mai ales în situația când mulți copii cresc fără îngrijirea părinților plecați peste hotare în scop de muncă. Un număr important de prevederi legale susțin accesul adolescenților și al tinerilor la educația sexuală, cum ar fi Strategia națională de dezvoltare *Moldova Europeană 2030*, Strategia națională de dezvoltare *Educația 2030*, precum și Legea privind sănătatea reproducerii, Legea cu privire la profilaxia infecției HIV/SIDA, Programul național privind sănătatea și drepturile sexuale și reproductive.

Statutul educației pentru sănătatea sexuală și reproductivă. Integrarea educației pentru sănătatea sexuală și reproductivă în școlile din R. Moldova a înregistrat un progres semnficativ în ultimii ani, iar calitatea acesteia corespunde nivelului de 53% cu standardele internaționale în 2021, comparativ cu 32% în anul 2017. În R. Moldova, educația pentru sănătatea sexuală și reproductivă ca disciplină separată nu este predată în școli, dar este integrată în educația formală ca parte a curriculumului obligatoriu și opțional. Ministerul Educației și Cercetării optează pentru implementarea educației pentru sănătate, care include educația pentru sănătatea sexuală și reproductivă la un nivel interdisciplinar și multidisciplinar, prin intermediul diferitelor discipline școlare: *Dezvoltarea personală*, începând cu anul 2018 pentru clasele I-XII, și *Biologia*, începând cu anul 2019 pentru clasele VI-XII.

Obiectivele și principiile reflectate în curriculumul la disciplinele obligatorii *Biologia* și *Dezvoltarea personală* demonstrează un nivel de incluziune satisfăcătoare a competențelor, conform standardelor internaționale. Țintele legate de sănătatea publică sunt clar definite cu referire la reducerea ratelor de infectare cu infecții cu transmitere sexuală (ITS), HIV, menținerea siguranței, a sănătății și a relațiilor pozitive, dar și scăderea numărului de sarcini în adolescență. Se pune accentul pe evitarea contactelor sexuale neprotejate și pe utilizarea metodelor de contracepție. De asemenea, în cadrul programului se urmăresc scopuri de abilitare a tinerilor, inclusiv îmbunătățirea competențelor analitice, de comunicare, a altor deprinderi de viață legate de sănătate și bunăstare.

Conținutul educației sexuale (5-18+ ani). În general, toate componentele curriculumului școlar obligatoriu privind educația pentru sănătatea sexuală și reproductivă au înregistrat progrese în perioada 2017-2021, obținând un punctaj mai mare în materie de conformitate cu standardele internaționale (punctajul mediu de 51,3% pentru toate categoriile de vârstă). Există o serie de puncte forte ale educației pentru sănătatea sexuală și reproductivă curente cum ar fi: subiectele privind educația sexuală sunt incluse în curriculumul școlar de la clasa I la clasa a XII-a; în clasele primare elevii învață despre relații, prevenirea violenței, igienă ca parte a cursului *Dezvoltarea personală* și a altor discipline; în gimnaziu și liceu aceștia însușesc la orele de *Biologie* despre caracteristicile generale ale corpului, sistemul reproductiv și reproducerea la om, anatomia corpului uman, corpul uman și sănătatea, prevenirea sarcinilor în adolescență, igiena sistemului reproducător, contracepție, ITS etc., precum și despre viață și sănătate, valori personale și sociale, identitatea personală și relațiile

armonioase ca parte a *Dezvoltării personale* și a *Educației fizice*; subiectele educației pentru sănătatea sexuală și reproductivă sunt predate la nivel național (într-o anumită măsură există manuale standard elaborate și disponibile în țară); educația pentru sănătatea sexuală și reproductivă este parțial integrată în programele extracurriculare.

Recunoscând punctele forte, remarcăm și prezența câtorva puncte slabe: lipsa statutului de disciplină obligatorie separată. Subiectele privind educația pentru sănătatea sexuală și reproductivă sunt parțial reflectate în curricula existente și, luând în considerare necesitățile de dezvoltare ale elevilor, sunt predate cu câțiva ani întârziere. Timpul de predare alocat pentru educația pentru sănătatea sexuală și reproductivă este doar într-o oarecare măsură potrivit pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, iar majoritatea profesorilor nu sunt abilitați în predarea calitativă a conținuturilor diciplinei. Totodată, lipsește un set de standarde minime pentru obiectivele și conținutul disciplinei, precum și manuale/suporturi didactice relevante.

