Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 2-3 (132-133), 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
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

Larisa CUZNEŢOV
Aspecte de formare a culturii pedagogice în contextul profesionalizării cadrelor didactice şi globalizării educaţiei (pregătire iniţială)
(The Aspects of Pedagogical Culture Development in the Context of Teacher Professionalization and the Globalization of Education (Initial Training)) 3
Elena SOCHIRCĂ, Sorin-Adi PÎNTEA
Contribuţia noilor educaţii la dezvoltarea educaţiei globale
(The Contribution of New Educations to the Development of Global Education) 7
Adrian GHICOV, Mihaela FLOREA
Educaţia pentru comunicare. Sensul pedagogic al corelării noematice
(The Education of Communication. The Pedagogical Meaning of Noematic Correlation) ... 11
Teodora HUBENCO
Perceperea artistică a operelor de artă vizuală – imperativ al educaţiei artistice
(The Artistic Perception of Visual Art as an Imperative of Art Education) 16
Valeria BUZENCO
Developing Teachers' Social Competences, an Imperative of Contemporary Society
(Dezvoltarea competenţelor sociale ale profesorilor, o necesitate a societăţii contemporane) .. 20

MANAGEMENT EDUCAŢIONAL

Vasile VRÎNCEANU
Creativitatea pedagogică în spaţiul şcolar, abordată din perspectivă managerială
(Pedagogical Creativity in School, as Seen from a Managerial Perspective) 24
Mariana JUC, Maria BRÎNZA
Managementul participativ în instituţiile de învăţământ profesional tehnic secundar
(Participatory Management in Secondary Vocational Education and Training Institutions) 29
Programul *Formarea continuă a cadrelor didactice*
(The *Continuing Teacher Training* Program) 35

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU
Resurse de operaţionalizare a termenilor în comunicarea didactică: verbale – iconice – practice
(Resources for the Operationalization of Terminology in Didactic Communication: Verbal, Iconic, and Practical) 36
Elena ZMEU
Strategii de valorificare a inteligenţelor multiple în cadrul orelor de limba şi literatura română
(Exploring Multiple Intelligences in Romanian Language and Literature Classes) 40
Victoria SOLOVEI
Tehnici de traducere a unităţilor terminologice de tip abreviat din domeniul învăţământului superior
(Translation Techniques for Abbreviated Terminological Units from the Higher Education Domain) 49
Tatiana LAŞCU
Enhancing Students' Sociocultural Awareness through a Discursive Approach to Literary Texts
(Sensibilizarea socioculturală a studenţilor prin abordarea discursivă a textului literar) 52

DOCENDO DISCIMUS

Liliana POŞŢAN
Gândeşte global, acţionează local! O strategie pentru educaţia globală
(Think Globally, Act Locally! A Global Education Strategy) 55
Ludmila PECA
Profesorii şi tehnologia: provocările şi posibilităţile oferite de învăţarea online
(Teachers and Technology: the Challenges and Possibilities of Online Learning) 60
Alexandru CIOBANU
Parteneriatul cu mediul economic – indicator de performanţă pentru evaluarea şi asigurarea calităţii instituţiilor de învăţământ profesional tehnic
(Business Partnerships as a Performance Indicator for the Assessment and Quality Assurance of Technical Vocational Education) 64
Anatolie ŢÂŢU
Organizarea procesului de evaluare a cunoştinţelor în învăţarea la distanţă
(Organizing Assessment in Distance Learning) 68

EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

Olga MOROZAN
Accesul copiilor aflați în situații de risc la o educație de calitate în condiții de pandemie
(Access of Children in Vulnerable Situation to a Quality Education During the Pandemic Period)....70

EDUCAȚIE TIMPURIE

Vasilica ANDRASCIUC BIRTOK
Activitățile extracurriculare și rolul acestora în dezvoltarea socială a preșcolarilor
(Extracurricular Activities and Their Role in the Social Development of Preschoolers)....74
Maria ȚIFRAC
Activitățile integrate și literar-artistice la grupele de preșcolari
(Integrated and Literary-Artistic Activities in Preschool Classes)....76

EXERCITO, ERGO SUM

Rodica SOLOVEI, Victoria LESNIC
Dimensiuni conceptuale și praxiologice ale metodei *Proiectul*. Studii de caz: proiectul de cercetare la *Istorie* și proiectul eTwinning
(Conceptual and Praxiological Dimensions of the *Project* as a Didactic Method. Case Studies: the Research Project in *History* and the eTwinning Project)....79
Elena SOCHIRCĂ, Elena BEREGOI
Aspecte didactice cu privire la predarea-învățarea-evaluarea unităților de conținut curriculare *Procese și fenomene geografice de risc* la *Geografie*
(Aspects of the Teaching-Learning-Assessment of the *Geographical Risk Processes And Phenomena* Curricular Units in *Geography*)....84
Olga LEBEDIUC
Educația pentru cetățenie democratică a elevilor din clasele primare
(Democratic Citizenship Education in Primary School)....91
Iraida BRĂDULEAC
Aspecte didactice în predarea modulului numărului complex
(Didactic Aspects in the Teaching of the Complex Numbers Module)....96
Programul *Formarea continuă a formatorilor*
(*The Continuing Training of Trainers* Program)....100
Programul *Managementul educațional*
(The *Educational Management* Program)....100
Programul *Evaluarea calității în învățământul general*
(*The Quality Assessment in General Education* Program)....100

EVENIMENTE CEPD

Mariana VATAMANU
Proiectul Shift Edu: conferința de bilanț
(The Shift Edu Project: Final Conference)....101
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Continuăm abilitarea profesorilor universitari în dezvoltarea curriculară a educației interculturale
(Continuing to Empower University Professors in the Curricular Development of Intercultural Education)....102
Mariana VATAMANU
Inițiativa de sprijinire a persoanelor refugiate
(The Refugee Support Initiative)....103
Lilia NAHABA
Clubul *PAIDEIA*
(The *PAIDEIA* Club)....104

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA
Educația în contextul globalizării
(Education in the Context of Globalization)....105

C U P R I N S

Larisa **CUZNEȚOV**

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

Aspecte de formare a culturii pedagogice în contextul profesionalizării cadrelor didactice și globalizării educației (pregătire inițială)[1]

CZU 37.091| doi.org/10.5281/zenodo.6697302

Rezumat: *Articolul reprezintă un studiu teoretic în care se elucidează unele aspecte de formare a culturii pedagogice în contextul profesionalizării cadrelor didactice, și anume: obiectul și obiectivul major al acestui proces; axele de perspectivă ale teoriei instruirii; conținutul structurii sistemului cognitiv al cadrului didactic; caracteristicile arhitecturii cognitive a procesului de învățământ universitar pedagogic; condițiile de sporire a eficienței profesionalizării cadrelor didactice; importanța activităților practice, a autoperfecționării, a autoactualizării și a tipurilor de învățare care urmează a fi dezvoltate la studenții-pedagogi.*

Cuvinte-cheie: *cultură pedagogică, cadre didactice, studenți-pedagogi, arhitectură cognitivă, tipuri de învățare.*

Abstract: *The article represents a theoretical study that elucidates some aspects of the formation of pedagogical culture in the context of teacher professionalization, namely: specifying the object and major objective of this process; identifying and describing the perspective axes of the training theory; presenting the structure of a teacher's cognitive system; presenting the characteristics of the cognitive architecture of a pedagogical university education; delimiting the conditions for increasing the efficiency of teachers' professionalization; specifying the importance of practical activities, self-improvement, self-updating, and the types of learning that need to be developed in trainee teachers.*

Keywords: *pedagogical culture, teachers, trainee teachers, cognitive architecture, types of learning.*

În condițiile globalizării educației și provocărilor actuale, problema profesionalizării cadrelor didactice, atât în formarea inițială, cât și în cea continuă, este, cu certitudine, în centrul atenției cercetătorilor și practicienilor. Dacă perioada cuprinsă între anii 1980 și 2000 a fost una centrată mai mult asupra democratizării procesului educațional și a individualizării acestuia, astăzi, reieșind din noile provocări socioculturale, din globalizarea educației, din diversitatea problemelor și dilemelor de natură moral-etică și cognitiv-motivațională, pornind și de la impactul dezvoltării tehnologiilor multimedia și de la situația creată de pandemia Covid-2019, capătă o amploare deosebită investigațiile axate pe variate aspecte ale profesionalizării cadrelor didactice. O prioritate tot mai mare o are dezvoltarea și realizarea de sine a cadrului didactic în contextul sporirii competenței și a eficienței personale, pregătirii lui pentru a se autodeter-

[1] Articol elaborat în cadrul proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, cifrul proiectului: 20.80009.0807.45, din Programul de Stat 2020-2023, Proiectarea Strategică IV, *Provocări societale*, administrat de către Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare din Republica Moldova.

mina, a se autoperfecționa și a se autoactualiza permanent în profesie, în viața individuală și cea socială; în esență, pentru a învăța pe parcursul întregii vieți.

Aceste abordări ne orientează spre analize profunde și reflecții asupra situațiilor dificile din învățământ, cauzate de un șir de factori socioculturali, economici, de ordin moral și axiologic, care reduc motivația tinerei generații pentru studii. Ne bucură însă și noile rezultate și dovezi științifice obținute de neuroștiințele educației, în special de neurofiziologie, neuropsihologie și neurodidactică [9, 13, 14].

În această ordine de idei, sistemul de învățământ superior, inclusiv cel de profil pedagogic, și-a configurat clar *obiectul* și *obiectivul* de interogație și cercetare. *Obiectul* se constituie din fenomenul profesionalizării cadrelor didactice și cel al carierei profesionale, iar *obiectivul* major reprezintă axarea pe determinarea, fundamentarea și elaborarea strategiilor și tehnologiilor didactice, optimizarea arhitecturii și a procesului educațional/instructiv-educativ al instituțiilor de învățământ din domeniul vizat. Evident, aceste provocări influențează necesitatea re/definirii, re/gândirii cadrului conceptual, a cadrului metodologic și praxiologic al pregătirii profesionale a cadrelor didactice.

Plecând de la o cunoscută axiomă existențială, conform căreia *cultura umană începe și se asimilează* în cadrul social, reconstituindu-se cu fiecare individ, insistăm asupra altui fapt foarte important, care, în esență, derivă din primul: *cultura pedagogică începe și se asimilează în context educațional special/pedagogic, abordat și realizat ca parte componentă a sociumului, reconstituindu-se și renovându-se cu fiecare cadru didactic și cu experiența sa valoroasă; acesta, prin funcția și responsabilitățile asumate, este obligat să devină mai performant în ceea ce privește competența, cultura lui generală și cea profesională*. Realitatea socială și realitatea științifică, care sunt extrem de complexe, au creat toate premisele pentru a aborda profesionalizarea cadrelor didactice din mai multe perspective, cele mai importante, în viziunea noastră, fiind cea sistemică, inter- și transdisciplinară, multifactorială și multicriterială [4, 5, 6, 10].

Cu acest prilej, am decis să realizăm o abordare analitică a celor patru axe de perspectivă ale teoriei instruirii, pe care le-am dedus în baza studierii literaturii consacrate profesionalizării cadrelor didactice [4, 5, 6, 7, 10, 11, 12], după cum urmează.

Științificitatea și schimbarea: axă de perspectivă compusă din două elemente de tip intrinsec și extrinsec, care au caracter ambivalent și interconex, presupunând o calificare înaltă a universitarilor ce țin cursuri la studenții-pedagogi. Cunoașterea acestei axe oferă posibilitatea de a valorifica multiaspectual principiile și exigențele științificității [2], favorizează deschiderea spre nou și schimbare și obținerea unui produs final, în persoana absolvenților/pedagogilor debutanți, competenți și competitivi pe piața muncii în domeniul educațional.

Formarea studentului pedagog în și prin contextul ***inter-, pluri- și transdisciplinar,*** care asigură realizarea unor interacțiuni de integrare și stabilire a raporturilor între două sau mai multe și variate ramuri, discipline științifice, inclusiv prin efectuarea transferurilor și a incluziunilor de concepte, teorii, concepții, strategii și metodologii, în scopul construirii unor noi abordări și orientări ale problemelor pedagogice, mai profunde și adecvate.

Formarea comprehensivă, centrată pe student, în corelație cu îmbinarea optimă a valorizării contextelor: profesional, social și individual, care reprezintă axa de perspectivă a pregătirii profesionale, ce permite valorificarea acțiunilor integratoare în scopul umanizării, democratizării, facilitării procesului de învățământ, pentru dezvoltarea independenței, a creativității și armonizarea acestuia cu explorarea tendințelor didacticilor postmoderne, și anume a tendințelor didacticii generale, ale didacticilor speciale, didacticii culturale, sub aspect analitic-descriptiv, normativ, social, individual și reflexiv, concentrate asupra realizării *bildungului,* exprimat printr-o serie de atribute ale persoanei, în cazul nostru ale cadrului didactic, care poate fi caracterizat ca o persoană inteligentă și educată, formată academic multiaspectual și integral. Concept relativ nou – sau, mai exact, unul reactualizat în didactică de K. Seel, având o conotație și explicație vastă, acesta consemnează calități precum: știința, erudiția, cultura, educația, cunoașterea, învățarea și înțelepciunea [Apud 7, p. 13].

Dezvoltarea și stimularea creativității și a reflecției didactice la studenții-pedagogi, în viziunea noastră, denotă cea mai importantă axă de perspectivă didactică, întrucât anume ea orientează și ghidează formarea, auto/perfecționarea personalității pedagogului contemporan, care va fi capabil să își evalueze, analizeze, monitorizeze și, la nevoie, să își corecteze sau să completeze acțiunile teoretice și cele practice în concordanță cu specificul disciplinei predate și exigențele curriculare, condițiile și particularitățile elevilor, contextul real, interacțiunile socioculturale și locale, fiind apt de autoactualizare permanentă ca persoană activă din punct de vedere civic, social și profesionist performant, un specialist competent și gânditor, un savant creativ și inventiv.

Pentru a respecta logica acceptată de noi în cadrul acestui studiu teoretic, în continuare ne vom referi la un alt aspect important al profesionalizării cadrelor didactice la etapa formării inițiale, care, în esență, stă la baza dezvoltării și consolidării competenței și a culturii pedagogice, fiind definit de psihologi ca *sistemul cognitiv uman* [6]. Plecând de la caracteristicile generale ale sistemului cognitiv uman, abordate de M. Miclea [8], am precizat și am dezvoltat elementele structurale ale

sistemului cognitiv al cadrului didactic (SCCD), care constituie *fundamentul culturii pedagogice* (format în baza culturii generale a persoanei). Așadar, propunem următoarea structură a SCCD:

Nivelul I, al cunoștințelor generale și de specialitate, include sistemul de cunoștințe și informații care au fost asimilate de persoană anterior și ansamblul de cunoștințe și informații asimilate independent și la facultate în procesul instrucțional specializat (pedagogic, psihopedagogic); motivația achiziționării lor; scopul urmărit și asimilarea/elaborarea noilor cunoștințe, reprezentări, opinii, viziuni și decizii pe marginea acestora; analiza, sinteza, integrarea lor în substructuri cognitive și metacognitive, re/gândirea și stocarea cunoștințelor în memorie și imaginație, ceea ce conduce la interiorizarea terminologiei speciale, dezvoltând gândirea și limbajul pedagogic. Concomitent, acest nivel include: învățarea aplicării tehnicilor de lucru cu sursele de informare (surse bibliografice, TV, Internet etc.); analiza experienței proprii și a celei avansate din domeniul științelor pedagogice; analiza sarcinilor speciale, a problemelor și situațiilor reale, a priceperilor și abilităților dobândite din didacticile generale și speciale, disciplinele neuroștiințelor educației și managementul educațional, sociologia și filosofia educației etc. La fel, nivelul dat se referă nu numai la învățarea, înțelegerea, reproducerea informației, ci și la autocunoaștere, formarea competențelor la nivelul autoinfluențării comportamentului cognitiv (propriu și al elevilor); valorificarea posibilităților de modificare a schemelor cognitive formate anterior; dezvoltarea metacogniției în cheia cunoașterii particularităților psihofizice și cognitive, de personalitate (proprii, ale elevilor și ale adulților); determinarea obstacolelor în instruire, care urmează a fi depășite; stabilirea, elaborarea și valorificarea strategiilor de asimilare a cunoștințelor și a informațiilor, de monitorizare și corectare a procesului de învățare-predare-evaluare; dezvoltarea capacităților de actualizare a cunoștințelor și a competențelor achiziționate.

Nivelul II, computațional/de procesare a cunoștințelor, în relația intrări/*input* și ieșiri/*output* ale cunoștințelor, începe cu analiza sarcinilor de rezolvat, a componentelor acestora, a pașilor ce urmează de realizat, a posibilităților și finalităților scontate; dezvoltarea imaginației profesionale în cadrul procesării cunoștințelor generale și speciale; centrarea pe explorarea operațiilor și formelor gândirii în soluționarea sarcinilor de specialitate; aplicarea prelucrării *modulare* (influențate de cunoștințele anterioare), *non-modulare* (influențate de cunoștințele și competențele speciale și transversale, formate la disciplinele fundamentale și de specialitate) și *mixte* (îmbinarea ambelor tehnici).

Nivelul III, algoritmic-reprezentațional, are scopul ca persoana să învețe a identifica, preciza și aplica cel mai potrivit algoritm de procesare a informațiilor/cunoștințelor, a datelor sarcinii în funcție de intrări-ieșiri, de soluționare a variatelor probleme, situații pedagogice concrete etc. În rezolvarea problemelor didactice, educaționale, de management și proiectare pedagogică, studenții de la facultățile de specialitate învață a explora eficient algoritmi, principii, modele normative, exersează pentru a le combina în mod optim, ceea ce ar stimula emiterea mai multor tipuri de judecăți, raționamente, strategii și metode de rezolvare, care corespund atât competențelor generale și speciale, cât și stilului, tipului de gândire al persoanei – persoană care asimilează cultura pedagogică, studiază experiența avansată în domeniu, se pregătește sub toate aspectele să devină un cadru didactic competent.

Nivelul IV, de implementare și verificare a cunoștințelor, are o importanță practică decisivă, întrucât demonstrează capacitățile și competența studentului-pedagog de a aplica tot ce a asimilat, denotă, în același timp, funcționarea mecanismelor neurobiologice, psihologice, pedagogice în momentul și după soluționarea sarcinilor, explicarea motivelor acțiunii, asigură analiza și interpretarea rezultatelor obținute, îi permite studentului-pedagog să tragă concluzii și să facă predicții. Anume la nivelul dat se includ contribuțiile neuroștiințelor cognitive, transferate și transformate în plan educațional prin valorificarea aspectelor legate de proiectare, realizare, corecție, completare, evaluare, apreciere a cunoștințelor și acțiunilor elevilor de către cadrele didactice în baza implementării reale a condițiilor psihopedagogice, a strategiilor, tehnologiilor de organizare-efectuare a procesului de învățământ în limitele asigurării igienei muncii intelectuale, ocrotirii sănătății discipolilor, stimulării motivării învățării, participării active și creative la lecții și la activitățile nonformale.

În realitatea acțională, adică în procesul de învățământ și de dezvoltare a gândirii științifice, a metacogniției, a competențelor de aplicare a cunoștințelor teoretice, de cultivare a culturii pedagogice la studenții de la facultățile pedagogice, aceste patru niveluri ale sistemului cognitiv vor fi completate, extinse și aprofundate în direcția profesionalizării viitorilor specialiști, formând *arhitectura cognitivă* pe două dimensiuni: prima ține de procesul instrucțional universitar, în general, iar cea de-a doua ține de procesul individual al învățării fiecărei persoane. În acest context, facem o precizare importantă: în opinia noastră, arhitectura cognitivă a profesionalizării cadrelor didactice, mai cu seamă în contextul formării inițiale, depinde de un șir de condiții psihopedagogice și sociale. Studiul literaturii de specialitate [1, 7, 8, 11, 13, 14] și analiza propriei experiențe ne-au permis să determinăm ansamblul de condiții necesare pentru a spori eficiența profesionalizării carierei pedagogice:

Condițiile interne – influențează calitatea formării cadrului didactic și se rezumă la motivație, interesul și aspirația pentru profesia dată; aptitudinile speciale; perseverența și asiduitatea, orientarea de principiu; particularitățile biosomatice și psihologice, care se pot

manifesta la nivelul sănătății optime, al specificului memoriei, gândirii, imaginației, sferei psihoemoționale etc.

Condițiile externe – depind de arhitectura cognitivă creată în cadrul universitar, de personalitatea managerilor și profesorilor universitari, de comunicarea și relaționarea interpersonală cu acestea; de climatul grupei studențești; de calitatea tehnologiilor didactice cu accent pe principalele tipuri de învățare, strategii și modele didactice aplicate în procesul educațional. În mare măsură, ele mai depind și de competența, măiestria, autoritatea și iscusința pedagogilor universitari, de capacitatea acestora de a-i interesa pe studenți, de a le stimula și menține interesul pentru profesia aleasă, inclusiv prin *contaminarea cu propriul exemplu.*

Având în vedere că am consacrat mai multe publicații științifice [5, 6, 12] strategiilor, formelor, metodelor și modelelor didactice universitare, în acest studiu ne vom mai referi și la tipurile de învățare, care pot fi valorificate cu succes în profesionalizarea cadrelor didactice, începând cu formarea inițială. Evident, familiarizarea în cadrul instrucțional cu noile ramuri ale științelor educației, cu fundamentele teoretice și aplicative ale acestora, cu teoria generală a instruirii și didacticile particulare necesită dezvoltarea următoarelor tipuri de învățare:

- *învățarea conceptuală* (nu numai în contextul memorării și explorării corecte a conceptelor, ci și în direcția formării abilităților de conceptualizare/transpunere a teoriilor în concepte);
- *învățarea euristică*/prin descoperire, care presupune ipotetizarea, elaborarea, confirmarea sau infirmarea ipotezelor, elaborarea noilor ipoteze și verificarea lor; căutarea căilor și a modalităților de soluționare a problemelor etc.;
- *învățarea prin exersare,* care pune accentul pe încercarea-desfășurarea-repetarea anumitor acțiuni cu caracter educațional, potențial necesare cadrului didactic; crearea și aplicarea anumitor scheme de exersare etc.;
- *învățarea prin activitate practică,* care este foarte aproape de învățarea prin exersare și include toate tipurile și stagiile de practică pedagogică, orele practice și cele de laborator;
- *învățarea activă și interactivă* (cu accent pe dezvoltarea spiritului de inițiativă, pe activism, pe participarea la colaborarea și cooperarea didactică etc.);
- *învățarea algoritmizată* și *prin receptare* (cu accent pe cunoașterea și aplicarea anumitor principii normative și algoritmi didactici, pe formarea capacității de a-i selecta și a argumenta aplicarea acestora etc.);
- *învățarea prin modelare și imitare* (în viziunea noastră, este unul dintre cele mai importante tipuri de învățare în științele pedagogice, care le îmbină pe multe altele, dacă nu pe majoritatea). Valorificată sistematic, învățarea prin elaborarea-aplicarea modelării asigură dezvoltarea gândirii, a imaginației și a creativității pedagogice la studenții-pedagogi.

Evident, șirul tipurilor de învățare poate fi continuat și diversificat în funcție de disciplina de studiu, strategiile, forma de activitate, metodele și procedeele aplicate și alte realități didactice.

În încheiere, considerăm oportun să expunem câteva aspecte pe care le-am stabilit în urma unui sondaj realizat recent în legătură cu evaluarea opiniei licențiaților și a masteranzilor absolvenți și cu ocazia acreditării unor specialități pedagogice. Atât absolvenții de la licență (89%), cât și cei de la masterate (92%) sunt de părerea că durata stagiilor de practică profesională este extrem de redusă. La fel, marea majoritate a studenților-pedagogi consideră benefică mărirea numărului de ore practice la disciplinele speciale de studiu (conform Planului-cadru 2020). Deși guvernul, ministerul de resort, comunitatea științifică, administrația și managerii universităților, precum și cadrele didactice din instituțiile de învățământ superior lucrează continuu în direcția sporirii calității procesului de învățământ și a culturii pedagogice, mai avem cu toții încă mult de lucru pentru a redefini și renova numeroase aspecte și componente ale profesionalizării cadrelor didactice pe coordonatele teoretică și praxiologică, axiologic-conținutală și cea de promovare a învățării pe parcursul vieții, cu accent pe îmbinarea optimă a perfecționării instituționalizate cu autoperfecționarea și autoactualizarea permanentă a specialiștilor din domeniul pedagogic.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Boncu Șt., Ceobanu C. Psihosociologie școlară. Iași: Polirom, 2013.
2. Călin M.C. Teoria și metateoria acțiunii educative. București: Aramis Print SRL, 2003.
3. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006.
4. Cojocaru V. Gh., Cojocaru V. Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale. Chișinău: CEP UPSC *Ion Creangă*, 2020.
5. Cuznețov L., Raileanu O., Oloieru A., Simcenco I. Profesionalizarea cadrelor didactice. Formarea inițială. Chișinău: CEP UPSC *Ion Creangă*, 2021.
6. Cuznețov L. Educația pe parcursul vieții și autoperfecționarea – oportunități sociopsihopedagogice de eficientizare a dezvoltării gândirii științifice la cadrele didactice. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale *Condiții pedagogice de optimizare post-criză pandemică prin prisma dezvoltării gândirii științifice* din 24.06.2021. Chișinău: CEP UPSC *Ion Creangă*, 2021, pp. 16-22.

7. Iucu R. Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Iași: Polirom, 2008.
8. Miclea M. Psihologie cognitivă. Iași: Polirom, 1999.
9. Neacșu I. Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Ipoteze. Conexiuni. Mecanisme. Iași: Polirom, 2019.
10. Papuc I., Bocoș M. Psihopedagogie. Suport pentru formarea inițială și continuă. București: Cartea Românească Educațională, 2017.
11. Pânișoară G. Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții. Iași: Polirom, 2019.
12. Sanduleac S., Cuznețov L. Dezvoltarea gândirii științifice la cadrele didactice: Fundamente teoretice și aplicative. Chișinău: UPSC *Ion Creangă*, 2021.
13. Howard-Jones P. Introducing Neuroeducational Research: Neuroscience, Education. London-New York: Routledge, 2010. 256 p.
14. https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1837563

Contribuția noilor educații la dezvoltarea educației globale

CZU 37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.6685312

Elena **SOCHIRCĂ**

dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol

Sorin-Adi **PÎNTEA**

doctorand, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat: *Astăzi, societatea umană se confruntă cu numeroase probleme, atât la nivel mondial, cât și la nivel regional și local. Aceste probleme reprezintă un pericol atât pentru mediul planetei noastre, cât și pentru prezentul și viitorul întregii omeniri și pot fi soluționate doar cu participarea și conlucrarea tuturor statelor lumii. Importanţa educaţiei devine din ce în ce mai mare în condiţiile în care suntem capabili să recunoaştem că soluţionarea problemelor lumii contemporane este esenţial legată de filozofia educaţiei, de politicile educaţionale ale statelor lumii. Considerate purtătoare de noi obiective, demersuri și mesaje, noile educații s-au constituit ca răspunsuri date problemelor lumii contemporane. Este necesar ca educația să îi pregătească pe elevi pentru schimbări, previzionări, să constituie o pregătire pentru viață. Educația globală activează valori, urmărind promovarea, interiorizarea lor şi formarea unor noi competenţe, necesare tinerei generații în societatea globală în care trăiește.*

Cuvinte-cheie: *educație globală, noile educații, valori, geografie.*

Abstract: *Today, human society faces a huge number of issues, globally, regionally, and locally. These issues pose a danger both to the environment and to the present and future of humankind and may only be solved with the participation and cooperation of all world states. The importance of education is becoming increasingly obvious as we begin to recognize that the solution for the issues faced by our world is essentially related to the philosophy of education, to the educational policies of every country. Considered bearers of new goals, approaches, and messages, the new educations formed as answers to the issues of the contemporary world. It is necessary for education to prepare students for change, foresight, for participation in their preparation for life. Global education activates values, aiming at their promotion, internalization, and the development of new skills, which are necessary for the young generation in the current global society.*

Keywords: *global education, new educations, values, geography.*

INTRODUCERE

În fiecare perioadă istorică omenirea își formulează cu claritate opțiunea pentru un anumit sistem de valori, pe care îl creează, îl urmează și îl dezvoltă. Lumea contemporană și-a formulat opțiunea pentru așa valori ca: pacea planetară și cooperarea, echilibrul ecologic, prosperitatea economică, interculturalitatea, tehnologiile avansate și

progresul social, ştiinţa, libertatea şi inviolabilitatea mass-mediei, democraţia, conştiinţa demografică şi sanitară, conştientizarea unităţii lumii şi a omenirii.

Educaţia, ca proces de derulare temporală extinsă, implică în diacronia sa schimbarea şi necesitatea adaptării la cerinţele societăţii în care acţionează şi căreia i se adresează prin produsele sale. Faptul că elevii sunt cei mai vulnerabili la schimbările rapide din lumea valorilor şi că apar noi exigenţe axiologice în reconsiderarea valorilor reclamă necesitatea realizării educaţiei prin şi pentru valori.

Importanţa educaţiei devine şi mai mare în condiţiile în care suntem capabili să recunoaştem că soluţionarea poblemelor actuale este esenţial legată de filosofia educaţiei, de politicile educaţionale ale statelor lumii [5, pp. 131-132].

REZULTATE ŞI DISCUŢII

Problematica lumii contemporane, provocările şi consecinţele acesteia în sfera educaţiei au determinat operaţionalizarea, în plan teoretic-explicativ şi în cel practic-aplicativ, a unor noi sintagme: învăţare de-a lungul întregii vieţi (*lifelong learning*), educaţie de-a lungul întregii vieţi (*lifelong education*), educaţie permanentă, educaţia adulţilor, educaţia părinţilor, autoînvăţare (*self learning*), autoinstruire, autoeducaţie (*self education*), autoinformare şi autoformare educativă, autonomie educativă, educaţie globală. Între aceste sintagme se stabilesc relaţii complexe, de diferit ordin: de subordonare, de supraordonare, de includere, de tip cauză-efect, de interinfluenţare etc. Astfel:

- învăţarea de-a lungul întregii vieţi este o componentă a educaţiei de-a lungul întregii vieţi (care se suprapune peste educaţia permanentă);
- educaţia adulţilor şi educaţia părinţilor reprezintă componente ale educaţiei permanente;
- autoînvăţarea, autoinstruirea şi autoeducaţia reprezintă un efect, dar şi un proces paralel, care însoţeşte procesul educativ, deci pot fi considerate componente ale educaţiei permanente;
- educaţia globală reprezintă un efect al universalităţii şi permanenţei educaţiei, datorat procesului de globalizare.

Concepută ca un instrument care facilitează înţelegerea fenomenelor globale, relaţionarea acestora, stabilirea conexiunilor între varia procese şi situaţii de la nivel mondial, naţional sau local, educaţia globală reprezintă primul pas în demersul de formare a competenţelor necesare participării responsabile într-o lume multiculturală, diversă şi interdependentă, pe baza utilizării cunoştinţelor, a abilităţilor şi atitudinilor acumulate printr-o varietate de experienţe educaţionale de analiză, de explorare, de valorizare a diferenţelor şi asemănărilor, ca punct al demarării procesului de schimbare [4, p. 54].

Educaţia globală activează valori, urmărind promovarea şi interiorizarea lor, formarea unor competenţe indispensabile tinerei generaţii. Schimbările economice şi sociale în perspectiva globalizării determină conştiinţa educativă a societăţii, prin agenţii ei, pregătirea, prin educaţie, a omului să trăiască activ într-o lume a provocărilor, să militeze pentru pace, bunăstare şi prosperitate.

Congresul Educaţiei Globale de la Maastricht (2002) a dat startul unei noi perspective asupra realităţii sociale, generând schimbări de viziune, de înţelegere, de acţiune, precum şi de formare a generaţiilor cu potenţial acţional. Educaţia globală defineşte o abordare pozitivă şi integrată, al cărei scop este acţionarea în vederea asigurării condiţiilor pentru instaurarea unei lumi durabile şi sigure, pe baza analizării problemelor sociale şi economice, a diversităţii culturale şi strategiilor de instituire a păcii.

Anticiparea viitorului din perspective ştiinţifice reprezintă azi o necesitate obiectivă a omului, pus în situaţia de a găsi soluţii eficiente la cele mai diverse probleme. Aşadar, o educaţie cu adevărat modernă este orientată spre viitor şi urmăreşte o formare şi modelare a omului nu doar adaptativă, ci şi anticipativă, fundamentată pe o filosofie a educaţiei reconsiderată din punctul de vedere al educaţiei permanente.

Educaţia globală este justificată în analizele unor probleme generale ale educaţiei, care ţin de problematica omenirii şi care se impun a fi abordate în viziune holistică şi prospectivă, ce consideră fenomenele educaţionale în globalitatea lor şi ţinând cont de viitor. Aceasta are drept scop concentrarea asupra problemelor educaţionale ale unei lumi caracterizate prin schimbare, dinamism, independenţă şi pluralism, diversitatea valorilor, gândire critică, analiza conexiunilor şi interrelaţiilor şi promovează perspectivele globale şi integrate.

Problematica noilor educaţii trezeşte un interes deosebit în formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice, modelul informaţional şi acţional al noilor educaţii fiind relevant în acest sens. În acelaşi timp, marile probleme cu care se confruntă omenirea cer o rezolvare urgentă, prin folosirea celor mai eficiente mijloace şi forme de educaţie. În acest context, se impune pregătirea unor cadre didactice profesioniste, capabile să formeze competenţe elevilor prin conţinuturile consacrate noilor educaţii. În abordarea curriculumului, suntem nevoiţi de a opta adesea între scopurile materiale şi scopurile formale, între scopurile centrate pe conţinut şi scopurile centrate pe comportament, între cele disciplinare şi cele supradisciplinare [3, p. 57].

Deşi noile educaţii sunt cunoscute de mult timp, figurând în agenda mai multor organisme internaţionale, ca UNESCO, UNICEF, OMS, în învăţământul din Republica Moldova ele încă nu s-au stabilit constant. Totuşi, în ultimul deceniu, se observă o uşoară tendinţă de aplicare a noilor educaţii prin intermediul disciplinelor opţionale.

Noile educaţii au o deschidere inter- şi transdisciplinară, astfel încât pot fi introduse în procesul de învăţământ în forme diverse. Conţinuturilor, finalităţilor şi obiectivelor corespund demersuri prin care educaţia încearcă să răspundă exigenţelor lumii contemporane şi să producă schimbări benefice la nivelul acţiunilor instructiv-educative, în favoarea unei educaţii bazate pe învăţare de tip creativ-inovator, cu caracter participativ, anticipativ, prospectiv şi adaptabilă la diverse tipuri de situaţii de viaţă.

Din punct de vedere pragmatic, implementarea noilor educaţii presupune trecerea de la demersurile particulare, specifice, la abordări mai complexe, profunde, interdisciplinare, globale ale unor probleme ale societăţii, cum ar fi: mediul (înţeles în integralitatea sa), interculturalitatea, justiţia socială, democraţia, pacea, dezvoltarea, sănătatea, alimentaţia. Interdisciplinaritatea integrativă şi transdisciplinaritatea au un rol esenţial în contribuţia noilor educaţii în învăţământ.

Noile educații pot fi valorificate în procesul educațional prin mai multe modalități [10, pp. 66-67]: demers infuzional (presupune efortul tuturor cadrelor didactice în promovarea ”noilor educații”); module integrate la diferite niveluri școlare și discipline; discipline specifice (opționale); sinteze interdisciplinare semestriale și finale.

Noile educaţii pot fi valorificate prin demers infuzional în cadrul disciplinei şcolare *Geografie*, în special la treapta liceală. Curriculumul disciplinar la acest obiect de studiu, ediția 2019, a adus un element de noutate pentru clasa a XII-a, redenumind disciplina din *Geografia mediului* în *Geografie: Republica Moldova și lumea contemporană*, care abordează mediul geografic al Terrei și poziția țării noastre în lumea contemporană, din perspectiva problemelor fundamentale de ordin geografic, la nivel local, regional și global. Accentul este pus pe rolul aplicativ al *Geografiei* în dezvoltarea sustenabilă a lumii contemporane și a Republicii Moldova. Conținuturile sunt structurate în 4 module: *Mediul geografic; Calitatea, valorificarea și protecția mediului în lume și în Republica Moldova; Problemele globale ale lumii contemporane; Dezvoltarea sustenabilă în lume și în Republica Moldova.*

Considerate ca purtătoare de noi obiective, demersuri şi mesaje, noile educaţii s-au constituit ca răspunsuri date problemelor lumii contemporane. Astfel, este necesar ca educația să îi formeze pe elevi pentru schimbări, previzionări, pentru participare la pregătirea lor pentru viață. Evoluția accelerată a societății umane în secolul al XX-lea și problemele asociate acestei evoluții l-au condus pe Aurelio Peccei la introducerea unui nou concept, acela de *problematică a lumii contemporane*, având următoarele trăsături [1, pp. 8-9]:

– *caracter universal*, în sensul că nicio țară de pe glob și nicio regiune nu se poate plasa în afara acestei problematici;
– *caracter global*, în sensul că afectează toate sectoarele vieții sociale, constituind o sursă de probleme deschise și, în unele cazuri, de dificultăți atât pentru sfera vieții materiale, cât și pentru cea a vieții spirituale;
– *evoluție rapidă și greu previzibilă*, în sensul că oamenii se văd puși în fața unor situații complexe pentru care nu sunt pregătiți, pentru a căror abordare nu au metode sau soluții adecvate;
– *caracter pluridisciplinar*, adică cu conexiuni puternice și numeroase în fața acestor demersuri epistemologice;
– *caracter prioritar sau presant*, în sensul că presiunile exercitate asupra comunității mondiale și a fiecărei comunități naționale sunt puternice, de neeludat, cerând răspunsuri prompte, ingeniozitate și, deseori, eforturi financiare importante.