Metodele de predare și instruire a profesorilor. Rezultatele evaluării au scos în evidență că profesorii aplică învățarea participativă în clasă (de ex., jocuri energizante și de (auto)cunoaștere, studii de caz, jocuri didactice, discuții de grup, dezbateri, proiecte care încurajează implicarea și reflecția participativă) și au acces la materiale și instrumente de predare care includ recomandări detaliate cu privire la metodele de predare (punctaj de 49%). Totuși, acestea nu includ suficiente manuale și suporturi didactice pentru a sprijini profesorii în procesul de predare-învățare-evaluare a educației pentru sănătatea sexuală și reproductivă de calitate. Manualele pentru elevi lipsesc în totalitate, fapt care influențează negativ calitatea procesului educațional și crearea unui mediu de învățare autonom și centrat pe elevi. Instruirea profesorilor cu privire la educația pentru sănătatea sexuală și reproductivă este încă limitată și nu este integrată în programele de instruire inițială și continuă recunoscute de Ministerul Educației și Cercetării. Formarea periodică a profesorilor este realizată de parteneri de dezvoltare și organizațiile societății civile. Partea importantă este că profesorii sunt instruiți să redirecționeze elevii către serviciile medicale și sociale. În general, situația este mai bună comparativ cu anul 2017, dar se solicită intervenții sustenabile, în special pentru formarea continuă a profesorilor.

Monitorizarea și evaluarea predării subiectelor de educație pentru sănătatea sexuală și reproductivă în cadrul curriculumului obligatoriu au acumulat 44%. Aceste eforturi au în mod predominant un statut parțial și episodic, în mare parte prin intermediul studiilor, cum ar fi *Studiul de evaluare a comportamentelor de sănătate ale copiilor de vârstă școlară* (HBSC), și mai puțin prin măsuri de monitorizare sustenabile. Nu există indicatori ce derivă din elementele curriculumului pentru educația pentru sănătatea sexuală și reproductivă care sunt incluse în Sistemul informațional de management în educație (SIME) sau în alte instrumentele de monitorizare școlară, deși se înregistrează un progres semnificativ din anul 2017.

Recomandări privind pașii următori pentru R.Moldova. Ținând cont de constatările menționate, ca rezultat al analizei standardelor internaționale, se recomandă continuarea sporirii accesului adolescenților și tinerilor la educația pentru sănătatea sexuală și reproductivă comprehensivă de calitate prin:

- îmbunătățirea capacității profesorilor cu privire la predarea acestei discipline prin introducerea educației sexuale în programele de formare inițială și continuă;
- asigurarea profesorilor, a elevilor și școlilor cu materiale de predare-învățare relevante și actuale;
- continuarea alinierii programelor de educație pentru sănătatea sexuală și reproductivă la standardele internaționale, în special prin: adoptarea conținutului la necesitățile de dezvoltare pe vârste; abordarea adecvată a nevoilor și a vulnerabilităților specifice genului, precum și a stereotipurilor de gen care influențează comportamentele legate de sănătate ale fetelor și băieților; îmbunătățirea autoconștientizării și a competențelor de comunicare asertivă, precum și a negocierii în relații; abordarea prevenirii sarcinilor nedorite în bază de dovezi; centrarea mai intensă asupra atitudinilor și a competențelor, asupra aspectelor pozitive ale sănătății (sublinierea alternativelor pozitive, de protecție);
- fortificarea serviciilor de sănătate în școli și a serviciilor de sprijin psihologic, consolidarea ulterioară a referirii și a cooperării cu serviciile de sănătate prietenoase tinerilor existente în țară;
- dezvoltarea instrumentelor de monitorizare sustenabile pentru programele de educație pentru sănătatea sexuală și reproductivă comprehensivă prin includerea indicatorilor relevanți în Sistemul informațional de management în educație;
- investirea în alfabetizarea populației (cu accent pe profesori, tinerii angajați, părinți etc.) cu privire la conținutul și avantajele programelor de educație pentru sănătatea sexuală și reproductivă.

UNFPA este deschisă în continuare să susțină Guvernul pe această direcție importantă pentru dezvoltarea sănătoasă a adolescenților și tinerilor, astfel încât să le fie asigurată o tranziție sigură de la copilărie spre maturitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

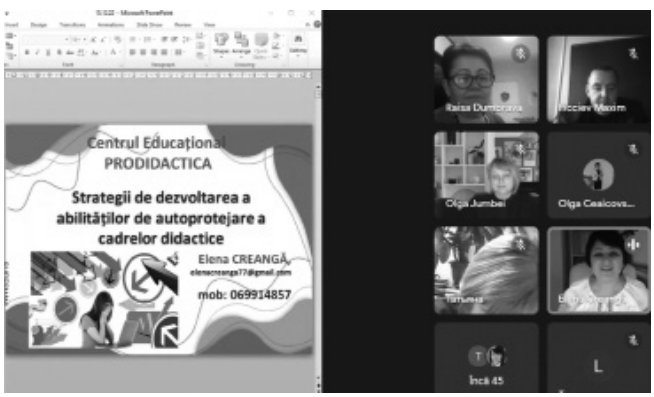
1. Biroul Național de Statistică. Fertilitatea feminină. 2021. Pe: www.statistica.md
2. Banca Mondială, 2020. Pe https://data.worldbank.org/indicator/SP.ADO.TFRT?locations=EU
3. Suport didactic la biologie, modulul *Organismul uman și sănătatea* pentru clasele VI-IX.

This project is funded by the European Union

Noi activități de formare continuă în cadrul proiectului *Platforma Educație*

În perioada noiembrie-decembrie curent, în cadrul proiectului *Platforma EDUCAȚIE* al programului Uniunii Europene *Măsuri de promovare a încrederii*, implementat de PNUD Moldova, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a desfășurat trei ateliere, în format offline și online. La activități au participat cadre manageriale și didactice de pe ambele maluri ale Nistrului, precum și din România.