Lista noilor educații rămâne deschisă, fiind de așteptat să se modifice în mod firesc, fie prin dispariția unor ”educații”, fie prin impunerea unor noi cerințe sau conținuturi educative. În această listă sunt incluse: *educația pentru schimbare și dezvoltare; educația pentru democrație și participare și pentru drepturile omului; educația ecologică sau relativă la mediu; educația pentru tehnologie și progres; educația pentru comunicare și mass-media; educația pentru pace și cooperare; educația în materie de populație sau demografică; educația sanitară modernă; educația interculturală; educația pentru timpul liber; educația pentru viitor; educația pentru viața de familie; educația juridică; educația economică.*

Competențele de bază ale educației globale sunt corelate cu unitățile de conținut, corespondența dintre acestea nefiind biunivocă; o anumită competență specifică poate să fie formată prin diferite unități de conținut, același aspect regăsindu-se și la noile educații:

- cunoștințe teoretice despre diferitele perspective asupra globalizării, dezvoltării durabile, teoriei postcoloniale, precum și cunoștințe de bază despre teorii, stiluri și metode de învățare;
- cunoștințe despre competențe, aptitudini, abilități și valori care să fie promovate în educația globală;
- abilitatea de a folosi o varietate de metode și instrumente în contexte educaționale în conformitate cu nevoile participanților, cu accent pe metode interactive, participative și orientate către acțiune;
- capacitatea de a transpune în practică varietatea tematică a educației globale prin planificarea, implementarea și evaluarea activităților educaționale;
- capacitatea de a comunica cu persoane care

provin din culturi diferite şi au experienţe diferite, precum și capacitatea de a lupta împotriva stereotipurilor și prejudecăților legate de diferite culturi şi comportamente;
- capacitatea de gândire critică și reflecție asupra propriei persoane ca și facilitator.

Cunoştinţele frecvent asociate educaţiei globale se subsumează următoarelor concepte, unele dintre acestea provenind din conceptul *problematica lumii contemporane*:
- *conflictul* (investigarea unei varietăţi de conflicte: istorice, contemporane, personale, globale; modalităţi de soluţionare a acestora de o manieră non-violentă etc.);
- *pacea* (investigarea păcii atât ca stare, cât şi ca proces; studii de caz: persoane, instituţii, organizaţii care militează pentru promovarea şi instaurarea păcii etc.);
- *justiţia* (respectarea drepturilor omului şi a libertăţilor fundamentale; statutul de militant şi observator al acestor realităţi);
- *puterea* (esența, efectele ei, democraţia şi participarea democratică etc);
- *schimbarea socială şi continuitatea* (investigarea proceselor de schimbare socială, valoarea).

Abilităţile vizate sunt:
- *gândirea critică* (abordarea problemelor în mod critic pentru recunoaşterea şi respingerea îndoctrinării şi manipulării);
- *empatia*;
- *cooperarea*;
- *asertivitatea* (capacitatea de comunicare clară într-o manieră non-agresivă);
- *abilitatea socială* (abilitatea de a influenţa procesul de luare a deciziei în baza unor cunoştinţe unanim cunoscute, în mod constructiv şi nediscriminatoriu).

Lista explicită ce recomandă valori şi atitudini accentuează dimensiunea afectiv-atitudinală şi morală a învăţării, din perspectiva contribuţiei specifice a acestei discipline la atingerea finalităţilor educaţiei.

Educaţia globală urmăreşte promovarea şi interiorizarea **valorilor** ca: respect, libertate, drept, pace, egalitate, solidaritate, prin formarea şi externalizarea unor **atitudini** de autorespect, respect pentru ceilalţi, interes pentru probleme globale, abordare critică, implicare şi acţiune constructivă, responsabilitate socială.

Tematica generală a educaţiei globale are în vedere diferite forme de existenţă şi modele de comportament din întreaga lume. Este importantă, deoarece analizează individul nu doar în comunitatea sau societatea din care face parte, ci şi în lume ca întreg. Educaţia globala îi ajută pe tineri să evalueze impactul propriilor acţiuni şi să ia în considerare responsabilităţile lor individuale.

Cele 16 teme globale sunt: drepturi generale ale omului, copiii, cetăţenie, democraţie, discriminare şi xenofobie, educaţie, egalitate de gen, globalizare, sănătate, mediu, securitate umană, media, pace și violență, sărăcia, drepturi sociale, sport.

Toate acestea se regăsesc sub o formă sau alta în conținuturile noilor educații, cristalizate ca răspunsuri la imperativele impuse de problemele cu care se confruntă societatea contemporană.

Schimbările care ar trebui să se producă, la toate nivelurile de învăţământ, s-ar referi la: restructurarea conţinutului învăţământului (planuri, programe, manuale, strategii de predare-învăţare-evaluare), promovarea strategiilor didactice care să fie bazate pe investigare, experimentare, luarea deciziilor, implicare activă şi studierea „omului şi mediului”, calitatea mediului şi calitatea vieţii, legătura foarte importantă a omului cu natura.

Competențele transversale nu sunt predate în mod specific ca atare; mai degrabă sunt integrate într-un program de studii. Programele se bazează, în grade diferite, pe toate competențele transversale, iar acestea din urmă contribuie la rândul lor la dezvoltarea competențelor specifice disciplinei. În total, putem evidenția 9 competențe transversale grupate în 4 categorii:
- *intelectual* – folosește informații; rezolvă probleme; gândește critic; creativitate și inovativitate;
- *metodologic* – adoptă metode eficiente de lucru; folosește tehnologia informației și comunicării;
- *personal și social* – își realizează potențialul; cooperează cu ceilalți;
- *comunicare* – comunică adecvat.

Competența de a interpreta o problemă a lumii contemporane implică:
- definirea problemei: identifică formele pe care le îmbracă la nivel local, regional, planetar; identifică actorii; stabilește faptele/acțiunile; definește contextul;
- analiza problemei: realizează conexiuni între diferitele aspect ale societății; determină cauzele; stabilește consecințe; examinează interesele și relațiile de putere;
- consideră problema ca întreg: compară manifestările problemei; consideră problema la diferite scări; demonstrează natura globală a problemei.

Competența globală implică și luarea unei poziții cu privire la o problemă a lumii contemporane, de aceea comportă câteva îmbunătățiri:
- Examinează câteva puncte de vedere asupra problemei: identifică diferite opinii asupra problemei; identifică valorile și interesele care stau la baza acestor opinii; stabilește puncte de convergență și divergență între aceste opinii; identifică soluțiile posibile; ia în considerare impactul potențial al soluțiilor propuse.

- Ia în considerare tratarea în mass-media a problemei: recunoaşte alegerile făcute de unele mijloace media în tratarea problemei; stabileşte influenţa mass-mediei asupra opiniei sale.
- Dezbate problema: îşi bazează opinia pe fapte, experienţe; elaborează argumente în susţinerea opiniei; are o gândire flexibilă şi deschisă faţă de opinii diferite.
- Ia în considerare oportunităţile de acţiune socială: recunoaşte tipurile de acţiuni care ar putea fi întreprinse; identifică contextul sau instituţiile care ar putea oferi cadrul pentru acţiunile sale; stabileşte un plan de acţiuni.

CONCLUZII

Schimbările paradigmatice produse la nivelul societăţilor, provocările şi imperativele lumii contemporane – de natură politică, economică, ecologică, demografică, sanitară etc., precum şi nevoile de ordin sociopedagogic din ce în ce mai bine conturate, solicită din partea sistemelor educaţionale proiectarea, articularea şi implementarea unor noi tipuri de conţinuturi sau „noi educaţii".

Educaţia globală, concept nou, are drept componente: gândirea critică, diversitatea valorilor, observarea conexiunilor, concentrarea asupra unei lumi caracterizate prin schimbare, independenţă şi pluralism; iar elementele sale de bază constau în studierea sistemelor globale, a valorilor umane şi culturale, a problemelor globale şi soluţiilor, precum şi în studierea realităţii planetare şi a interdependenţelor existente.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Artip A., Papuc L. Noile educaţii. Imperative ale lumii contemporane. Chişinău: Tipogafia Centrală, 1996.
2. Cabezudo A. et al. Global education guidelines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers. North-South Centre of the Council of Europe. Lisbon, 2008
3. Erich E. Geissler. Mijloace de educaţie. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. 1977.
4. Facilitarea educaţiei globale. Suport de curs. Bucureşti: 2014.
5. Garştea N., Formarea competenţelor profesionale la studenţii pedagogi în contextul noilor educaţii. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chişinău, 2003.
6. Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educaţiei. Chişinău: Museum, 2003.
7. Programa şcolară pentru disciplina opţională: Educaţie pentru dezvoltare. Curriculum la decizia şcolii pentru liceu. Bucureşti: 2015.
8. Vali I., Formarea stilului didactic din perspectiva noilor educaţii. Craiova: Universitaria, 2011.
9. Zolotariov E., Mihailov M. Educaţia teorie şi metodă. Curs universitar. Bălţi, 2007.
10. Văideanu G. Educaţia la frontiera dintre milenii. Editura politică: Bucureşti, 1988.
11. Văideanu G. UNESCO – 50. Educaţie. Bucureşti: 1996.

Adrian **GHICOV**

dr. hab., prof. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chişinău

Educaţia pentru comunicare. Sensul pedagogic al corelării noematice

CZU 37.01 | doi.org/10.5281/zenodo.6685264

Rezumat: *Potrivit scopului urmărit, acest articol nu este un studiu sau o exegeză a noţiunii de noemă în ansamblu, ci încearcă o distanţare selectivă faţă de conceperea acesteia în aspect pedagogic, fără ca ea să fie deformată. Din aceste motive, articolul analizează corelarea noematică comunicare şi educaţia fizică în cadrul activităţii de învăţare, urmărind să identifice în ce măsură procesul de corelare îndeplineşte cerinţele necesare pentru prescrierea acestuia în structura unui proces raţional sau a unui proces incremental. Scopul constă în elucidarea specificului noţional al noemei în accepţiune fenomenologică husserliană şi a posibilităţii transferului acestuia în domeniul educaţional. În acest sens, prima parte a articolului dezvăluie presupoziţia că noţiunile de competenţă de comunicare şi educaţie fizică se află într-o corelare specială, caracterizată în modul cel mai general drept o relaţie intenţionată sau ceea ce este perceptibil în procesul de dezvoltare a competenţei de comunicare a elevilor în cadrul activităţilor de educaţie fizică. În partea a doua sunt prezentate unele rezultate ale cercetării şi sunt oferite unele explicaţii ce vizează patternul educaţional, ca instrument euristic pentru construirea unui scenariu didactic.*

Cuvinte-cheie: *noemă, corelare noematică, comunicare, competenţă de comunicare, educaţie fizică, intenţionat, pattern educaţional.*

Mihaela **FLOREA**

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

Abstract: *According to the intended purpose, this paper is not just a study or exegesis of the notion of noem as a whole, but tries a selective distancing from its conception in pedagogical terms, without distorting it. For this reason, the paper analyzes the noematic correlation of communication and physical education within learning activity, aiming to identify to what extent the correlation process meets the necessary requirements for its prescription in the structure of rational or incremental process. The aim is to elucidate the notional specificity of noema in a Husserlian phenomenological meaning and the possibility of its transfer to the educational field. In this sense, the first part of the paper reveals the presupposition that communication competence and physical education are in a special correlation, characterized in the most general way as an intentional relationship or what is perceptible in the process of developing the communication competence of students within the framework of physical education activities. In the second part, some research results are presented and explanations are offered regarding the educational pattern as heuristic means for building a didactic scenario.*

Keywords: *noem, noematic correlation, communication, communication competence, physical education, intentional, educational pattern.*

Noema face parte din fenomenologia conștiinței, fenomenologia, în general, presupunând „scoaterea din joc” a obișnuințelor noastre de gândire, care îngrădesc orizontul judecăților umane de valoare și asigurarea unui orizont în care acestea să poată fi puse [5].

Din această perspectivă, abordarea unei corelări, care este o expresie a relației dintre două entități, devine una la zi. Dacă două entități sunt dinamizate în aceeași direcție, aceasta degajă o corelare pozitivă. Alternativ, dacă sunt dinamizate în direcții opuse, aceasta generează o corelare negativă. Identificând adecvat corelările, putem cântări și reduce la minimum riscurile. Înțelegerea corelărilor oferă o perspectivă largă în crearea unui întreg. Aici, trebuie să precizăm faptul că o corelare nu înseamnă o relație de cauzalitate. Doar pentru că două lucruri reacționează la fel sau într-un mod similar la o serie de circumstanțe, acest lucru nu înseamnă că unul cauzează ceea ce se produce cu celălalt.

În această arie de preocupări, am presupus că între competența de comunicare și educația fizică se stabilește o corelare specială, caracterizată la modul cel mai general drept o relație intenționată. Sesizarea relației respective și menținerea ei în câmpul privirii sau „o luare de poziție” specifică viziunii, presupunerii personale, sunt coordonate perceptibile în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare a elevilor în cadrul activităților de educație fizică. Miza acestei abordări este, grosso modo, de a relaționa obiectivitatea existenței corelării respective cu subiectivitatea percepției acesteia.

Dacă ne referim la educația pentru comunicare pe dimensiunea învățământului general, realitatea confirmă faptul că, în școală, competența de comunicare a elevilor la disciplinele nelingvistice se realizează prin însușirea logicii discursului, în diferite stiluri funcționale. Devine incontestabil rolul instrumental pe care limba română îl are în dobândirea de către elev a competenței de comunicare, capabilă să îi permită abordarea tuturor registrelor limbii, în dimensiunile specifice comunicării. Din această perspectivă, dezvoltarea competenței de comunicare nu trebuie să se limiteze doar la domeniul strict al disciplinei *Limba română*, ci se impune extinderea ei, prin raportarea la deprinderile și atitudinile conținute de cele opt competențe-cheie, luând în calcul, concomitent, atât palierul specific, cât și extinderea acestuia în sfera celorlalte discipline de studiu, precum și efectul în asigurarea competenței sociale integratoare. În acest cadru, *competența de comunicare* se definește ca un sistem de strategii ce permit înțelegerea valorii elementelor comunicative în context, dezvoltând abilitatea de a aplica cunoștințele despre rolul și funcționarea limbajului. Așadar, trebuie înțeles faptul că, prin competența de comunicare, se înțelege valoarea funcțională a vorbirii, generatoarea unei activități de interrelaționare. Științele educației au definit *competența de comunicare*, în primul rând, prin capacitatea de a activa cunoștințe, de a manifesta atitudini, de a le contextualiza în sfera interrelaționării [Apud 6].

Comunicarea, evident, are o varietate de sensuri, scopuri și tot atâtea forme de manifestare și de exprimare. Din punct de vedere cronologic, comunicarea este primul instrument spiritual al omului în procesul devenirii sale axiologice. Ca proces și ca produs, aceasta reprezintă știre, veste, înștiințare, relație, raport, legătură. Prin urmare, comunicarea nu este echivalentă cu ceea ce avem noi în minte, cu gândurile, sentimentele, ideile, visurile, valorile noastre. Acestea se referă la ceea ce suntem noi în măsură să împărtășim altora, deci este un act dinamic prin care două lumi interioare interac-

ționează. Actul comunicării, atât în societate, cât și în școală, se bazează pe următoarea ecuație: *comunicarea este informație înmulțit cu relație.*

Domeniul de competență-cheie de comunicare, după cum afirmă M. Hadîrcă [4, p. 53], reprezintă unul dintre cele opt domenii prin care Consiliul Europei a definit noul profil de formare pedagogică a cetățenilor europeni, această competență fiind statuată chiar pe prima poziție, fapt care permite să fie trase următoarele concluzii: comunicarea în limba maternă reprezintă nu doar unul dintre cele opt domenii de competențe-cheie europene, ci chiar primul domeniu în acest clasament al competențelor-cheie și subliniază importanța acordată învățării limbii materne; competența de comunicare în limba maternă este considerată una fundamentală în procesul de formare-dezvoltare-performare a personalității elevului.

În modul ancorat, competența de comunicare devine o categorie supraordonată cunoștințelor și capacităților și este conturată ca *modus operandi*, manifestat prin corelarea lor. Esența competenței rezidă nu atât în resursele ce trebuie mobilizate, ci în mobilizarea însăși a acestor resurse. Compentența ține de ordinea lui „a ști sa mobilizezi" (savoir mobiliser). În schimb, raportul *competență – capacitate* merită nuanțat, deoarece permite clarificarea unor trăsături specifice, pendinte competenței de comunicare. Noțiunile pot fi diferențiate prin raportare la context și la resurse: astfel, capacitățile de comunicare sunt potențialități independente de contexte, în timp ce competența presupune contextualizarea capacităților și relaționarea acestora.

Noțiunea de *noemă* se regăsește pentru prima dată la Platon și are sensul activității de gândire, presupunând că ideile sunt gândite (noema) la ceva considerat „unul". La Aristotel, noema își asumă, în contextul gândirii, sensul pasiv al „gândirii lucrului" în contextul sensibilității, „lucru perceput". Noema, potrivit lui Aristotel, provine din elaborarea de imaginație a unor date ocazionale, care, în cele din urmă, dau naștere unor imagini mentale ce nu se schimbă. Primul tip de imagini mentale contribuie la formarea experienței, în timp ce prin intervenția gândirii asupra celui de-al doilea tip de imagini se formează „concepte pure".

În accepțiunea noastră, noema poate fi percepută conform opiniei fenomenologului Ed. Husserl. Cuvântul *noema* provine din cuvântul grecesc *νόημα*, care înseamnă „gând" sau „ceea ce este gândit". Filosoful Ed. Husserl a folosit *noema* ca termen tehnic în fenomenologie pentru obiectul sau conținutul unei gândiri, judecăți sau percepții [1]. În lucrarea sa fenomenologică [5], a inventat noțiunea de *noema* pentru a desemna elementele corelative ale structurii oricărui act intenționat, cum ar fi actul de a percepe sau de a judeca. Fiecare act intenționat are un conținut noetic (sau mental), care este orientat către un obiect deținut în mod intenționat. Fiecare acțiune are în formarea ei un *corelat noematic*. Acesta este obiectul acțiunii – ceea ce se înțelege prin ea. De asemenea, Husserl se referă la noema completă, care este obiectul acțiunii așa cum este semnificat în acțiune, obiectul perceput ca referent. Cu alte cuvinte, noema pare a fi tot ceea ce este implicat de actele de percepție sau de judecată în general, fie că este vorba de un obiect material, o imagine, un cuvânt, o entitate matematică, o altă persoană exact așa cum sunt percepute, judecate sau altfel gândite [1].

Noema este o versiune generalizată a teoriei semnificației și, în special, a conceptului său de sens. Husserl credea că actele conștiente în general, nu numai actele de sens, ci și actele de percepție, judecată etc., sunt direcționate în mod intenționat către obiecte prin intermediul lor. Noema întruchipează ambele faze în schimbare a practicilor și a sensului organizator al experienței noastre. Dar aceste două „componente" sunt inseparabile, pentru că orice experiență cere sens nu ca un lux post-factum, ci pentru ca ea să fie o experiență a ceva.

În limba engleză, *noema* a fost folosită pentru prima dată în domeniul retoricii, pentru a se referi la o figură de stil prin care ceva articulat vag este totuși destinat să fie înțeles sau procesat. Cu alte cuvinte, o noemă, în retorică, este un discurs care are sens doar atunci când te gândești la asta în detaliu. Prin noemă, este desemnat ceva semnificativ, căutarea sensului presupunând, în context, o reflecție profundă.

Derivă deci că noema este o reprezentare mentală a unui obiect, a unei entități sau, cu alte cuvinte, conținutul subiectului unui gând; reprezentarea unui obiect în conștiință. Husserl explică diferența dintre obiectul intenționat în sine și reprezentarea lui în noemă în felul următor: „Arborele însuși, un lucru al naturii, nu are nimic de-a face cu această percepție a arborelui ca atare, care, ca sens al percepției, este complet inseparabilă. Arborele însuși poate arde, se descompune în elementele sale chimice etc. Dar sensul acestei percepții, ceva inseparabil de esența sa, nu poate arde, nu are elemente chimice, forțe, proprietăți reale" [9].

Elementul esențial al noemei este nucleul acesteia. Nucleul, ca sens obiectiv al noemei, este entitatea însăși, prezentată într-un anumit fel, așa cum este dată în experiența conștiinței, cu toate proprietățile sale specifice, care se pot schimba într-o altă experiență a aceleiași entități. Acesta este un obiect într-o anumită direcție față de el, într-un mod special de prezentare [Ibidem]. Husserl descrie două tipuri de caracteristici ale nucleului: *modul de a fi dat* și *modalitatea de a fi*. Una și aceeași entitate poate fi dată în percepție vie sau poate fi obiectul reprezentării, al judecății, al dorinței și așa mai departe. Gradul de încredere în realitatea entității care ni s-a dat poate fi diferit: ceea ce vedem, auzim etc. se poate dovedi a fi doar o iluzie, o simplă apariție. În consecință, modalitățile de a fi ca *fiabilitatea, presupunerea, suspiciunea, interogarea, îndoiala* sunt considerate drept gradații ale realității. Caracteristica de bază (nemodificată) este *fiabilitatea*,

care este certă sau cu adevărat existentă. La fundamentul oricărei experiențe intenționate (inclusiv un act volitiv) stă un act doxic. În consecință, orice *corelat noematic* simplu include un „existent", fie o altă modalitate de a fi. Motivul pentru aceasta este că la baza oricărui act psihic stă un act obiectivizat, iar cogito-ul doxic realizează obiectivarea efectivă [10].

Necesitatea de a găsi o cale de precizie, a cărei aplicare să elimine pericolul obscurităților de relație, a determinat descoperirea unei noi virtuți pedagogice, plasată în aria preocupărilor metodologice. Astfel, noțiunea de *corelare noematică*, fundamentată pe teoria fenomenologică a lui Husserl, vine să specifice și să îndreptățească afirmația că relația dintre două identități, s-ar părea absolut diferite, vorbind de competențele de comunicare în activitățile de educație fizică, poate fi interpretată ca o corelare între subiecte cunoscătoare, corelare fundamentală în procesul de formare sau de dezvoltare a competențelor de comunicare ale elevilor în contextul disciplinelor școlare nelingvistice. Această identificare terminologică redă, într-o formă inteligibilă, subscrierea la saturația metodologică a procesului educațional.

Astfel, prin *corelarea noematică de tip comunicare – educație fizică* înțelegem punerea în valoare a relației speciale între dezvoltarea competențelor de comunicare și educația fizică a elevilor drept o relație intenționată, perceptibilă, printr-o extindere într-o disciplină nelingvistică, mobilizarea cogito-ului doxic și semnificarea conținutului educațional, precizat într-un mod specific „de a fi dat".

Este bine cunoscut faptul că esența educației fizice o constituie mișcarea umană pusă în slujba îmbunătățirii condiției fizice și mentale a oamenilor, a dezvoltării fizice armonioase și întreținerii stării de sănătate. Din acest punct de vedere, activitatea de educație fizică trebuie privită ca o necesitate personală a omului, alături de alimentație, îmbrăcăminte, învățătură, apă, soare, relații umane, spațiu de locuit etc. *Educația fizică*, în calitate de obiect de studiu prevăzut în toate planurile de învățământ, îndeplinește o serie de funcții, printre care cea de dezvoltare armonioasă, care urmărește realizarea unor indici superiori ai dezvoltării somatice și funcționale; funcția de perfecționare a capacității motrice, care constă în tendința de îmbunătățire a nivelului de dezvoltare a aptitudinilor psihomotrice și a nivelului de însușire și de stăpânire a deprinderilor și priceperilor motrice; funcția educativă, care vizează însușirea unor norme de conduită morală, formarea individului, apt să poată conlucra și comunica într-o activitate de grup, într-o activitate socială; funcția de emulație, care urmărește formarea capacității de depășire și autodepășire, a capacității de întrecere, de competiție; funcția de socializare, care se realizează cel mai bine în lecția de educație fizică, întrucât permanent se stabilesc relații de colaborare, întrajutorare între elevi etc. [7].

Deci, prin *corelarea noematică* se produce o simbioză a scopului și a funcțiilor educației fizice cu procesul de dezvoltare a competențelor de comunicare printr-o relaționare didactică de calitate. Conexiunile atitudinale de comunicare realizate în cadrul procesului de învățământ între elevi alcătuiesc o componentă importantă a câmpului educațional, cu valențe formative și dezvoltative certe. Școala, grupul, clasa, formația sportivă devin, practic, „laboratorul" de învățare socială a comunicării. În spațiul acestuia, elevii își desfășoară prestația curentă în cadrul clasei, generează judecăți colective, resimt opinia colectivului, îndeplinesc roluri în grup, dobândesc anumite poziții față de ceilalți în procesul de comunicare. De relația comunicativă depinde climatul activităților, atmosfera tonică de muncă și cultivarea simțului de răspundere față de propria pregătire și formare. Deși învățătura este în esență o activitate individuală, procesul de învățare se realizează pe baza raporturilor variate de interacțiune între cei implicați în respectivul proces. Și anume: raporturi de comunicare și de influență; raporturi de atracție; relații de cooperare, emulație și competiție etc. Rezultanta complexă a acestor fenomene se reflectă în climatul psihosocial al clasei prin angrenarea în activitate și prin comportamentul elevilor [Apud 2].

În vederea dezvoltării competențelor de comunicare ale elevilor în cadrul educației fizice, poate fi valorificat, ca un element de noutate, configurarea unui *pattern educațional*, înțelegând prin acesta un model, tipar specific, o secvență de acțiune ca o reprezentare mediatoare, ca un răspuns adecvat la o problemă de învățare, prezentând simplificat structura unui fenomen educațional, care poate avea un caracter repetabil. Elementele acestei structuri pot fi reacționate într-un mod previzibil. *Patternul educațional* se utilizează atunci când apar necesități educaționale ce presupun regularități existente în procesul de formare-dezvoltare a competențelor, prin combinarea anumitor elemente, în vederea obținerii unui impact de durată. Patternul educațional reprezintă soluții generale și reutilizabile ale unor probleme educaționale [Apud 3].

Există diverse tipuri de patternuri: arhitecturale, comportamentale, mediatice, strategice, relaționale etc. Însă patternul nu trebuie privit drept expresia unor rețete universale, care pot fi aplicate direct, ci trebuie să fie adaptat la situații concrete. Într-un pattern educațional se stabilește o relație de dependență între componente, astfel încât atunci când un element își schimbă configurația, toți dependenții lui sunt notificați și actualizați respectiv. Acest pattern implică existența unui element cu rolul de subiect, în cazul nostru acest rol și-l asumă setul de activități de dezvoltare a competenței de comunicare (autocunoaștere, intercunoaștere, comunicarea emotivă, colaborarea verbală, comunicarea nonverbală, decodificarea mesajului) și elementele cu rol de observatori, implicate contextual în acțiunile de dezvoltare (tehnici formative: *Harta inimii,*

Amprenta, Ştafeta cu emoţii, Vorbeşte, Mersul în personaje, Una vorbim, alta înţelegem etc.); condiţii de dezvoltare: cunoaşterea personalităţii elevului (adolescentului); căi de îmbunătăţire a codificării şi a decodificării mesajului didactic; corelarea şi dezvoltarea, de rând cu elementele competenţelor de comunicare, a competenţelor sociale ale elevilor, prin autocunoaştere şi cunoaşterea celor din jur; perfecţionarea actului didactic prin îmbunătăţirea relaţiei profesor-elev în desfăşurarea orei de educaţie fizică; sporirea atractivităţii orei de educaţie fizică, în vederea participării şi implicării active a elevilor în actul educaţional. Acest pattern facilitează o organizare mai bună a comunicării în activităţile de educaţie fizică, în funcţie de specificul tehnicilor aplicate. În aceste circumstanţe, patternul încapsulează variate componente ce oferă o anumită interfaţă de folosire.

Patternul educaţional este recomandat în cazul în care avem nevoie de un tip de strategie cu mai multe implementări posibile. Pe lângă motivul evident de încapsulare a acţiunilor posibile, se preferă o anumită abordare: se verifică mai multe condiţii şi se decide asupra acţiunii. Practic, în perspectiva dată, utilizatorii acestei strategii devin dinamici în raport cu ea, fiind instanţiată astfel ca să poată fi utilizată. Patternul educaţional a fost conceput pentru a produce rezultate previzibile. El este structurat pentru a garanta un rezultat viabil de performanţă. Odată ce începem „să circulăm" cu patternul nostru educaţional, nu poate exista decât o singură destinaţie, *pre-aranjată* spre obţinerea rezultatului. Patternul educaţional este, aşadar, un mijloc euristic pentru construirea unui scenariu didactic.

Pentru o ilustrare adecvată, putem semnala o tehnică utilizată în aria patternului educaţional elaborat, şi anume *Mersul în personaje* din cadrul activităţii *Comunicarea nonverbală*. Cunoaştem că aspectul nonverbal al unui mesaj poate să susţină şi să fortifice aspectul verbal, caz în care aspectul nonverbal va fi decodificat de către destinatar, considerat ca real şi integrat pentru a oferi feedback. Am ales această tehnică pentru faptul că în grupurile de adolescenţi există, ca în orice grup, o cultură organizaţională proprie, un limbaj (cod) propriu, ce este de multe ori inaccesibil unui adult care participă la un proces de comunicare. *Mersul în personaje* este, deopotrivă, suficient de amuzant, pentru a le atrage şi menţine trează atenţia, precum şi suficient de profund, pentru a ne putea asigura că produce efectele scontate.

Există astăzi unele opinii fundamentate despre beneficiile utilizării *teatrului în educaţie*. Ţinând cont de aceste lucruri, precum şi de faptul că adolescentul nu este încă total desprins de lumea mirifică a copilăriei, dominată de roluri fantastice (eroi, călătorii iniţiatice, întâmplări cu rezultate neaşteptate etc.), când transformările radicale prin care trece îl determină să experimenteze trăiri extreme, am presupus că această tehnică poate să îi ajute să comunice şi să se descopere în faţa colegilor, să îşi depăşească tracul, teama de judecată şi etichetele celorlalţi şi să fie ei înşişi pe deplin, să se înţeleagă şi să se accepte reciproc, fără rezerve. Activitatea este accesibilă pentru fiecare cadru didactic ingenios: fiecare elev interpretează un rol, dar fără cuvinte, putând să îşi aleagă să meargă precum un îndrăgostit, ori precum o persoană nervoasă, ca un om păcălit, trist, vesel etc. Putem sugera şi alte teme, precum mersul care să sugereze personaje istorice, personaje din poveşti, figuri cunoscute din sport, acţiuni din sport etc. Întregul comportament nonverbal trebuie să susţină personajul, astfel încât colegii să recunoască tema aleasă. După ce elevul aflat „în pielea" personajului face o serie de paşi, el trebuie să se oprească într-o poză cât mai sugestivă, astfel încât colegii să ghicească sentimentul/personajul în cauză. Efortul făcut pentru a intra „în pielea" personajului şi pentru a fi convingători îi acaparează integral, ei se dedică momentului cu totul.

Rezultatele au fost mai mult decât îmbucurătoare, confirmând încă o dată faptul că teatrul nu ţine doar de reprezentarea pe scenă a unor texte dramatice. Fiecare dintre noi interpretează zilnic nu un rol, ci o serie întreagă de roluri, în încercarea de a face faţă provocărilor. Nu este nevoie să fim nici actori talentaţi, nici regizori, trebuie doar să ne lăsăm pentru o oră în seama imaginaţiei acţionale, care ne poate consilia să ne descărcăm de emoţiile ce ne copleşesc, ajutându-ne să ne regrupăm pentru ceea ce urmează. În acest cadru, elevii pot fi cuprinşi de emoţii şi de starea clipei, astfel încât trăirile lor pot genera momente care ar fi putut fi promovate ca probe de măiestrie. Ei se dedică total activităţii, se aplaudă unii pe alţii, îşi remarcă punctele tari şi constată că diferenţele dintre ei dispar.

În această optică, se justifică presupunerea conform căreia orice elev poate să fie învăţat să comunice raţional, cu punerea în evidenţă a valorilor şi într-o deplină cunoştinţă de cauză a problemelor care urmează să fie rezolvate, precum şi a consecinţelor pe care le presupune competenţa de comunicare. Elevii sunt raţionali în sensul în care posedă capacitatea de a obţine informaţii depline despre situaţia comunicativă exersată şi despre consecinţele activităţii lor comunicative şi comportamentului lor verbal.

În concluzie: Patternul educaţional accentuează nevoia elevilor de comunicare în cadrul educaţiei fizice ca disciplină şcolară, capacitatea lor de a fi reprezentativi şi răspunzători în actul comunicării cu sens. Aceste valori sugerează un alt mod de gândire referitor la activitatea de comunicare, bazat pe premise conform cărora comunicarea în demersurile de educaţie fizică trebuie să implice o doză serioasă de participare, implicare, integrare. Rezultatele cercetării noastre aplicative au evidenţiat un proces de comunicare eficientă, dominat cu preponderenţă de respectarea normelor comunicative.

Într-o anumită accepţiune, a fost surprinzător faptul că elevii au caracterizat procesul respectiv ca fiind unul într-o măsură destul de mare incremental. Determinăm că acest fapt este în consens cu ceea ce am aşteptat să se releve prin acţiunile investigative în aria multiplelor avantaje ale competenţei de comunicare, exersată şi conştientizată în spaţiul şcolii pentru spaţiul vieţii.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Ce este noema. Pe: https://www.google.com / search?q=ce+este+noema&rlz=1C1GCEA_ en MD965M-D965&oq= &aqs= chrome.2.35i39i362l8.6832493j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8
2. Cristea D.-I. Didactica educaţiei fizice. Pe: http://fefs.s1t.eu/fisiere/cadre/3_curs_didactica.pdf
3. Faze de lucru în recunoaşterea de pattern-uri. Pe: http:// www.etc.tuiasi.ro/cin/Courses/ Epiom/Course/ Curs_Rti-zrt123XuAsdr /Capitol%2003.pdf
4. Hadîrcă M. Competenţa de comunicare. Conceptualizare. Formare. Evaluare. Chişinău: IŞE, 2020. 162 p.
5. Hasserl Ed. Idei privitoare la o fenomenologie pură şi la o filosofie fenomenologică. Cartea întâi: Introducere generală în fenomenologia pură. Bucureşti: Humanitas, 2011. 584 p.
6. Rusu M.-M. Competenţa de comunicare – perspective de abordare. În: Limba română, 2009, nr. 11-12, anul XIX.
7. Triboi V. Teoria şi metodologia educaţiei fizice. Pe: https:/ www.usefs.md/PDF/Cursuri% 20 electronice / TMEF/Teoria%20si%20metodica %20educatiei %20fizice (Lectia1).pdf
8. Zahavi D. Fenomenologia lui Husserl. Oradea: Ed. Ratio et Revelatio, 2017. 233 p.
9. Ноэма (значения). Pe: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%BE%D1%8D%D0%BC%D0%B0
10. Понятие ноэма. Pe: https://studbooks.net/651553/filosofiya/ponyatie_noema_predmetnoe_soderzhanie

Teodora **HUBENCO**

dr., conf. univ.,
Academia de Muzică, Teatru şi Arte Plastice din Chişinău

Perceperea artistică a operelor de artă vizuală – imperativ al educaţiei artistice

CZU 37.015:73/76 | doi.org/10.5281/zenodo.6685274

Rezumat: *Complexitatea problemei perceperii artistice este conturată de contradicţiile dintre subiectiv şi obiectiv, de natura şi caracterul dinamic al perceperii, de coraportul dintre raţional şi emoţional, dintre perceperea adecvată şi capacităţile creative. Perceperea artistică este un proces complex, care necesită o abordare multiaspectuală: dezvoltarea perceperii artistice pe cale emoţional-logică; cumularea actului de creare a reprezentărilor artistico-plastice cu actul de dezvoltare a perceperii artistice; decodificarea limbajului vizual-plastic prin prisma sensibilităţii individuale a fiecărui receptor; manifestarea atitudinii receptorului faţă de mesajul perceput; sesizarea concepţiei artistice a autorului în opera de artă vizuală; comunicarea artistică a receptorului cu artistul plastic/designerul prin intermediul operelor de artă vizuală.*

Cuvinte-cheie: *percepere artistică, artă vizuală, artist plastic, receptor.*

Abstract: *The complexity of artistic perception is defined by the contradictions between subjective and objective, by the rapport between the rational and the emotional, real perceptions and creative abilities. Artistic perception is a complex matter that requires a multilayered approach: the development of perception in an emotional-logical way; the union of the act of artistic creation with the act of artistic perception; the decoding of the visual creative language through the lens of the sensibilities of the individual receptor; the manifestation of the received message by the receptor; the understanding of the author's message in the visual work of art; the artistic communication of the receptor with the author of the visual art via his/her work.*

Keywords: *artistic perception, visual art, artist, receiver.*

Cultura artistică constituie finalitatea educaţiei artistico-plastice, care este reflectată în ansamblul valorilor artistice asimilate de personalitatea umană şi exprimată în perceperea artistică prin nivelul educaţiei artistice, motivaţie pentru comunicare artistică, receptivitate afectivă şi decodificare a imaginii artistice. Gradul de realizare şi orientare a procesului perceperii artistice este influenţat de nivelul general al pregătirii intelectuale şi culturale

a receptorului. Aceasta se realizează prin desfăşurarea unei activităţi dirijate de explorare-investigare în baza unor criterii bine determinate: de identificare (cărui stil artistic aparţine opera), de clasificare, de comparare, de evaluare, de interpretare a viziunii artistice, a concepţiei artistice, a materialelor din care sunt confecţionate/construite operele de artă vizuală etc.