1. Atelierul *Formarea competenței de luare a deciziilor* (24 noiembrie) a avut în atenție o competență socială de bază, a cărei deținere este esențială pentru reușită în plan personal și profesional – cea decizională. Este o competență din ce în ce mai solicitată, deoarece a alege din mai multe opțiuni, a stabili o linie de acțiune sau a rezolva o problemă sunt situații la ordinea zilei în orice domeniu de activitate. Subiectele selectate spre abordare de către formatoarele Elena CREANGĂ și Daniela VACARCIUC au fost: *Noțiuni generale despre decizie: definire, clasificare, procesualitate și caracteristici; Luarea deciziei ca proces al gândirii umane; Etapele procesului decizional. Harta luării deciziei; Factorii care influențează procesul decizional; Direcții noi în studiul deciziilor în mediul educațional; Procesul decizional în conducere; Modele și metode de adoptare a deciziei; Controlul realizării deciziilor și activității sistemului; Ecuația deciziei. Optimizarea procesului decizional; Un model propriu al deciziei.*
2. Atelierul *Formare de formatori* (9 decembrie) și-a propus să inițieze participanții în ABC-ul calității de formator în educația adulților: cine și ce este, care îi sunt rolurile, atribuțiile și responsabilitățile; ce competențe trebuie să dețină; ce presupune un training și cum trebuie să se pregătească de el, de ce principii va ține cont la proiectarea acestuia, cum va elabora suportul de curs, în funcție de ce criterii va alege instrumentele și etapa cadrului ERRE în care le va utiliza, cum va trezi interesul formabililor



pentru studiu, cum va demonstra relevanța materialului și va monitoriza înțelegerea acestuia etc. O activitate axată pe analiză, definire, implementare și evaluare, pe învățare experiențială, pe CUM SĂ FACI, adică pe dezvoltarea de competențe; o activitate concepută în cheia unui model de urmat în organizarea de instruiri pentru adulți, oferit de formatoarea Elena CREANGĂ.

3. Atelierul *Strategii de dezvoltare a abilităților de autoprotejare ale cadrelor didactice* (15 decembrie) a fost axată pe capacitarea beneficiarilor, circa 60 de persoane, de a face față stresului la locul de muncă, dar și în viața privată. Cele două sesiuni au avut în atenție următoarele subiecte: *Stresul și succesul; Limitele stresului; Soluții de reducere a stresului autogenerat; Dezvoltarea unei atitudini de autoprotejare care declanșează „magnetul succesului"; Patru niveluri ale autoprotejării; Piedici în calea construirii unei atitudini de autoprotejare; Convingeri privitoare la autoprotejare pentru supraviețuire; Abilități de autoprotejare.* Activitatea a fost realizată de formatoarea Elena CREANGĂ.

Toate cele trei secvențe de instruire au valorificat cadrul ERRE, antrenând participanții într-un proces eficient și interactiv de învățare.

Mariana VATAMANU

Spațiile sigure: consilierea psihologică a refugiaților

Consilierea psihologică este una dintre direcțiile de bază ale activității celor 5 Spații Sigure create în cadrul *Inițiativei de sprijinire a refugiaților*, implementate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în parteneriat cu Fondul Națiunilor Unite pentru Populație (UNFPA), ca parte a Răspunsului Umanitar în Republica Moldova. Echipele acestor entități – care oferă un mediu protectiv, lipsit de riscul discriminării și de orice formă de violență – au în componența lor psihologi, pregătiți pentru acordare de prim ajutor și de sprijin psihoemoțional refugiaților în cadrul unui curs de formare derulat de C.E. PRO DIDACTICA.

Programul de recuperare presupune atât ședințe de grup, cât și individuale, care durează 45-60 de minute. Instrumentul principal folosit cu adulții este discuția liberă. În cazul copiilor, adolescenților, tinerilor prevalează:

- activitățile de terapie prin artă – prin pictură, desen, modelaj etc., care favorizează exprimarea de sine și dezvoltarea personală;
- activitățile de terapie ocupațională, care se axează pe metode distractive, de socializare, pe jocuri, care sunt foarte variate și alese în funcție de vârsta participanților și scopul urmărit – de exemplu, *Fantezia unui conflict, Întoarceți foaia, Harta mea personală, Dac-aș fi…, Harta inimii, Tortul realizărilor personale, Roluri personale* etc.).

De asemenea, sunt aplicate și mijloace originale, creații proprii, cum ar fi jocul de masă *Cavalerii și prințesele zilelor noastre*, destinat celor cu vârsta de peste 10 ani, direcționat spre dezvoltarea inteligenței emoționale, pentru o mai bună adaptare a individului la nou, în toate sferele vieții.

Consilierea psihologică, care este gratuită, își propune drept scop principal de a îmbunătăți starea emoțională a refugiaților, de a-i ajuta să depășească stresul și anxietatea, de a (re)dobândi încrederea de sine, de a accepta mediul nou de trai și de activitate etc. De ea pot beneficia toți doritorii.