ANALIZA CONCEPTULUI DE *PERCEPERE ARTISTICĂ*

Fenomenul perceperii artistice a operelor de artă vizuală şi rolul acesteia în educarea şi formarea tinerilor specialişti în domeniul artelor vizuale, în îmbogăţirea universului lor cultural general este obiectul de studiu al unui număr mare de specialişti.

Conform lui M. Golu "...cu cât structura personalităţii este integrată pe trepte intelectual-culturale mai înalte, cu atât activitatea perceptivă este mai bogată în conţinut informaţional, în operaţii interpretative şi în cadre valorice de referinţă. Acest lucru este pe deplin justificat, dacă ne gândim că una din trăsăturile distinctive ale perceperii umane este intelectualizarea şi culturalizarea" [3, p. 123]. Aceste performanţe se realizează atât prin responsabilitatea creatorului de artă vizuală, solicitat să dezvăluie prin opera sa o realitate care să impresioneze, să emoţioneze, cât şi prin publicul receptor, dator să se pregătească teoretic, practic şi sensibil pentru perceperea operei de artă, pregătire în a cărei lipsă "...contemplarea nu produce desfătare, nu găseşte acele resorturi intime care să trezească emoţia artistică" [1, p. 89].

Unii cercetători (N. Volcov, S. Daniel, S. Rapport ș.a.) consideră că sesizarea sensului pus în opera de artă de către autor nu are loc în afara căii emoţionale şi că unica formă a activităţii psihice ce reflectă lumea în legătură cu atitudinea personală a omului sunt emoţiile; în emoţii dispare contradicţia dintre subiectiv şi obiectiv, se produce contopirea obiectului şi subiectului. S. Daniel menţionează că opera de artă are o influenţă de formare şi de dezvoltare a personalităţii atunci când individul o percepe nu numai intelectual, ci şi emoţional [8, p. 79].

Definiţia etimologică a termenului *percepere*: care provine din latină, *percipere,* înseamnă a pătrunde ceva cu mintea, a înţelege, a pricepe, a sesiza ceva cu ajutorul simţurilor şi al gândirii prin reflectare nemijlocită. La rândul său, *a sesiza* înseamnă a pricepe, a înţelege, a observa, a descoperi [2, p. 979]. Perceperea artistică presupune alt proces. Receptorul unei lucrări artistice de asemenea percepe ceva, însă el nu tinde să obţină informaţie numai despre mărimea lucrării şi materialul din care este creată. El are nevoie de mesajul ascuns în ea, care îi concentrat în semnificaţia redată de forme, culori, linii, de structura compoziţională etc., acestea fiind plasate şi unite după anumite legi ale limbajului artistico-plastic, care s-a constituit ca atare pe parcursul secolelor. Adică subiectul receptor realizează o cunoaştere nu atât a obiectului creat prin contact direct, ci, mai degrabă, a unui obiect care produce actul reflectării şi al autoreflexiei.

Autorul S. Rapport distinge trei tipuri de percepere:

- *perceperea simplă*, când subiectul capătă informaţii numai despre obiectul care se reflectă în conştiinţă;
- *perceperea de semne*, care îi aduce subiectului informaţii despre ceea ce semnifică aceste semne;
- *perceperea artistică*, căreia S. Rapport îi dă următoarea definiţie: conştientizarea (înţelegerea) modelului creat de autor şi, totodată, crearea unei variante deosebite, care include experienţa fiecărui receptor [11, p. 14]. Prin urmare, receptorul efectuează un lucru dublu: el capătă o informaţie exterioară furnizată de opera autorului şi, totodată, o prelucrează, reconstituie modelul creat de autor, îl finisează, conştientizează rezultatul cunoaşterii şi valorificării vieţii de către autor, o trăieşte afectiv, îşi formează, cu ajutorul modelului artistic, dar şi pe baza experienţei proprii, o atitudine personală. Or, perceperea artistică cere o interacţiune a mecanismelor psihice productive şi reproductive.

N. Volcov susţine că perceperea operei de artă trebuie să ne formeze o închipuire integrală, emoţională despre obiect ca despre ceva întreg, în care mijloacele de expresie sunt strâns unite între ele şi se supun conţinutului [7, p. 6].

Unii cercetători mai denumesc perceperea artistică a artei *percepere conceptuală*, *integrală*, *sistemică*, noţiuni care exprimă nivelul cel mai înalt al perceperii artistice, când receptorul pătrunde în ideea, gândul autorului şi particularităţile operei (S. Daniel, N. Volcov). Perceperea sistemică include perceperea procesului de creare a operei de artă vizuală, în cazul când acest proces este demonstrat de autor.

Estetica operează cu o noţiune specială pentru denumirea acelui mesaj deosebit pe care tinde să îl exprime artistul plastic, iar receptorul să îl perceapă – *patosul.* Termenul desemnează simţul dominant sau gama de simţuri întruchipate într-o operă de artă, care are un caracter nu atât personal, cât general-uman. Patosul este acea categorie care uneşte, în primul rând, toate genurile artei şi, în al doilea rând, actul creaţiei artistice cu cel al perceperii artistice. El se implementează în operă şi devine accesibil pentru receptor, deoarece tot „materialul" operei – sistemul mijloacelor materiale, plastice, artistice, gândirea artistică a autorului, concepţia lui despre lume, coloritul, structura compoziţională etc. – este ales şi organizat pentru exprimarea patosului. Prin urmare, receptorul trebuie să evolueze de la contempla-

rea nemijlocită a unei lucrări artistice la trăirea patosului, să intuiască că aceasta este rezultatul activităţii artistului plastic şi abia atunci lucrarea va deveni un mijloc de comunicare artistică între creator şi receptor. Atunci se va crea modelul perceperii artistice dezvoltate, receptorul sensibil va căuta în operele oricărui gen de artă mai ales patosul. Îl va simţi în multitudinea formelor artistice, în stiluri, în limbajul diverselor genuri de artă. Receptorul poate să accepte concepţia autorului despre lume, modul lui de gândire artistică sau să le respingă, poate să îşi schimbe atitudinea motorie sub influenţa viziunii artistice a autorului: în toate cazurile, corelând poziţia autorului cu a sa, acesta îşi formează individualitatea, ia atitudine faţă de realitatea redată, adică se formează ca receptor.

LEGĂTURA PERCEPERII ARTISTICE CU ALTE ŞTIINŢE

Complexitatea problemei perceperii este conturată de contradicţiile dintre subiectiv şi obiectiv, de natura şi caracterul dinamic al perceperii, de coraportul dintre raţional şi emoţional, dintre perceperea adecvată şi capacităţile creative. Problema perceperii artistice este complexă, de aceea rezolvarea ei este imposibilă în contextul unei singure ştiinţe. Educaţia artistică primeşte contribuţiile altor ştiinţe: psihologiei, semioticii etc. Psihologia artei se conturează ca o disciplină care studiază structura psihologică a artistului plastic şi a receptorului, a varia arte, geneza lor, precum şi procesele psihice implicate în creaţia artistică şi în perceperea operei de artă, componentele psihologice ale conţinutului şi expresiei formale ale operei.

Renumitul estetician şi istoric al artei R. Huyghe, referindu-se la aria sa de cercetare, scria: ”Nici istoria artei, care înregistrează faptele ce au servit drept bază a dezvoltării ei, şi nici estetica, care elaborează fiziologia ce o domină, nu ar putea fi suficiente pentru a desluşi un fenomen atât de esenţial. De aceea, în ultimii ani s-a simţit necesitatea ca alături de ele să i se atribuie un loc şi psihologiei artei” [4, pp. 29-30]. Cercetarea semiotică a operei de artă permite, în colaborare cu disciplinele adiacente, să dea o mai mare valoare analizei estetice prin sporul ei de exactitate. La examinarea operelor de artă, semiotica consideră culorile şi formele drept semne, unităţi morfologice ale unei modalităţi specifice de exprimare şi comunicare în domeniul artisticului şi esteticului. Forma are un echivalent semiologic în conceptul de *morfem*, pentru semnul cromatic D. Mihailescu propune termenul de *cromem,* iar pentru formele colorate – pe cel de *cromorfeme* [5, p. 36]. În accepţie modernă, semiotica consideră semnul un element fizic utilizat de conştiinţă ca mijloc pentru a indica un obiect ce dobândeşte o semnificaţie pentru un interpret.

CĂI DE ÎNŢELEGERE A ARTEI

Una dintre componentele perceperii artistice este *orientarea perceperii*. Se consideră că anume această componentă organizează procesul perceperii de la prima privire a operei de artă vizuală până la înţelegerea şi evaluarea ei finală. După cum se ştie, opera de artă reflectă realitatea prin prisma viziunii artistice a autorului, însumată concepţiei lui despre lume. De aici reiese că în orice operă de artă vizuală sunt elemente constante şi elemente variabile, cele ce se îmbogăţesc cu o nouă experienţă a autorului, ”...arta nu e numai elaborare lucidă, ea este şi inspiraţie, instinct” [6, p. 13]. Perceperea adecvată a mesajului de către receptor depinde de capacitatea artistului plastic de a reda realitatea înconjurătoare, de concepţia lui despre lume etc.; acelaşi lucru îl putem spune şi despre receptor: în funcţie de concepţia sa despre lume, de nivelul intelectual şi cultural acesta va fi de acord cu autorul sau nu. Astfel, prin norma perceperii nu se înţelege ceva supus, calculat unei scheme concrete sau o percepere adecvată, absolută de la prima privire a obiectului artistic până la receptarea lui finală. Combinarea elementelor variabile şi invariabile determină procesul perceperii, al cărei rezultat depinde de multe condiţii obiective şi subiective. Orientarea artistică presupune cunoştinţe şi aptitudini speciale în domeniul artelor vizuale.

Experienţa de înţelegere a artei se acumulează în comunicarea permanentă cu opere ale diverselor genuri de artă. Într-o astfel de comunicare se formează şi se dezvoltă gustul artistic, care este o parte componentă a orientării artistice. Astfel apare o atitudine diferenţiată faţă de arta veritabilă şi non-artă. Orientarea include şi alte momente importante, cum ar fi atenţia deosebită şi o concentrare specială, diferite în diverse genuri de artă. Aceasta este capacitatea de a evidenţia semnele expresive ale obiectului artistic şi pregătirea mecanismelor memoriei de a păstra imaginile date, a imaginaţiei pentru unirea lor în imagine integrală, care este foarte importantă în perceperea operelor-procese (instalaţiile, defilarea modelelor pe podium etc.). O semnificaţie deosebită o au perceperea integrală a obiectului şi, totodată, concentrarea asupra unor detalii separate.

Un moment esenţial al perceperii este introducerea receptorului în *sistemul gândirii artistice al autorului*. Pe cât de mobilă este această capacitate se observă atunci când omul poate, într-un interval scurt de timp, să perceapă simultan lucrări ale diferitelor curente artistice, în muzee, privind concomitent icoane, fresce, opere din epoca Renaşterii etc. Deci doar atunci când receptorul se adaptează la sistemul artistic al autorului sau îl respinge principial începe elementul principal al perceperii ca interpretarea operei, bazată pe corelaţia elementelor variabile şi invariabile ale conţinutului.

O altă problemă a perceperii artistice este înţelegerea *limbajului vizual* folosit şi/sau creat de artist, altfel

spus, posedarea limbajului artistico-plastic ca mijloc de exprimare a atitudinii personale [5]. Atunci când privim o operă de artă vizuală cu structura ei specifică, imaginea ne apare nu ca o simplă „prezenţă", ci ca o reprezentare a emoţiei şi a ideaţiei artistului, ca un limbaj prin intermediul căruia el ne comunică reacţia sa la lumea înconjurătoare. În funcţie de natura mijloacelor de vehiculare a datelor privind lumea obiectivă şi subiectivă, precum şi a sistemului de codificare, limbajele pot fi împărţite în *sonore* şi *vizuale*. Din prima categorie face parte comunicarea prin vorbire, sunete şi zgomote, iar din a doua – comunicarea prin artele vizuale şi prin exerciţii mimico-gestuale, toate având la bază funcţii simbolice corespunzătoare. Limbajul artistic este o formă specifică de exprimare şi comunicare interumană. Folosind mijloacele de expresie, artistul plastic operează cu cele mai adecvate procedee şi mijloace de expresie, care, în final, contribuie la apariţia unor limbaje vizual-plastice. După cum este ştiut, limbajul artistic are o dinamică proprie, este supus unui proces continuu de înnoire. Schimbările parvin atât de rapid în succesiunea lor, încât relaţiile omului cu imaginile simbolice devin din ce în ce mai fragmentare, evoluând spre inconştient. După D. Mihailescu, limbajul este stilul unui artist, care, prin modalităţi mai mult sau mai puţin elocvente, îşi va pune amprenta pe sensibilitatea şi pe gradul de receptivitate ale spectatorului, influenţându-l [5, p. 45]. Limbajul artistic se caracterizează prin următoarele funcţii: de fixare, de exprimare, de comunicare, de cunoaştere şi de influenţare. Sub aspectul lui social, limbajul artistic este o parte a culturii, iar sub aspect subiectiv, o parte a psihologiei. Funcţia de exprimare se referă la posibilitatea găsirii şi fixării unor semne adecvate, purtătoare de informaţii. Acest lucru permite ca, în locul fenomenelor, obiectelor şi proceselor, să circule simboluri capabile să le reprezinte cu semnificaţiile şi caracteristicile lor. Limbajul artistic reflectă în forme specifice realitatea înconjurătoare, contribuie la procesul cunoaşterii. Informaţiile fixate, exprimate şi comunicate de un artist prin opera sa cuprind aprecierile rezultate din generalizarea şi sistematizarea unei experienţe.

Din punct de vedere sintactic, limbajul artei se constituie din mijloace de expresie şi procedee tehnice care constituie obiectul educaţiei artistico-plastice accesibil tuturor. Expresia defineşte normele specifice ale acestui limbaj referitoare la linii, forme, valori şi culori, cu ajutorul cărora artistul îşi creează opera [11, p. 207].

Limbajul artistic este cu atât mai expresiv cu cât sensurile lui sunt mai multiple, cu cât cel ce îl receptează îl poate adapta mai bine necesităţilor şi aşteptărilor sale spirituale, năzuinţelor şi viselor sale. Aceasta explică de ce o operă de artă vizuală poate avea rezonanţă într-un anumit mediu social şi cultural şi poate rămâne neobservată pentru alt mediu. Limbajul artistului plastic, prin care el ne comunică starea lui de spirit, are caracteristici ce trebuie deprinse, aşa cum se învaţă orice limbaj. Toate acestea trebuie să ajute educabilii să înţeleagă de unde trebuie să înceapă procesul receptării, ce atitudine trebuie să adopte faţă de o operă de artă vizuală pentru a o putea înţelege, deoarece dezvoltarea perceperii artistice se realizează prin trăire şi receptivitate emoţională. Anume trăirea transgresează reacţia psihologică într-o atitudine de valoare, în care se poate regăsi fiecare receptor ca participând la o formă profundă de cunoaştere.

Cercetătorii S. Daniel [8] și B. Nemenski [9] susțin că trebuie să acordăm o importanţă deosebită problemei dezvoltării perceperii artistice în cadrul fiecărei activități de educaţie vizual-plastică. Este indicată realizarea acestui obiectiv prin acţiunea complexă a diferitelor arte în formarea eului personal al fiecărui receptor (student, elev), prin dezvoltarea umanismului în baza dihotomiilor bine – rău, frumos – urât.

B. Nemenski propune două căi de cunoaştere a artei: logico-raţională, ştiinţifică, teoretică şi emoţional-expresivă, artistică, intuitivă. Obiectul cunoaşterii, în primul caz, îl constituie realitatea obiectivă, în al doilea caz – atitudinea receptorului faţă de ea. Singura cale de cunoaştere emoţional-expresivă este trăirea acestei experienţe. Obiectivele formulate pentru studenţi sau elevi trebuie să aibă caracter creativ (formarea imaginii expresive şi exprimarea atitudinii).

Deci putem susține că receptorii (studenții, elevii) vor percepe artistic o operă de artă atunci când conţinutul activităţilor de educaţie vizual-plastică va fi orientat spre perceperea fondului emoţional dominant al operei, spre sesizarea viziunii artistice a autorului şi spre exprimarea atitudinii faţă de mesajul operei.

CONCLUZII

Sensurile antrenate în legătură cu termenul *percepere artistică* ne permite să conchidem că experienţa de receptare a artei vizuale se acumulează prin comunicarea receptorului cu opere de artă vizuală din istoria artelor naționale și universale.

Dezvoltarea perceperii artistice este indicată a fi realizată pe cale emoţional-logică şi prin cumularea actului de creare a reprezentărilor artistico-plastice cu actul de percepere a operelor de artă vizuală. Or, formarea competenţelor de descifrare şi analiză a imaginilor vizual-plastice trebuie să penetreze filierele proprii de interpretare, fapt care ar ajuta persoana să perceapă fondul emoţional al operei şi să îşi manifeste atitudinea faţă de mesajul plastic.