Mariana VATAMANU

A N U N Ț

OFERTA DE FORMARE 2023

Centrul Educațional PRO DIDACTICA anunță înscrierea la programele de formare continuă acreditate de Agenția de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare și aprobate prin ordinul nr. 1095 din 03.08.2021 al Ministerului Educației și Cercetării, emis în temeiul art. 123 (alin. 4) din Codul educației al Republicii Moldova nr. 152/2014. Pentru detalii legate de durata programului, costul acestuia, numărul de participanți, a se accesa site-ul: http://prodidactica.md/servicii

Programe de formare acreditate de Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (ANACEC)

- **Limba și literatura română** (program complex, 20 credite);
- **Management educațional** (program complex, 20 credite);
- **Formarea continuă a formatorilor** (program complex, 17 credite);
- **Evaluarea calității în învățământul general** (program tematic, 6 credite);
- **Psihopedagogie** (program tematic, 6 credite).

Programe tematice de formare continuă

- Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice;
- Educaţie incluzivă;
- Metodologia evaluării;
- Manualul școlar;
- Managementul proiectelor;
- Designul educațional;
- Dezvoltarea creativității pedagogice;
- Planificare și elaborare disciplinelor opționale;
- Didactica disciplinei opționale ”Cultura bunei vecinătăți”;
- Didactica disciplinei opționale ”O oră pentru lectură”;
- Didactica disciplinei opționale ”Citind, învăţ să fiu”;
- Didactica disciplinei opționale ”Educaţie pentru dezvoltarea comunităţii”;
- Didactica disciplinei opționale ”Educaţie pentru dezvoltarea comunităţii”;
- Didactica disciplinei opționale ”Psihopedagogia relaţiilor interpersonale. Educaţie pentru toleranţă”;
- Didactica disciplinei opționale ”Educaţie pentru echitate de gen și șanse egale”;
- Didactica disciplinei opționale ”Educaţie pentru integrare europeană”;
- Didactica disciplinei opționale ”Să ne cunoaștem mai bine. Educaţie interculturală pentru înţelegerea alterităţii”;
- Utilizarea TIC în procesul de predare-învăţare-evaluare. Resurse Educaţionale Deschise;
- Leadership-ul educațional;
- Management în cultură.

Lilia NAHABA, coordonator de program
tel.: 022 54 25 56, 022 54 19 94,
e-mail: prodidactica@prodidactica.md,
lnahaba@prodidactica.md

Educația 2030

| doi.org/10.5281/zenodo.7271253

Sorin **CRISTEA**

dr., prof. univ., Universitatea din București

Rezumat: *Proiectul "Educația 2030" are la bază documentul politic "Un viitor durabil al Europei: răspunsul UE la Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă", adoptat la 20 iunie 2017. În România, "Strategia Națională pentru dezvoltarea durabilă a României 2030" angajată în crearea unei societăți mai echitabile în plan economic, social și ambiental implică educația de calitate centrată asupra competenței învățării pe tot parcursul vieții concepută la nivelul corelației dintre nevoile educatului și cunoștințele de bază, teoretice și aplicative, valorile și atitudinile care susțin interiorizarea și utilizarea eficientă a acestora pe termen mediu și lung. În Republica Moldova, Proiectul strategiei de dezvoltare Educația 2030 are ca scop general dezvoltarea educației de calitate, în contextul specific societății informaționale bazată pe cunoaștere. Analiza educației de calitate în contextul istoric determinat în Orizontul 2030 poate fi realizată la nivel de model-ideal, construit în termeni de filozofie (epistemologie) a educației și politică a educației – adoptată de UNESCO, special pentru a evidenția corelația dintre competențele-cheie și mijloacele necesare pentru dobândirea și utilizarea lor, definite prin acțiuni pedagogice semnificative: cunoștințe teoretice (savoir) – cunoștințe aplicative (savoir-faire) – valori și atitudini (savoir-être).*

Cuvinte-cheie: *competențe, dezvoltare durabilă, obiective strategice, scopul general, strategic.*

Abstract: *The "Education 2030" project is based on the political document „A sustainable future of Europe: the response of the UE to the 2030 Agenda for Sustainable Development", adopted on June 20, 2017. In Romania, the „National Strategy for the Sustainable Development of Romania 2030" engaged in creating a fairer society economically, socially and environmentally involves quality education centered on competence lifelong learning designed at the level of the correlation between the needs of the educated and the basic, theoretical and applied knowledge and the values and attitudes that support their internalization and effective use in the medium and long term. In the Republic of Moldova, the Education 2030 development strategy project has as its general goal the development of quality education, in the specific context of the knowledge-based information society. The analysis of quality education in the historical context determined in the 2030 horizon can be carried out at the level of an ideal model, built in terms of philosophy (epistemology) of education and education policy - adopted by UNESCO, especially to highlight the correlation between key competences and the necessary means for their acquisition and use, defined by significant pedagogical actions: theoretical knowledge (savoir) – applied knowledge (savoir-faire) – values and attitudes (savoir-être).*

Keywords: *competences, sustainable development, strategic objectives, general, strategic purpose.*