Metodele şi formele tradiţionale de dezvoltare a perceperii artistice (analiza, compararea, sinteza, vizitarea muzeelor din țară și de peste hotare, a atelierelor artiștilor plastici) trebuie completate cu noi căi de dezvoltare a perceperii artistice, care ar permite antrenarea complexă a analizatorilor vizual, auditiv, verbal și motric. Aceasta

ar contribui mai eficient la:

- sesizarea viziunii artistice a autorului în opera de artă vizuală;
- manifestarea atitudinii receptorului faţă de mesajul plastic;
- perceperea globală a conţinutului şi a formei operei de artă vizuală;
- decodificarea limbajului plastic prin prisma sensibilităţii individuale a receptorului;
- dezvoltarea perceperii artistice ţinând cont de particularităţile de vârstă ale receptorului;
- comunicarea artistică a receptorului cu artistul plastic prin intermediul operei de artă vizuală.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cruceru D. Funcția socială a artei. Bucureşti: Meridiane, 1981.
2. DEX. Dicționarul explicativ al limbii române. Ediția a II-a. Bucureşti: Univers enciclopedic, 1996.
3. Golu M. Percepție şi activitate. Cluj: Editura Științifică, 1971.
4. Huyghe R. Dialog cu vizibilul. Bucureşti: Meridiane, 1981.
5. Mihailescu D. Limbajul culorilor şi al formelor. Bucureşti: EDP, 1980.
6. Pleşu A. Călătorie în lumea formelor. Bucureşti: Meridiane, 1974.
7. Волков Н. Восприятие картины, 2-е изд. дополненное. М.: Просвещение, 1976.
8. Даниель С. Искусство видеть. Л.: Искусство, 1990.
9. Зименко В. Гуманизм искусства. Л., Художник Р., 1971.
10. Неменский Б. Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания. М.: Молодая Гвардия, 1984.
11. Раппопорт С. От художника к зрителю. Проблемы художественного творчества. М.: Советский художник, 1978.

Valeria **BUZENCO**

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

Developing Teachers' Social Competences, an Imperative of Contemporary Society

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.6685211

Abstract: *Teachers' social competences are an imperative of contemporary society. The article demonstrates the importance of developing teachers' social intelligence, given the fact that social competences have a great impact on academic success. A high level of social intelligence helps teachers diffuse stress, instills feelings of efficacy, prevent isolation, and promote a positive self-image, especially in today's rapidly changing society, which makes teaching much more demanding. The article also illustrates the interrelation between emotional, social, and cognitive competences, which help teachers deal with their emotions and establish social climates of cooperation, thus promoting positive teacher-student relationships even in challenging social interactions with students.*

Keywords: *social intelligence, social competences, emotional competences, cognitive competences, future teachers.*

Rezumat: *Competențele sociale ale profesorilor reprezintă un imperativ al societății contemporane. Articolul demonstrează importanța dezvoltării inteligenței sociale a profesorilor, dat fiind faptul că competențele sociale au un profund impact asupra succesului lor academic și asupra avansării în carieră. Un nivel ridicat de inteligență socială îi ajută pe profesori să reziste la stres, să demonstreze eficacitate, să capete o imagine de sine pozitivă în societatea contemporană, aflată în schimbare rapidă, ceea ce face predarea mult mai solicitantă. Articolul ilustrează interdependența dintre competențele emoționale, competențele sociale și competențele cognitive, care îi ajută pe profesori să facă față propriilor emoții, să stabilească un climat social de cooperare, promovând astfel relații pozitive dintre profesori și elevi și în cadrul interacțiunilor sociale provocatoare.*

Cuvinte-cheie: *inteligență socială, competențe sociale, competențe emoționale, competențe cognitive, viitoare cadre didactice.*

The pedagogical profession is about interactions and creating relationships with students, parents, colleagues, and all those involved in the educational environment. As a result, the success of a teacher's activity depends not only on his/her professional skills but also on his/her ability to deal and build constructive relationships with others.

Teachers' social competences are important for the mastering of the social challenges inherent in their profession and for building positive teacher-student relationships. Therefore, developing the teachers' social intelligence is crucial for their academic success. Research reveals that social interactions in the academic environment and the quality of the relationships the teachers have with their students are vital for both teachers' and students' cognitive, social, and affective-motivational development. Identifying the characteristics that support teachers in dealing with their own emotions and in promoting positive teacher-student relationships, even in challenging social interactions with students, is highly relevant for both student development and teachers' occupational well-being [1]. According to Marzano, Marzano, & Pickering (2003), the teachers that develop social intelligence skills tend to establish supportive and encouraging relationships with their students, developing lessons that are based on the students' strong points and abilities, creating and applying behavioral guidelines in ways that enhance intrinsic motivation [5]. Social competences help teachers avoid burnout and generate internal drivers that increase their well-being and create a supportive learning environment.

The definition of social intelligence has a long history and a broad conceptualization. H. J. Thorndik (1920) defined social intelligence as "the ability to act wisely in human relations". G.W. Allport (1937) viewed social intelligence as a person's ability to judge people correctly, predict their behavior, and ensure adequate adaptation in interpersonal relations. In the works of D. Wechsler (1943) social intelligence is understood as an individual's suitability for being a human – that is, the ability to cope well with life's situations. Guilford (1967) built on Thorndike's suggestion that "there is a social intelligence, apart from ordinary intelligence". He stated that "social intelligence is the awareness of attention, perceptions, thoughts, desires, feelings, etc. of others and ourselves". Weinstein (1969) speaks of social intelligence as "the ability to accomplish interpersonal tasks". Keating (1978) mentions that for most of the time, psychometricians have conceptualized social intelligence as a separate set of primary mental abilities to be contrasted with the abilities of academic or formal intelligence. Sternberg (1981) views social intelligence as a component of general intelligence, while H.J. Eysenck (1985) said that it is the result of general intelligence under the influence of socio-cultural conditions. M.E. Ford and M.S. Tisak (1983) defined social intelligence as a group of mental abilities associated with the processing of social information for successful problem-solving. D.G. Myers (1995) defines social intelligence as social thinking, the ability to evaluate ourselves and others on the basis of social attitudes [4, 12].

Neisser (1976) emphasizes a relevant pragmatic goal that has brought forth a reconsideration of the importance of "social intelligence" as contrasted with "academic intelligence". However, recent studies demonstrate the interrelation between cognitive, emotional, and social intelligence. Björkqvist (2007) theorizes that components of social intelligence include perceptual, cognitive-analytical, and behavioral abilities or skills. Salovey & Pizarro (2003) mention that many competences associated with social intelligence rely on emotional intelligence, which includes skills in identifying, expressing, understanding, managing, and using emotions adaptively [6]. More recent studies denote an increasing interest in social intelligence. For example, Jeungmin Lee, Jerald D. Kralik and Jaeseung Jeong (2018) consider the general architecture of social intelligence in the human mind and brain. Xavier Job et al. (2019) study the relationship of individual differences in a person's perception of spatial perspective with social intelligence. Anastasia Katou, Pawan Budhwar, and Charmi Patel (2020) note in their research that the social intelligence of a leader has a stronger positive influence on the creativity of subordinates compared to performance through exploitation [9].

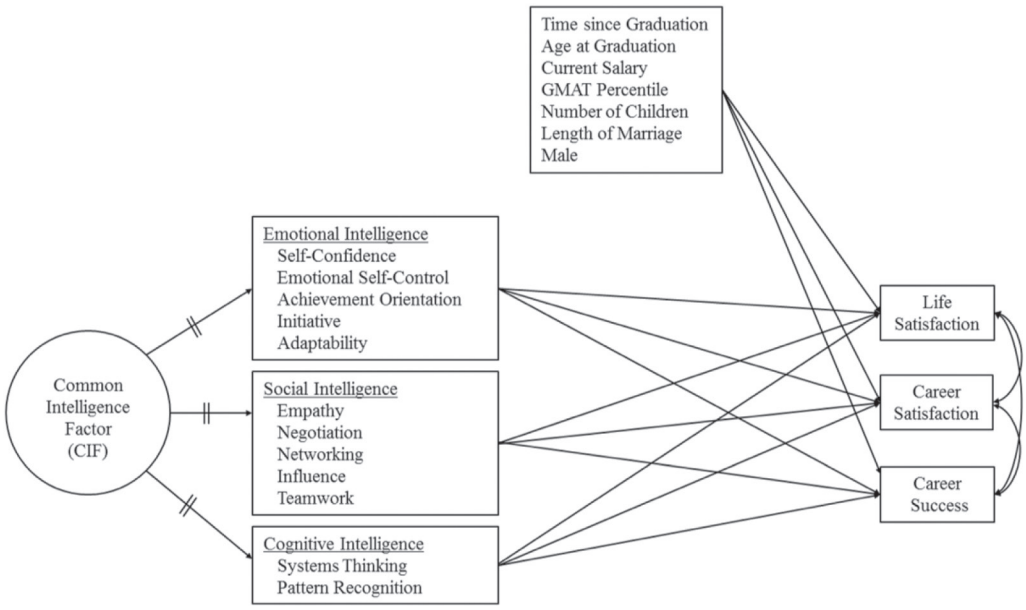
The relevance of the study of social intelligence in future teachers as a condition for the development of their competence is defined as a tendency to develop scientific knowledge and existing needs of social practice [12]. The concept of *social competence* is understood as a set of social skills, knowledge, abilities, emotions, values, behavioral components, experiences, and personal beliefs, which allows a person to actively interact with society, various groups and individuals, to productively perform various social roles and optimize social relations, depending on the available social information. Based on a review of relevant literature, researchers have identified a list of social competences, namely: affection for others (an ability to love and trust); empathy (sensitivity, compassion, acceptance of others, recognition of their emotions); effective communication (effective response, choosing one's own answer, ability to listen to others); relationship management (an ability to understand and connect with others, to manage conflicts and accept responsibility) [11].

A recent scientific model of social intelligence was offered by Boyatzis, Gaskin, and Wei (2015), who describe the behavioral competences stemming from social intelligence as involving empathy, influence, conflict management, teamwork, systems thinking, and pattern recognition [2]. Boyatzis (1982) emphasizes the interrelation of competences, which appear in three clusters: (1) cognitive intelligence (CI) competences, such as systems thinking or pattern recognition; (2) emotional intelligence (EI) competences, such as

adaptability, emotional self-control, self-confidence, initiative, emotional self-awareness, positive outlook, and achievement orientation; and (3) social intelligence (SI) competences, such as empathy, organizational awareness, inspirational leadership, influence, coaching and mentoring, conflict management (i.e., negotiation), and teamwork [3].

This model (Figure 1) illustrates the importance of the competences that appear in three clusters: cognitive intelligence, emotional intelligence, and social intelligence – leading to life satisfaction, career satisfaction, and career success. According to Jennings and Greenberg, teachers' social-emotional competence and their wellbeing affect classroom management. Teachers with high social and emotional competence are self-aware. They recognize their own emotions, they are able to use their emotions positively to motivate others to learn, and they understand their own capacities and emotional strengths and weaknesses particularly well. They are also socially aware, recognizing and understanding others' emotions, including those of their students and colleagues, and they work to build strong, supportive relationships.

Figure 1. *The model of CIF*

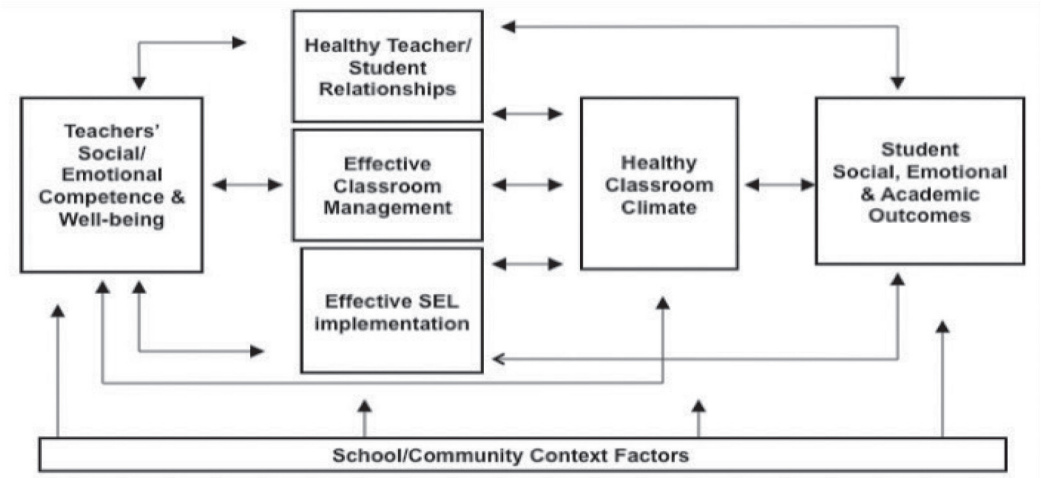


Teachers with high social and emotional competence also demonstrate prosocial values – they have deep respect for their colleagues, students, and student's families, and they care about how their own decisions affect the wellbeing of others [10].

The multifaceted view of intelligence as presented above facilitates the understanding of social behavior in academic settings. Social intelligence involves a number of different capabilities, special social habits, and attitudes [5]. Accentuating social intelligence, V. Taborsky notes that social competences imply a flexibility in behavior in the social sphere that is based on information received from outside. The more information a person possesses, the better he/she will behave in society [11]. Holy Grail (1970) defined teaching competency as "the teacher attributes and teacher characteristics that determinate the teachers' efficiency and effectiveness" [7]. A high level of social intelligence could be immediately protective and promote resilience through effective competences that can help to diffuse stress, instill feelings of efficacy, prevent isolation, and promote a positive self-image [6]. These competences are developed to help the teachers and the students to establish social climates of cooperation, a setting in which students and adults can learn together, play together, and build a quality relationship [5].

To conclude: Developing teachers' social intelligence becomes a necessity in modern society. Albrecht (2006) considers social intelligence a prerequisite for teachers. He believes that the educational system and teachers should respect the rules and behaviors associated with high social intelligence. Teachers' social competences are the engine that boosts wellbeing and positive relationships in the academic environment. The skills that are developed through social competences are obtained through practical experiences, whose main focus is to increase productiveness not only in academic achievement, but also in social relationships. The importance of social competences for future teachers cannot be overestimated. A well-developed social competence that takes into account the peculiarities of information society allows a person, in particular a future teacher, to interact

Figure 2. *The Prosocial Classroom Model*



constructively with the social environment and to fulfill successfully professional responsibilities using information and communication technologies [11]. Thorndike (1920) stated that social intelligence increases with the age and experience of a person [5]. Therefore, the achievement of a successful career is a constructive growth of teachers' emotional, social and cognitive competences through experiences and social interaction.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aldrup K. et al. Measuring Teachers' Social-Emotional Competence: Development and Validation of a Situational Judgment Test. In: Frontiers in Psychology. Vol. 11, Art. 892, 2020. Pe: doi:10.3389/fpsyg.2020.00892
2. Amdurer E. et al. Long-Term Impact of Emotional, Social and Cognitive Intelligence Competencies and GMAT on Career and Life Satisfaction and Career Success. In: Frontiers in Psychology, 2016. Pe: doi: 10.3389/fpsyg.2014.01447
3. Boyatzis R., Gaskin J., Wei H. Emotional and Social Intelligence and Behavior. In: S. Goldstein et al. (eds.) Handbook of Intelligence: Evolutionary Theory, Historical Perspective, and Current Concepts. New York: Springer Science + Business Media, 2015, pp. 243-262. Pe: https://doi.org/10.1007/978-149391562017
4. Cantor N., Kihlstrom J.F. Personality and Social Intelligence. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1987.
5. Jeloudar S.Y. Exploring the Relationship between Teachers' Social Intelligence and Classroom Discipline Strategies. In: International Journal of Psychological Studies. Vol. 3 (Nr. 2), 2011. Pe: doi:10.5539/ijpsv3n2p149
6. Lepore S. J., Kliewer W. Intelligence Attenuates Association Between Peer Victimization and Depressive Symptoms Among Adolescents. În: American Psychological Association. Vol. 9, Nr. 6, 2019, pp. 644-652. Pe: http://dx.doi.org/10.1037/vio0000234
7. Renugadevi A., Nalinilatha M.M. Relationship between Social Intelligence and Teaching Competency of Higher Secondary School Teachers. In: Shanlax International Journal of Education. Vol. 2, Nr.3, 2014.
8. Roorda D.L. et al. The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: a Meta-analytic Approach. In: Review of Educational Research. Vol. 81, 2011, pp. 493-529. Pe: doi:10.3102/0034654311421793.
9. Sankhayeva A. et al. Development of the Students' Social Intelligence as the Future Teachers. In: Elementary Education Online. Pe: doi:10.17051/ilkonline.2021.01.72
10. Schonert-Reichl K. A. Social and Emotional Learning and Teachers. In: Social and Emotional Learning. Vol. 27 (1), 2017, pp. 137-155. Pe: https://www.jstor.org/stable/i40176578
11. Sharov S. The Significance of Social Competence for Future Teachers in the Information Society. In: Science, Research, Development, nr. 19, 2019.
12. Yermentaeyeva A. et al. Social Intelligence as a Condition for the Development of Communicative Competence of the Future Teachers. În: Procedia – Social and Behavioral Sciences, nr. 116, 2014, pp. 4758-4763.
13. 5th World Conference on Educational Sciences – WCES 2013. Pe: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1021

Vasile **VRÎNCEANU**

gr. manag. sup., gr. did. sup., doctorand,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Creativitatea pedagogică în spațiul școlar, abordată din perspectivă managerială

CZU 37.07 | doi.org/10.5281/zenodo.6722426

Rezumat: *Articolul prezintă o serie de selecții, revizuiri și reconsiderări ale unor studii și cercetări, dar și experiențe profesionale trăite în cei peste treizeci de ani de activitate didactică și managerială. Autorul a ales ca nucleu epistemic creativitatea pedagogică, abordată în mediul școlar din perspectivă managerială, considerând că provocările, tendințele, paradigmele și direcțiile de acțiune specifice evoluțiilor în pedagogia contemporană se circumscriu acestui subiect.*

Cuvinte-cheie: *creativitate pedagogică, management educațional, leadership, comportament creativ, climat creativ.*

Abstract: *The article contains a number of selections, revisions, and reconsiderations of certain studies and research, but also the results of professional expertise accumulated in over thirty years of didactic and managerial activity. We chose as an epistemic nucleus pedagogical creativity in school context, as seen from a managerial perspective, considering the challenges, tendencies, paradigms, and directions of action specific to current developments in contemporary pedagogy to suit this subject.*

Keywords: *pedagogical creativity, educational management, leadership, creative behavior, creative climate.*

Actualitatea cercetării. În contextul globalizării și al schimbărilor survenite în domeniul educațional, managerii sunt chemați să cultive valori și să formeze competențe care să îi asigure instituției de învățământ suportul necesar integrării într-o lume a modernizării. Managementul procesului de învățământ angajează o nouă perspectivă de abordare a problemelor didacticii moderne, în sens sistematic, de pilotaj și de inovație strategică. Această nouă perspectivă este strâns legată de sistemul de competențe pe care trebuie să le posede un conducător modern și altruist [7, p. 4].

Cum va arăta lumea în 2030? Cum vor arăta proiectele noastre pentru școala de mâine? Cum se vor comporta actorii educației? Ce ne rezervă viitorul în materie de inteligență, de energie umană? Putem previziona sau măcar schița moduri alternative privind evoluția descoperirilor majore în materie de existență cotidiană? Și încă multe alte întrebări și le pune fiecare pedagog.

Scenariile nu lipsesc. Specialiștii realizează „portrete-robot". În centru se află, desigur, *calitatea educației*, a mecanismelor care vor alimenta existența, așteptările și visurile fiecăruia din domeniu. Viitorul nostru oferă o primă certitudine: se decide comportamental prima linie: *online-ul*. Acesta intră tot mai adânc în viața noastră: joburile, cumpărăturile, facturile, licitațiile, vacanțele, prietenia cu mouse-ul, dragostea de *second life*, ca univers alternativ al interacțiunilor sociale. Așadar, vom spune: „Globalizarea virtuală are un imens potențial!" [14, p. 484].

De aici, deducem o primă sinteză preliminară interogativă: *Este școala pregătită pentru toate acestea? Cum îi pregătim în școală pe viitorii actori, pentru ca scena creației, a creativității să fie performantă, de calitate, competitivă?* Unul din răspunsurile certe este că interesul oamenilor școlii pentru problemele creativității este legitim și în continuă creștere.

Educația și învățământul sunt profund implicate și esențial responsabile de pertinența soluțiilor, de forța argumentelor de susținere, de vectorialitatea și calitatea motivațiilor implicate în ideea valorificării optimale a potențialului creator al resurselor

umane pe care le educă și le gestionează – elevi, cadre didactice, cadre manageriale. Aspirația de a le forma o autentică și continuu perfectibilă platformă a culturii creativității este corelată cu un set de întrebări care circulă cu o frecvență relativ mare în lumea educatorilor, a decidenților, a părinților, a instituțiilor partenere sau beneficiare [14, p. 486].

În mod tradițional, procesul de învățământ este analizat din perspectiva relației predare-învățare-evaluare (*abordarea interacțională*), din perspectivă sistemică (*abordarea sistemică*) sau din perspectivă comunicațională (*abordarea comunicațională*). În didactica modernă și în cea postmodernă se regăsesc elemente de noutate în spectrul analizei procesului de învățământ, acestea oferindu-ne noi câmpuri de acțiune și dezvoltare.

Pedagogul român Constantin Cucoș face trimitere la dimensiunea operațională a procesului de învățământ prin funcționarea mai multor tipuri de relații: în interiorul procesului de învățământ, între componentele acestuia, între procesul de învățământ și sistemul de învățământ, între componentele procesului de învățământ (finalități, metode, mijloace de învățământ etc.) și componente ale mediului social (ideal social, grad de cunoaștere, nivel de dezvoltare a tehnicii etc.) [6, p. 280]. În literatura de specialitate se vehiculează ideea că astăzi nevoia de creativitate în școală și în educație, în general, este foarte mare, că ea ar fi la fel de „importantă ca și știința de carte" și, ca urmare, „ar trebui să o tratăm în mod egal", conform expertului în creativitate Ken Robinson. Dintre explicațiile și argumentele formulate, menționăm: „În cadrul procesului de învățământ, creativitatea este unul dintre cele mai importante vehicule care pot face diferența între succesul și insuccesul didactic, atât din direcția cadrului didactic spre elev, cât și invers" [10]. „Potențialul creativ al oamenilor este foarte ridicat, dar există multe blocaje în calea valorificării acestuia, datorate în principal sistemului de instruire și de educație și climatului psihosocial" [15]. „Importantă este generalizarea în condiții curente a relațiilor și a metodelor creatoare și, în primul rând, expansiunea în educația școlară și în educația adulților a formulelor de învățare creativă, din care rezultă creativitatea ca formațiune permanentă a persoanelor și a colectivelor" [13]. Conform lui C. Rogers, "în educație se tinde spre formarea unor oameni conformiști, cu stereotipii numeroase și marcante, considerându-se că este de preferat să asiguri o educație cât mai completă, decât să dezvolți o gândire originală și creativă" [10].

Scopul cercetării noastre constă în identificarea reperelor teoretice ale creativității pedagogice, abordată în spațiul școlar din perspectivă managerială.

Rezultate și discuții. Managementul educațional „constă în studierea proceselor și a relațiilor ce se manifestă în cadrul instituțiilor de învățământ, în timpul desfășurării procesului educațional, în vederea descoperirii legilor care îl generează și a elaborării unor metode și tehnici de conducere pe baza acestora, care să asigure creșterea eficienței acestui proces" [16]. Managementul educațional întrunește caracteristicile de bază ale managementului organizațiilor, prin adaptare la specificul școlii și la procesul pedagogic:

- *dimensiunea moral-axiologică,* prin sistemul de valori utilizat în educație, ca obiective;
- *dimensiunea psihologică*, esențială fiind mobilizarea resurselor umane, ca gestionare a particularităților individuale specifice;
- *dimensiunea comunicațională,* care urmărește centrarea pe utilizarea strategiilor de tip comunicativ, pe interacțiuni, pe un ethos specific;
- *dimensiunea socială*, concentrată pe valorizarea individului și a capacităților sale în contextul grupului de apartenență. Astfel domină, în crearea climatului organizațional, logica responsabilității, afectivă, altruistă a descentralizării, a automotivării și cea stimulativă;
- *dimensiunea prospectiv-creativă*, ce se realizează progresiv și durabil, implicând schimbări în mentalitățile și mecanismele specifice [5, p. 16].

În managementul educației un loc important îl ocupă cele două categorii de principii care îl guvernează: principii generale, valabile pentru orice domeniu al activității umane, și principii specifice procesului de învățământ. O analiză exhaustivă a procesului de învățământ presupune diverse modele de abordare (a se vedea Tabelul 1).

Tabelul 1. *Modele de abordare a procesului de învățământ* [3, p. 15]

Modelul	Descrierea
sistemic	Abordarea sistemică a procesului de învățământ presupune existența a trei componente aflate într-o strânsă interacțiune (fluxul de intrări, procesualitatea propriu-zisă și fluxul de ieșiri).
interactiv	Procesul de învățământ este văzut ca interacțiunea dintre procesele de predare, învățare, evaluare.
comunicațional	Are ca obiect de studiu comunicarea didactică cu toate componentele și caracteristicile sale.
informațional	Analizează procesul de învățământ din perspectiva vehiculării principalelor categorii de informații care influențează sau distorsionează demersul didactic.
cibernetic	Procesualitatea didactică poate fi considerată un act cibernetic cu evidente mecanisme de comandă și de control, corelate în baza principiului conexiunii inverse.

câmpului educa-țional	În spațiul de instruire intervin variabile care condiționează rezultatele învățării.
socioecologic	Presupune o analiză profundă a relațiilor dintre indivizi și întregul sistem ecologic în care este plasat educabilul, organizat în cinci subsisteme, fiecare dintre acestea fiind dependent de experiența individuală.
situațiilor de instruire	Explorează contextul învățării, elevul se află într-o rețea de relații cu conținuturile, variabilele sunt dinamice multifactoriale.
ecologico-cibernetic	Presupune identificarea tuturor elementelor componente ale activității didactice intrate în circuitele de conexiune inversă pozitivă, dar și negativă, ceea ce implică o reconstrucție a întregului design pedagogic, atât la nivelul conexiunii inverse externe, care îl vizează pe cadrul didactic, cât și la nivelul conexiunii inverse interne, atunci când elevul devine capabil de autoevaluare, de autoinstruire sau de autoformare.

Cu toate că, la prima vedere, acest model de analiză a procesualității didactice ne poate așeza în prim-plan spațiul imediat destinat instruirii, logistica necesară, dotările specifice: cabinete, laboratoare, săli de curs, săli de sport etc., abordarea spațială a instruirii impune o analiză dincolo de imediatul ergonomiei școlare, în sfera componentelor, a factorilor și a variabilelor ce depășesc concretul fizic.

Între teoria managementului strategic (a leadership-ului în educație) și practica în domeniu există și se manifestă o serie de obstacole care împiedică și frânează procesul de asigurare a calității în educație. Este necesară o linie inovatoare de dezvoltare a unui învățământ performant, concentrat pe îmbunătățirea rapidă, complexă, eficientă și durabilă a calității educației, cea din urmă reflectându-se în rezultatele învățării [5, p. 19].

Deși managementul educațional se încadrează, în mare parte, în tiparul managementului organizațiilor, totuși specificul activităților școlare, ca și relația specială ce se stabilește între cadrele didactice și elevi, determină caracteristicile lui particulare.

Transferul noțiunii de *management* din plan economic în cel educațional continuă să întâmpine numeroase bariere, asupra cărora specialiștii români au insistat în ultimii ani [4, 8]:

- accentuarea dimensiunii administrative a managementului și, mai puțin, aspecte legate de schimbarea, inovarea, dezvoltarea sau optimizarea structurilor clasice din învățământ;
- inexistența unei abordări interdisciplinare a managementului la nivel pedagogic;
- considerarea managementului mai mult ca teorie utilă atingerii obiectivelor educaționale și mai puțin ca artă și strategie;
- persistența sistemului, în mare parte centralizat, la nivelul învățământului preuniversitar;
- formația profesională a directorilor școlari, tributară încă organizării birocratice [2, p. 74].

Elena Joița abordează managementul educațional, la modul general, ca „teoria și practica, știința și arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării activităților educative, ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă a individualității umane, în mod permanent, pentru afirmarea autonomă și creativă a personalității sale, conform idealului stabilit la nivelul politicii educaționale” [8, p. 25].

În sens larg, oricine exercită profesia didactică și realizează un management al microgrupurilor școlare cu care interacționează este manager al activităților educaționale organizate cu acele microgrupuri. Ca manager al activităților de predare-învățare-evaluare, cadrul didactic are responsabilități directe privind proiectarea, organizarea, realizarea, monitorizarea, controlarea, evaluarea, reglarea și ameliorarea demersurilor la nivel micro-educațional. În exercitarea acestor responsabilități, el își valorifică sistemul de competențe profesionale, psihopedagogice și transversale și aplică viziunea și concepțiile pedagogice pe care le împărtășește, valorificând **creativitatea pedagogică** [11, p. 106].

În știința psihopedagogică se distinge psihologia creativității, pedagogia și psihologia creativă. Prin *psihologia creativității* se înțelege domeniul de cunoaștere care studiază producerea de către om a ceva nou, original și util în diverse sfere social-umane. În centrul atenției psihologiei creativității se află structura creativității, căile de descoperire a noului, rolul cognitiv al intuiției, al imaginației, al previziunii ș.a. *Pedagogia creativității* este știința despre sistemul pedagogic a două activități umane: pedagogia educației și autoevaluarea personalității în diverse tipuri de activitate și comunicare.

Cercetătorii V. Cernilevski și A. Morozov au introdus în limbajul științific conceptul de *pedagogie și psihologie creativă* [18], iar N. Vișneakova – conceptul de *psihopedagogie creativă* [17]. În viziunea acestor autori, pedagogia și psihologia creativă dezvăluie criteriile de personalitate și cele psihopedagogice ale formatorului; modalitățile de pregătire a formatorului licențiat (care posedă experiență socială de instruire și educație); proiectarea și motivarea activității inovaționale a formatorului în baza integrării creative a psihologiei și pedagogiei.

Psihologia creativității și psihologia creativă ne dau posibilitatea să definim creativitatea pedagogică. Definirea conceptului de *creativitate pedagogică* presupune

valorificarea deplină a componentelor structural-funcționale, analizate anterior, interpretabile și realizabile în sens prioritar formativ. Creativitatea pedagogică se manifestă la toate nivelurile și componentele procesului de predare- învățare-evaluare și în toate momentele actului didactic. Pusă în relație cu idealul educațional, finalitate educațională de maximă generalitate, creativitatea pedagogică este o necesitate constantă, dar și un scop al întregului proces de învățământ [1, p. 213]. Ea poate fi definită ca acele „calități necesare educatorului/cadrului didactic pentru proiectarea și realizarea unor activități eficiente, prin valorificarea capacităților sale de înnoire permanentă a acțiunilor specifice angajate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ" [4].

CA PRODUS CREATOR: activitatea care presupune adaptarea proiectului pedagogic la situațiile concrete aflate în continuă schimbare, dobândind astfel atributul noutății. Are ca efect autoperfecționarea permanentă.

CA PROCES CREATOR: vizează proiectarea didactică și presupune valorificarea fazelor specifice, de la pregătire-incubație la iluminare-verificare, cu privire la modul de realizare a activităților didactice.

CA PERSONALITATE CREATOARE vizează îmbinarea optimă a aptitudinii pedagogice cu atitudini creative și se reflectă în particularități precum: modul de valorificare optimă a multiplelor resurse implicate în procesul instructiv-educativ, modul de centrare a acțiunii pedagogice asupra unor obiective formative prioritare și noi; originalitatea în asigurarea corespondenților pedagogice dintre obiective – conținuturi – metodologie – evaluare în contexte concrete.

Figura 1. *Structura creativității pedagogice* [1, p. 213]

Persoanele care practică creativitatea la nivel profesionist trebuie să cunoască mai multe modele explicative ale creativității și, în particular, ale creativității pedagogice: modelul bifactorial (P.P. Neveanu), modelul epistemologic-psihologic (modelul euremelor – I. Moraru), modelul școlii ruse de inventică (G. Altșuler), modelul componențial (modelul T. Amabile), modelul metamorfozării (modelul Todd Siller), tetraedrul creativității (V. Feier), piramida creativității (V. Etănescu) etc. [12, pp. 28-29].

Creativitatea pedagogică posedă o anumită structură. În general, prin *structură* se înțelege un ansamblu de părți în relație, care formează un tot unitar, având o calitate nouă față de calitățile componentelor și o funcționalitate proprie. Prin *structură creativă* vom înțelege o grupă de părți funcționale în relație, care îndeplinește o activitate calitativ distinctă în producerea noului și a originalului [12, p. 28]. Structura creativității pedagogice evidențiază anumite caracteristici specifice, dezvoltate la nivel de potențial creativ – proces – produs – mediu – psihoterapie. În acest sens, regăsim prezența creativității în orice activitate eficientă, sub cele trei aspecte care se pot constitui și în calitate de componente ale structurii creativității pedagogice (a se vedea Figura 1).

Personalitatea creatoare de tip pedagogic (potențialul creativ) valorifică la nivel maxim resursele sistemului psihic uman, la niveluri și forme de acțiune corelate special în direcția proiectării-realizării (auto)instruirii/(auto)educației permanente. Personalitatea creatoare angajată într-un astfel de domeniu de activitate urmărește în mod special:

- *concentrarea acțiunii pedagogice/didactice* asupra unor obiective prioritar formative, care presupun depășirea performanțelor și a competențelor anterioare;
- *asigurarea corespondențelor pedagogice necesare în diferite situații* și contexte concrete între componentele procesului de învățământ: obiective – conținuturi – metodologie – evaluare (după S. Cristea); obiective – conținuturi – strategie – tehnologia cunoașterii – evaluare (după Bloom); obiective – conținut – condiții – forme de activitate – metode – analiza și autoanaliza rezultatelor învățământului (după I. Babanski); obiective și sarcini – participanți – conținut – norme (principii, reguli) – forme de organizare a muncii – metode și mijloace de înfăptuire a acțiunii – desfășurarea proceselor de instruire – educație – rezultate școlare – evaluare;
- *angajarea permanentă a circuitelor de conexiune inversă,* externe și interne, necesare pentru (auto) perfecționarea continuă a activității pedagogice/didactice [12, p. 29].

Modelarea unui comportament pedagogic creativ valorifică trăsăturile generale necesare și în cazul altor domenii de performanță și de competență, care cer diferite grade de restructurare a realității. Domeniul educației impune drept criteriu de validare a comportamentului creativ eficiența comunicării pedagogice. Aceasta reflectă dinamica „lucrului bine făcut", optimizat în funcție de cerințele sociale (rezistență la schimbări minime; cheltuieli minime; optimalitate tehnică, optimalitate economică – T. Katarbinski), adaptabile la specificul discursului pedagogic.

Personalitatea creativă de tip pedagogic presupune proiectarea și realizarea capacității de organizare a unor repertorii de procedee euristice și imaginative, educate

în sensul atitudinilor creative; tehnici de organizare a atitudinilor creative și de deblocare a acestora în vederea atingerii unor stadii foarte productive la nivel de creativitate superioară; strategii manageriale de ”expansiune a formelor de învățare creativă, angajate la nivel de educație permanentă” [13, p. 157].

În sinteză, prezentăm o serie de trăsături de personalitate și atitudini specifice persoanelor înalt creatoare [9, pp. 206-207]:

- independență, energie, orientare spre nou și spre un viitor cât mai îndepărtat;
- valorizarea diversității, a originalității și prezența valorilor morale;
- flexibilitate în idei și în gânduri;
- gândire de tipul ”cum ar fi dacă...”, pun la îndoială normele;
- au încredere în forțele proprii, sunt nonconformiste, își argumentează ideile;
- folosesc timpul pentru a se dezvolta, sunt optimiste;
- preferă riscul și sunt atrase de problemele dificile;
- nu le este teamă să fie diferite de ceilalți sau să încerce ceva nou;
- sunt implicate și trăiesc din plin situațiile;
- resping limitele fixate de ceilalți și sunt dispuse să facă față eșecului;
- sunt puternic motivate intrinsec, perseverente, caută senzații noi;
- resimt satisfacții profesionale și sunt dispuse să își modifice punctul de vedere, dacă există idei mai valoroase;
- sunt curioase, le place să asculte părerile celorlalți și pun multe întrebări;
- se joacă cu ideile, au simțul umorului;
- sunt atrase de mister, ambiguitate, asimetrie, de lucrurile complexe;
- manifestă sensibilitate față de frumos, muzică, interese estetice;
- demonstrează receptivitate la idei și experiențe noi;
- au nevoie de timp și spațiu personal;
- utilizează toate simțurile atunci când observă, sunt sensibile la detalii;
- sunt intuitive, văd relațiile și implicațiile;
- își exprimă emoțiile și sentimentele, au nevoie de atenție și sprijin;
- sunt altruiste, empatice și idealiste.