Proiectul *Educația 2030* are la bază documentul istoric *Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă*, adoptat prin Rezoluția Adunării Generale a ONU, la New York, la 15 septembrie 2015. Obiectivele strategice propuse (în număr de 17) au fost asumate de Consiliul UE prin documentul politic intitulat „Un viitor durabil al Europei: răspunsul UE la Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă", adoptat la 20 iunie 2017. În România, acest document fundamentează *Strategia Națională pentru dezvoltare durabilă a României 2030* care susține „orientarea spre cetățean, centrată pe inovație, optimism, reziliență și încredere", construită pe baza a trei piloni principali: 1) economic, cu referință la „creșterea economică a țărilor în curs de dezvoltare pentru a se apropia de calitatea

vieții în țările dezvoltate"; 2) social, cu referință la echitatea socială posibilă prin „satisfacerea nevoilor țărilor în curs de dezvoltare în ceea ce privește ocuparea forței de muncă, alimentația, asigurarea energiei"; 3) Mediul, cu referință la conservarea și îmbunătățirea resurselor fundamentale „disponibile prin schimbarea treptată a modului în care trebuie să se dezvolte și să fie folosite tehnologiile" [7].

Strategia Națională pentru dezvoltare durabilă a României 2030 pleacă de la premisa că dezvoltarea durabilă prezintă un cadru de gândire care, odată însușit de cetățean, va ajuta la crearea unei societăți mai echitabile în plan:

1) economic, prin „garantarea unei creșteri economice pe termen lung, durabilă și competitivă", susținută la nivel de cultură managerială și antreprenorială;
2) social, prin „îmbunătățirea sistemului de educație și de sănătate care susține reducerea inegalității dintre bărbați și femei, dintre urban și rural", în condițiile promovării unei societăți deschise;
3) ambiental, prin asigurarea unui mediu: a) natural, protejat prin responsabilitatea tuturor actorilor sociali datorită impactului biunivoc om – mediu"; b) antropic, „atins prin cultivarea unui sentiment de apartenență și de comunitate" [Ibidem, pp. 17-18].

Educația de calitate constituie obiectivul strategic nr. 4, promovat de *Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă*. Este situat între obiectivele strategice: nr. 3 (Sănătate și bunăstare) și nr. 5 (Egalitate de gen). La nivel de proiect curricular macrostructural, educația de calitate reprezintă scopul general, strategic, al sistemului de învățământ, construit în context social deschis în măsura în care are ca sferă de referință, fixată valoric în termeni de filozofie și de politică a educației:

1) educația/instruirea formală;
2) infrastructura învățământului;
3) reducerea/eliminarea eșecului și a abandonului școlar;
4) educația permanentă, „pe tot parcursul vieții";
5) educația pentru dezvoltare durabilă;
6) finalizarea reformelor adoptate în „Orizontul 2020" [Ibidem, pp. 37-40].

În funcție de această sferă de referință, extinsă și aprofundată pe fondul valorilor prospective ale societății informaționale, bazată pe cunoaștere, sunt proiectate curricular „Țintele 2030" care definesc direcțiile strategice de dezvoltare a sistemului de învățământ concepute din perspectiva filozofică și politică a educației de calitate:

1. Centrarea educației și a instruirii pe competențe elaborate la nivelul corelației dintre:
   a) nevoile elevului exprimate psihologic „printr-o mai mare libertate în definirea priorităților de studiu";
   b) cerințele dezvoltării sociale, exprimate sociologic în contextul specific societății informaționale, bazată pe cunoaștere.
2. Formarea educaților (elevilor etc.) prin dobândirea cunoștințelor de bază (teoretice și aplicative), susținute valoric și atitudinal, necesare pe tot parcursul vieții pentru dezvoltarea durabilă, prin stiluri de viață durabile, consolidate în măsura în care promovează:
   a) drepturile omului;
   b) egalitatea de gen;
   c) cultura păcii;
   d) aprecierea diversității culturale.
3. „Accentuarea educației civice" bazată pe noțiuni și principii care susțin:
   a) societatea durabilă, pașnică și incluzivă;
   b) democrația și pluralismul;
   c) valorile multiculturalismului;
   d) „înțelegerea celuilalt";
   e) prevenția discriminării;
   f) eradicarea violenței (în societate și în școli).
4. Modernizarea sistemului și a procesului de învățământ, realizată prin metodologiile de instruire (de predare-învățare-evaluare) care valorifică tehnologiile informaționale, pentru a susține:
   a) creșterea permanentă a calității actului educațional;
   b) reducerea ratei de părăsire timpurie a sistemului educațional (de educație și de învățământ);
   c) diminuarea/eliminarea eșecului și a abandonului școlar.
5. Organizarea învățământului profesional și tehnic în condiții de eficiență socială și pedagogică, asigurată prin:
   a) calificarea adecvată a personalului didactic;
   b) elaborarea unui curriculum potrivit cu cerințele de pe piața muncii;
   c) dezvoltarea de parteneriate, inclusiv cu mediul de afaceri.
6. Perfecționarea modalităților de formare continuă, pe tot parcursul vieții, realizată prin integrarea tuturor:
   a) conținuturilor generale ale educației (morală, științifică, tehnologică, estetică, fizică);
   b) formelor generale ale educației/instruirii (formală, nonformală, informală) – „în vederea apropierii de media performanțelor din statele membre ale UE".
7. „Extinderea rețelei de centre comunitare de învățare permanentă", organizate la nivel național, teritorial și local, cu „cointeresarea companiilor" în „sprijinirea înrolării angajaților în asemenea programe".
8. „Creșterea substanțială a numărului de tineri și adulți care dețin competențe relevante, inclusiv profesio-

nale, care să faciliteze angajarea, crearea de locuri de muncă decente și antreprenoriatul".

9. „Creșterea nivelului de educație financiară a cetățenilor", necesară în contextul specific societății postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere.
10. Conceperea educației formale universitare în perspectiva dezvoltării psihologice și sociale durabile, în condiții de specializare aprofundată și de vârf și de cercetare interdisciplinară.

În Republica Moldova, *Strategia de dezvoltare Educația 2030* a fost elaborată în urma a trei runde de discuții cu actorii implicați (manageri școlari și universitari, profesori, studenți, elevi; cercetători, reprezentanți ai comunității educaționale naționale, teritoriale și locale; sindicate, organizații non-guvernamentale), în acord cu Strategia națională de dezvoltare *Moldova 2030*.

Proiectul *Strategiei de dezvoltare Educația 2030* și programul de implementare a sunt elaborate de Ministerul Educației și al Cercetării cu suportul echipei de experți naționali și internaționali de la Institutul de Politici Publice și de la UNICEF Moldova [1].

Scopul general al *Strategiei de dezvoltare Educația 2030*, construit la nivel de proiect curricular macrostructural, susține „determinarea direcțiilor fundamentale de dezvoltare a educației" angajate pedagogic și social, pe termen mediu și lung, în cadrul formal și nonformal al sistemului de educație și de învățământ. Obiectivele specifice derivate vizează:

1) „Racordarea educației la cerințele pieții muncii din perspectiva dezvoltării sustenabile a capitalului uman", necesar în societatea informațională, bazată pe cunoaștere;
2) „Asigurarea accesului la educația de calitate pentru toți prin incluziune echitabilă în învățământul general, profesional tehnic și superior și prin alte forme de educație pe tot parcursul vieții";
3) Asigurarea personalului calificat pedagogic, științifico-didactic și managerial, necesar la toate nivelurile și formele de organizare ale sistemului de educație și învățământ;
4) „Conjugarea eforturilor tuturor factorilor și actorilor procesului educațional" necesară pentru consolidarea coeziunii sociale prin educație de calitate;
5) Crearea noilor medii de învățare eficientă, motivantă pe tot parcursul vieții, pentru toți cetățenii din R. Moldova;
6) „Valorificarea tehnologiilor informaționale moderne", digitale, care permit creșterea performanțelor școlare și universitare, relevante social, la nivel de sistem;
7) „Asigurarea oportunităților de învățare și educație pentru toți elevii", eficiente în context formal, nonformal și informal;
8) Orientarea cercetării științifice în direcția „promovării inovațiilor și schimbării în educație";
9) Creșterea performanțelor la toate nivelurile sistemului de educație, realizată prin: eficientizarea rețelei școlare și universitare; modernizarea infrastructurii; consolidarea capacității manageriale; dezvoltarea culturii calității.

Analiza educației de calitate în contextul istoric determinat în *Orizontul 2030* poate fi realizată la nivel de model-ideal, construit din perspectiva pedagogiei în termeni de filozofie (epistemologie) a educației și de politică a educației.

În termeni de filozofie (epistemologie) a educației, se evidențiază contribuția sa la perfecționarea dimensiunilor generale ale educației:

a) obiectivă (sfera de referință, funcția și structura de bază);
b) subiectivă (finalitățile educației);
c) axiologică (valorile care susțin conținuturile generale ale educației);
d) metodologică (metodele de educație);
e) contextuală (formele, resursele, situațiile, condițiile, stilurile educației);
f) normativă, care ordonează educația în plan macrostructural (axiomele și legile educației) și microstructural (obiectivele generale, specifice și concrete ale educației);
g) praxiologică (activitatea de cercetare pedagogică, fundamentală și operațională).

În perspectiva dimensiunii sale normative, educația de calitate este ordonată valoric prin axiomele educației construite epistemologic prin focalizarea și corelarea conceptelor pedagogice fundamentale. Semnificative sunt:

1. Axioma interdependenței dintre:
   a) dimensiunea obiectivă a educației, determinată de sfera de referință generală (activitățile organizate formal și nonformal și influențele desfășurate neorganizat, informal), funcția de bază (formarea/dezvoltarea personalității educatului în raport de cerințele sale psihologice și sociale) și structura de bază (corelația educator-educat);
   b) dimensiunea subiectivă a educației, condiționată de finalitățile educației, elaborate de proiectanții educației, la nivel de sistem de educație/învățământ (idealul educației, scopurile generale/strategice ale educației) și de proces de învățământ (obiectivele generale, specifice și concrete/operaționale ale educației/instruirii);
2. Axioma valorificării tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației, în context deschis (intern și extern), în perspectiva educației permanente și a autoeducației [2, pp. 60-77].

Educația de calitate poate fi analizată la nivel de

model-ideal construit de pedagogie și în condiții de cercetare fundamentală și operațională, promovată în termeni de politică a educației, prin raportarea sa la contextul istoric în care „explozia informațională" poate întreține „lipsa de valoare a puterii cunoașterii în absența cunoașterii puterii" [8, pp. 102-106]. În această perspectivă, „viitorul educației în orizontul 2030 este conturat la mijlocul deceniului anterior prin proiectul OEDC – Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare. Acest proiect, care elaborează un cadru de referință extins pentru învățarea durabilă, „are ca scop sprijinirea sistemelor de educație în efortul lor de a revizui/actualiza/inova constructul curricular" pe baza competențelor privite ca ansamblul coerent și interdependent de cunoștințe, aptitudini, atitudini și valori de care are nevoie educabilul de astăzi pentru a se integra în realitatea socială prezentă și viitoare.

În termeni de politică a educației, trebuie eliminate riscurile majore întreținute în sistemele de învățământ în care „puterea cunoașterii se exprimă într-un mod total dezechilibrat" din perspectiva valorilor pedagogice și sociale necesare în formarea-dezvoltarea oricărui educat (preșcolar, elev, student etc.), susținute psihologic prin atitudini adecvate care orientează pozitiv conduita educatului, „modul în care el acționează și reacționează" în activitatea de educație și instruire, în procesul de învățare, în „asigurarea binelui personal care nu poate fi sustenabil în afara binelui întregii lumi".

În studiile OECD, educația de calitate depinde de integrarea valorilor și atitudinilor în structura competențelor, în general, a competențelor-cheie în special, angajate pedagogic, psihologic și social, în realizarea obiectivelor strategice, proprii unei formări și dezvoltări durabile. În această perspectivă, valorile sunt:

1) definite ca „principii definitorii cu impact asupra deciziilor luate în baza unor judecăți", susținute prin atitudini care orientează activitatea în funcție de:
   a) consecințele afective (satisfacție, exaltare, dubiu, furie, insatisfacție);
   b) modurile de gândire care exprimă mentalitatea celui ce învață „productiv și motivat sau rigid și rezistent la schimbare";
   c) „abilitățile socioemoționale care pot viza gestionarea motivației și exersarea valorilor";
2) nalizate în raport de dimensiunile lor asumate:
   a) „la nivel personal, în relația cu sine însuși", evidențiind „ce sens dă vieții sale";
   b) „la nivel social, în relația cu ceilalți", evidențiind „modul în care gestionează interacțiunile, inclusiv conflictele";
   c) „în ansamblul societății", evidențiind priorități, principii, direcții strategice, exprimate public prin practica democratică;
   d) „la nivelul întregii umanități", evidențiind „bunăstarea omenirii care transcende națiuni și culturi";
3) corelate cu atitudinile desfășurate circular, referitoare la:
   a) modalități de gândire;
   b) virtuți (calități de caracter);
   c) aptitudini;
   d) credințe;
   e) dispoziții;
   f) abilități sociale;
   g) abilități emoționale;
   h) abilități soft;
   i) etică;
   j) moralitate [Ibidem, pp. 104-105].

În concluzie, educația de calitate concepută ca obiectiv strategic, promovat de *Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă*, este centrată asupra competențelor necesare educatului pe tot parcursul vieții, dobândite și perfecționate în sistemul de învățământ prin combinarea optimă între cunoștințele – aptitudinile (abilitățile) – valorile și atitudinile, care asigură reușita socială, în context deschis, pe termen scurt, mediu și lung.

La nivel de model-ideal, educația de calitate reflectă procesul de formare și dezvoltare a competenței educatului care reprezintă un produs superior, durabil, prin combinarea optimă a componentelor sale funcțional-structurale, reconstituite, redefinite și aprofundate din perspectiva filozofiei și a politicii educației [3]:

1) cunoștințele teoretice (*savoir*), proprii fiecărui domeniu și ciclu de educație/instruire – conceptele, legile, principiile, formulele, datele esențiale;
2) cunoștințele aplicate (*savoir-faire*) – deprinderile și priceperile (strategiile cognitive) necesare pentru rezolvarea de probleme și situații-problemă, proprii fiecărui domeniu și ciclu de educație/instruire;
3) valorile și atitudinile (*savoir-être*):
   a) valorile pedagogice generale, reflectate specific în cadrul fiecărui domeniu și ciclu de educație: binele moral (civic, politic, juridic, profesional/deontologic, religios); adevărul științific (logico-matematic și informatic, naturalist/experimental, socio-uman/hermeneutic); utilitatea adevărului științific aplicat (în școală, profesie, societate); frumosul (din artă, natură, societate), sănătatea (psihică și fizică);
   b) atitudinile (personale, sociale, afective, motivaționale, caracteriale) care reprezintă „maniera de a fi într-o situație" (școlară, extrașcolară, comunitară), „bipolară, favorabilă sau nefavorabilă, care desemnează orientarea gândirii, dispozițiile noastre profunde, starea noastră de spirit în fața anumitor valori (muncă, bani etc.)" [6].

În perspectiva construcției unei hărți conceptuale, propunem următoarea formulă a educației de calitate, durabilă, centrată pe formarea/dezvoltarea competențelor care susțin învățarea eficientă pe tot parcursul vieții:

Cmp = Ct x Cap/V x At.

Competența (Cmp) concepută și realizată-dezvoltată curricular ca fundament pedagogic, psihologic și social al educației de calitate, durabilă pe tot parcursul vieții, reprezintă produsul rezultat din combinația optimă dintre:

- cunoștințele teoretice (Ct) și cunoștințele aplicative de bază – receptate, asimilate și interiorizate în context global și deschis (disciplinar, intradisciplinar, multidisciplinar/pluridisciplinar, transdisciplinar);
- valorile pedagogice generale (V) și atitudinile psihologice și sociale, afective, motivaționale și caracteriale (At) care susțin, consolidează și perfecționează cunoștințele teoretice și aplicative dobândite pe tot parcursul sistemului și al procesului de învățământ, în perspectiva educației/autoeducației permanente.

În educația de calitate, proiectată în *Orizontul 2030*, valorile pedagogice generale (binele moral; adevărul științific; utilitatea adevărului științific; frumosul din artă, natură și societate; sănătatea psihică și fizică), determinate de cerințele obiective de dezvoltare normală a societății și a personalității umane (în acord cu imperativele categorice, axiomatice ale vieții sociale și psihologice) îndeplinesc un rol determinant. În măsura în care reprezintă tot ceea ce este dezirabil necesar (social), nu numai ceea ce este dorit (individual), valorile pedagogice au un caracter obiectiv general și universal-uman, demonstrat prin funcția și structura lor fundamentală [4].

Funcția fundamentală a valorilor constă în validarea pedagogică (socială și psihologică) a oricărei activități de educație/instruire, necesară în perspectiva educației permanente și a autoeducației, a învățării/autoînvățării pe tot parcursul vieții.

Structura fundamentală a valorilor corespunzătoare funcției fundamentale poate fi identificată ontologic și consolidată praxiologic la nivelul optimizării raporturilor necesare, la toate nivelurile sistemului de învățământ, organizat în context deschis, între:

1) valorile-scop = finalitățile educației/instruirii macrostructurale (idealul educației și scopurile generale, strategice, ale educației/instruirii) și microstructurale (obiectivele generale, specifice și concrete/operaționale ale educației/instruirii);
2) valorile-normă = a) axiomele și legile educației, care ordonează educația/instruirea în plan macrostructural, prin definirea unor cerințe imperative, categorice; b) principiile educației, care ordonează educația/instruirea în plan microstructural, prin definirea unor cerințe imperative, condiționale/ipotetice;
3) valorile-mijloc = a) conținuturile de bază ale educației/instruirii, selectate în acord cu modelul de curriculum academic, centrat asupra produselor superioare ale culturii umane (validate universal și național), deschis spre experiența psihologică a educaților și spre reconstrucția societății, abordate integrat (disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar/pluridisciplinar, transdisciplinar); b) formele generale ale educației/instruirii (activitățile organizate formal și nonformal; influențele neorganizate/neplanificate, generate informal de mediul pedagogic și social, intern și extern); c) metodele de educație/instruire, adaptate la specificul fiecărui domeniu și ciclu de educație/instruire; d) strategiile de evaluare a educației/instruirii – inițială (diagnostică și predictivă), continuă (formativă și autoformativă, finală (sumativă, cumulativă) – cu funcții specifice de reglare-autoreglare a educației/instruirii, pe termen scurt, mediu și lung.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Buletin Informativ: Strategia Națională *Educația 2030,* aprilie 2022; Pe: https://ipp.md/wp-content/uploads/2022/06/Buletin-informativ-aprilie-Educatia-2030.pdf.
2. Cristea S. Pedagogie. Hărți conceptuale. Volumul I. București: Editura Didactica Publishing House, București, 2021.
3. Delors J. (coord.) Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Trad. Iași: Polirom, Iași, 2000.
4. Didier J. Valoarea, tot ce este dezirabil (și nu numai ce ce este dorit). În: Larousse. Références. Dictionaire de la philosophie. Paris, 1996, p. 289.
5. OECD – Future of Education and Skills 2030. Pe: https://www.oecd.org/education/2030-project/
6. Sillamy N. Atitudinea, mod de a fi într-o situație. În: Larousse. Références. Dictionaire de la psychologie. Paris, 1996, p. 28.
7. Strategia națională pentru dezvoltarea durabilă a României, 2030. București: Editura Paideia, 2018.
8. Vrânceanu G. Deschideri. Viitorul educației în orizontul 2030. Lipsa de valoare a puterii cunoașterii în absența cunoașterii puterii. În: Tribuna Învățământului. Revistă de educație și cultură, Nr. 34, Anul III, Serie nouă, octombrie 2022.