CONCLUZII

1. Mobilizarea resurselor creative nu se limitează la domeniul descoperirii istorice sau la cel al inovației comerciale, des invocate pentru a descrie procesul inventării sau al descoperirii.
2. Creativitatea istorică este rezultatul unei invenții, al unei descoperiri.
3. Creativitatea psihologică este rezultatul specific obținut de o anumită persoană, care identifică o soluție necunoscută la o problemă dată.
4. Creativitatea pedagogică se manifestă la toate nivelurile și componentele procesului de predare-învățare-evaluare și în toate momentele actului didactic.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aprodu D. et al. Psihopedagogie – actualizări, conexiuni, perspective. Bacău: Casa Corpului Didactic, 2015. 231 p.
2. Barbu D. Climatul educațional și managementul școlii. București: EDP, 2009. 200 p.
3. Catalano H. Procesul de învățământ: direcții epistemice, pragmatice și experiențiale. București: EDP, 2018. 151 p.
4. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998. 312 p.
5. Ciorba D. Management educațional. Studii și aplicații. București: Editura Universitară, 2012. 221 p.
6. Cucoș C. Pedagogie. Ed. a II-a. Iași: Polirom, 2006. 463 p.
7. Dermenji-Gurgurov S. Competențele managerului de succes într-o epocă a modernizării educaționale. În: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale. Ed. I. Chișinău, 2017. 364 p.
8. Joița E. Management educațional. Profesorul-manager. Roluri. Metodologie. Iași: Polirom, 2000. 232 p.
9. Pânișoară G. Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții? Iași: Polirom, 2005. 294 p.
10. Pânișoară I.-O. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Polirom, 2009. 242 p.
11. Papuc I., Bocoș M. Psihopedagogie. Suporturi pentru formarea inițială și continuă. București: Cartea Românească Educațional, 2017. 191 p.
12. Patrașcu D., Patrașcu L., Mocrac A. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Chișinău: Știința, 2003. 252 p.
13. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978. 387 p.
14. Potolea D. et al. Pregătirea psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008. 542 p.
15. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2004. 245 p.
16. Țoca I. Management educațional. București: EDP, 2008. 208 p.
17. Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика. Минск: НИОРБ *Поли Биг*, 1995. 239 p.
18. Чернилевский В.Д., Морозов А.В. Креативная педагогика и психология. Москва: МГТА, 2001. 301 p.

Managementul participativ în instituțiile de învățământ profesional tehnic secundar

CZU 377.091 | doi.org/10.5281/zenodo.6722070

Mariana **JUC**
gr. manag. I, gr. did. I,
Școala Profesională nr. 5 din Chișinău

Maria **BRÎNZA**
gr. manag. I, gr. did. I,
Școala Profesională nr. 5 din Chișinău

Rezumat: *Trăim într-o țară independentă, în care trebuie să ne conducem de un sistem democratic stabil, să folosim practici democratice, cum ar fi transparența și responsabilitatea, esențiale pentru o administrare competentă și receptivă și pentru o activitate eficientă și prosperă. Acestea vor rezulta în dezvoltarea armonioasă și buna funcționare a instituției. Este însă dificil pentru conducătorul instituției, oricât de capabil ar fi, să își optimizeze independent strategiile și să ia decizii tactice importante. Prin urmare, dezvoltarea și buna funcționare a instituției reclamă implicarea atât a conducerii, cât și a întregului colectiv pedagogic, fapt din care rezultă necesitatea de a promova managementul participativ. În articol sunt descrise particularitățile managementului participativ și beneficiile acestuia. Managementul participativ este un stil și un sistem managerial modern, care presupune mobilizarea tuturor actorilor educaționali în realizarea misiunii instituției și antrenarea lor în procesul decizional.*

Cuvinte-cheie: *învățământ profesional tehnic, management participativ, misiune, comunicare.*

Abstract: *We live in an independent country, where we need to be governed by a stable democratic system and to use democratic practices, such as transparency and accountability, which are essential for a competent and receptive administration and for an efficient and prosperous activity. Such an approach will lead to a harmonious development and proper functioning of the institution. It is, however, difficult for the Head of the institution, no matter how capable, to optimize strategic decisions independently and to take important tactical decisions. Therefore, the development and proper functioning of the institution require the involvement of both the management and the entire teaching staff, resulting in the need to promote participatory management. The article presents the concept of participatory management and its benefits. It is a modern managerial style and system, which involves mobilizing all educational actors in order to achieve the mission of the institution, promoting their involvement in decision-making.*

Keywords: *VET, participatory management, mission, communication.*

”*Fie găsim o cale, fie ne facem una*.”
(Hannibal)

Menirea școlii profesionale de altădată de a funcționa doar în interesul statului, de a îndeplini comanda de stat privitor la instruirea elevilor astăzi nu mai este valabilă. Școala este o instituție educațională, dar și o organizație. În acest context, pentru o educație și o instruire de calitate, este necesar să ne implicăm în viața instituției în mod participativ, să îmbinăm lecțiile trecutului cu realizările prezentului, să le dezvoltăm elevilor nu doar abilități practice, ci și capacitatea de a gândi critic, de a învăța și de a evolua, pentru a putea face față provocărilor care îi așteaptă mâine.

Noua optică de funcționare strategică a instituțiilor de învățământ profesional tehnic vizează alte funcții sociale și satisfacerea unor nevoi de formare specifice ale indivizilor, pentru a trăi într-o societate democratică, bazată pe cunoaștere, pe informatizare și pe o economie de piață. Această realitate cere alte reguli, valori, deprinderi și proceduri de funcționare a instituțiilor, pentru a pune în acord existența individului cu dinamismul vieții sociale, în interesul propriu și cel al societății. În această ordine de idei, instituțiile de la această treaptă de învățământ urmează să racordeze conținutul activității la noile norme și tendințe.

Democrația, menționează Sorin Cristea, reprezintă un concept de natură politologică, delimitând „o filosofie, un mod de viață, o religie și o formă de guvernare” [6, p. 399]. Cuvântul *instituție* provine din latinescul

institutio, ceea ce înseamnă *întemeiere*, *înființare*, dar și *regulă de purtare*, *deprindere*. „Instituțiile sunt normative și constrângătoare social, definind și generând cadrul în care se stabilesc și se derulează interacțiunile umane” [1, p. 39]. Astfel, instituțiile sunt structuri relativ stabile de statusuri, roluri și relații sociale, având menirea de a satisface anumite nevoi sau de a îndeplini anumite funcții sociale, prin acțiuni specifice de management instituțional, adecvat noilor orientări și realități de funcționare. Pe de altă parte, în prezent, managerii din educație utilizează mult mai frecvent termenul de *organizație* – lucru acceptabil și chiar dezirabil, dacă sunt percepute diferențele conceptuale, deoarece adesea termenul *organizație* este confundat cu cel de *instituție*. La originea cuvântului *organizație* este grecescul *organon*, care înseamnă *unealtă, instrument*. „Organizațiile au apărut din intersectarea strategiilor de acțiune colectivă cu abilitățile individuale” [1, p. 39].

Organizațiile sunt instrumente pentru atingerea unui scop, care dispun de un set de obiective specifice și clare, iar structura lor internă este proiectată astfel încât să poată contribui la realizarea obiectivelor respective. Organizațiile dispun, spre deosebire de instituții, de o cultură organizațională, care reprezintă ansamblul de valori, credințe, înțelesuri, modele de gândire, simboluri, sloganuri, tradiții și ritualuri ce guvernează comportamentul membrilor lor. Cultura organizațională exprimă identitatea organizației și semnifică vectorul dezvoltării organizaționale, care conduce la instituționalizarea unor noi norme de viață internă și de activitate. Astfel, ”organizațiile reproduc instituțiile, însă instituțiile constituie baza generativă a organizațiilor: acestea oferă, prin sistemul lor normativ, oportunități de funcționare organizată a agenților colectivi” [1, p. 39].

Instituțiile de învățământ profesional tehnic secundar, care trec în prezent printr-un proces de dezvoltare din perspectiva transformărilor sociale, trebuie să devină organizații de cunoaștere și de instruire, organizații care învață, instruiesc și dezvoltă competențe profesionale.

Pentru a face față schimbărilor care au loc în ultimii cinci ani, la nivel tehnologic, emoțional, educațional și, totodată, pentru a satisface cerințele tuturor celor implicați în procesul instructiv-educativ, este nevoie de coerență și colaborare pe verticală și pe orizontală între structurile manageriale, angajați și beneficiari, mobilizarea tuturor actorilor educaționali, implicarea lor activă în procesul decizional și în realizarea misiunii instituției. Aceasta ar contribui la atingerea performanțelor așteptate, la distribuirea și exercitarea responsabilă a atribuțiilor și la dezvoltarea autocontrolului. Așadar, este nevoie de promovarea unui management participativ. Conform definiției clasice, *managementul participativ* constă în realizarea proceselor de management prin implicarea atât a tuturor angajaților din organizație/instituție, cât și a beneficiarilor ei (elevi, părinți, agenți economici), în mod direct sau prin reprezentanți, utilizând anumite forme, metode și tehnici de management care conduc la soluționarea celor mai complexe și importante probleme ale instituției și contribuie la eficientizarea conducerii instituției, creând și o stare de bine la locul de muncă pentru toți actorii.

Cercetătorul Vasile Cojocaru menționează că traseul evoluției organizațiilor – pornind de la managementul științific al lui F. Taylor, care privea omul exclusiv ca pe o forță de muncă, o mașină perfectă pentru a obține mai mult câștig, trecând prin conceptul de *organizație birocratică* al lui Max Weber, centrat pe reguli, impersonalitate, autoritate și eficiență tehnică („omul în cutiuță”) – este succedat de o nouă mișcare în teoria organizațiilor și a managementului, cea a relațiilor umane (Elton Mayo, Mary Parker Follett, Abraham Maslow, Douglas McGregor), care pune la baza conducerii factorul uman, relațiile interpersonale și de colaborare în grup, considerând că omul poate lucra mai productiv dacă i se satisfac atât nevoile materiale, cât și cele psihosociale, oferindu-i-se oportunități de comunicare la locul de muncă. Umanizând contextul muncii, mișcarea relațiilor umane n-a schimbat însă și conținutul ei, de aceea este urmată în continuare de o altă orientare a organizării și conducerii muncii, cea a resurselor umane (C. Argyris, R. Likert, D. McGregor, K. Lewin, A. Maslow) [5].

Astfel, D. McGregor, care consideră că la exercitarea funcțiilor manageriale conducătorul pornește de la o anumită opinie asupra naturii și comportamentului uman, a formulat teoriile „X” și „Y” [11, p. 46]. Conform teoriei „X”, individul nu dorește să muncească, este egoist, indiferent față de necesitățile și obiectivele organizației, nu acceptă schimbarea și deci trebuie sancționat, impus. Pe de altă parte, conform teoriei „Y”, munca face parte din natura omului, acesta este capabil să își asume responsabilități, să participe activ la viața organizației. În consecință, managerul care acționează în contextul teoriei „X” folosește metode de constrângere, de impunere, un stil autoritar de conducere, pe când, potrivit teoriei „Y”, acesta aplică metode de colaborare, un *management participativ*. Și alți promotori ai teoriei resurselor umane (Ch. Argyris, R. Likert, F. Herzberg) au susținut ideea că oamenii trebuie să se adapteze prin colaborare la organizație și la muncă, să dea dovadă de inițiativă [4, pp. 35-37]. Anume lor li se datorează introducerea noțiunii de *management participativ*, orientat spre utilizarea eficientă a fondului resurselor umane prin practici de participare la viața organizației și la împlinire personală și profesională.

Sistemul managementului participativ se înscrie într-o tendință generală de perfecționare a sistemului și a metodelor de management al organizațiilor. Managementul participativ vine ca o alternativă la stilul de

management individualist, care face față tot mai greu complexității problemelor ce apar la nivelul organizațiilor, a căror rezolvare reclamă din partea echipelor de conducer o gamă vastă de cunoștințe de specialitate, precum și o responsabilitate sporită – cerințe care pot fi realizate integral doar cu aportul corelat al tuturor membrilor. Acești factori impun o muncă participativă de analiză și de fundamentare a deciziilor – atât științifice, cât și practice, în vederea rezolvării cât mai eficiente a problemelor cu care se confruntă organizația.

Conceptul de *management participativ* a fost studiat de numeroși cercetători, printre care se numără Kurt Lewin, Douglas McGregor, Igor Ansoff, Michael Porter. În viziunea lui Kurt Lewin, fenomenul este caractetizat de: implicarea în luarea deciziilor a celor care urmează să le implementeze, fapt care îmbunătățește înțelegerea problemelor; oamenii sunt mai deschiși la acțiuni în cazul în care s-au implicat în procesul de luare a deciziilor relevante; deciziile luate de un grup de persoane sunt mai bune decât cele luate de o singură persoană.

Apariția conceptului de *management participativ* datează la începutul anilor 1960. D. McGregor și R. Likert [7, p. 91] au studiat în profunzime stilurile conducerii participative: sistemul 1 – exploatator-autoritar; sistemul 2 – binevoitor-autoritar; sistemul 3 – consultativ; sistemul 4 – participativ. Sistemul de management participativ, potrivit lui Likert, este soluția optimă, în cazul în care conducerea are încredere deplină în subordonații săi, motivația economică reiese din realizarea obiectivelor prestabilite, personalul de la toate nivelurile simte o responsabilitate reală pentru obiectivele organizaționale, comunicarea este intensă și se lucrează frecvent în echipă.

Managementul participativ încurajează angajații să participe la procesul de luare a deciziilor, ceea ce le influențează în mod direct activitatea. Acesta este orientat spre beneficiar, învățare continuă, îmbunătățirea calității educației și instruirii și optimizarea controlului. Cercetătorii în domeniu au demonstrat că angajații depun un efort mai mare pentru atingerea obiectivelor la a căror stabilire au pus umărul. Practicile de management participativ sunt motivaționale, împreună cu sistemele de evaluare și de stimulare, îmbunătățind performanța angajaților. Există două forme de implicare în managementul participativ instituțional:

– *Participarea directă*, se referă la persoanele alese în organismele de conducere participativă. În școli, în funcție de forma juridică de organizare a acestora, participarea directă este realizată de membrii consiliilor profesorale, consiliilor de administrație, consiliilor elevilor, ședințelor metodice.

– *Participarea indirectă,* se referă la participarea la actul conducerii, mai exact – în unele organisme de conducere din cadrul organizației, prin reprezentare. Unii membri ai organizației sunt împuterniciți de ceilalți să le susțină sugestiile, punctele de vedere etc., adică să îi reprezinte în procesele de luare a deciziilor sau în alte acte ale conducerii: la consiliul profesoral, consiliul elevilor, comisia metodică, comitetul părintesc, în sindicate, față de agenții economici etc.

Ambele forme de participare la conducere cunosc o dezvoltare continuă, fapt ce denotă preocuparea tuturor pentru consolidarea managementului participativ, lărgirea acestuia, crearea unei mentalități participative, care să conducă la performanțe la nivel de organizație și, în același timp, la satisfacție sporită pentru individ, indiferent de poziția ocupată. Un climat participativ poate exista numai într-o organizație unde conducerea este garantul consensului, unde satisfacția lucrului bine făcut este la ordinea zilei. Pe această bază se dezvoltă un management participativ modern, în care participarea directă poate fi îmbinată cu cea indirectă, iar competența și profesionalismul managerilor este completat de viziunile, sugestiile, opiniile, atitudinile și comportamentul subordonaților stimulați adecvat.

Școala secolului al XXI-lea evoluează într-un mediu contextualizat, variat ca esență, care favorizează valorificarea creativității, a inițiativei, a cooperării și a comunicării actanților săi. Printre factorii interni și externi ai dezvoltării organizației școlare se remarcă și dimensiunea socioafectivă și motivațională, care cuprinde relațiile interpersonale, instrumentele și modalitățile de stimulare și promovare, dar și capacitatea oamenilor de a munci în echipă. Calitatea acesteia nu depinde de numărul membrilor săi, ci de pregătirea acestora și de gradul de convergență cu finalitățile organizației. Membrii unei echipe trebuie să poată comunica eficient, gândi critic și învăța de-a lungul vieții, să poată demonstra un comportament pozitiv, responsabilitate, adaptabilitate, spirit de echipă, inițiativă, capacitate de conlucrare.

Organizarea și dinamica colectivului determină rezultatele organizației. Prin urmare, este necesar ca fiecare angajat să se responsabilizeze pentru activitatea desfășurată. Pentru o bună dezvoltare organizațională, membrii trebuie să cunoască și să își asume cultura grupului. Fiecare organizație este unică în felul ei, pentru ea cultura este ceea ce este personalitatea pentru individ. Importanța organizațiilor școlare și a dezvoltării lor în viața oamenilor este remarcată de toate studiile recente, care scot în evidență faptul că acestea nu numai că se infiltrează în viața oamenilor într-o manieră subtilă, dar și ajung, de cele mai multe ori, să le influențeze, să le controleze și chiar să le domine existența [7, p. 45].

Omul trebuie să înceapă cu sine însuși, învățând și perfecționându-se continuu în plan personal și profesional, atât în beneficiu propriu, cât și în cel al grupului. Într-o organizație va exista întotdeauna o tensiune între idealurile personale și cele colective. După E. Păun,

„forța unei organizații depinde, în cea mai mare măsură, de acțiunea comună a membrilor săi” [9, p. 75]. Totuși, munca în echipă este construită, deopotrivă, pe individualism și pe colectivism. Atât parteneriatele, cât și managementul participativ implică indivizi și grupuri care vin cu experiențe și aspirații diferite.

Morten T. Hansen califică lucrul în echipă ca „acea muncă realizată împreună cu alții pentru a îndeplini un scop” [8, p. 114]. Acesta are sorți de izbândă doar atunci când oamenii consideră că a munci împreună cu alții este important, când sunt dornici să facă parte dintr-o echipă și să participe la atingerea scopurilor comune. De aceea, liderilor le revine și misiunea de a promova valoarea pe care o are munca în echipă, incluzând-o în declarația de valori și tradiții. În acest context, un exemplu este desfășurarea anuală în incinta instituției a *Decadei profesionale*, a *Târgului ideilor de afaceri*, a concursului *Cel mai bun în meserie*, precum și implementarea unor proiecte, cum ar fi *Vreau să fiu inteligent financiar*. Finalitatea acestui demers nu este însăși munca în echipă, ci obținerea unor rezultate mai bune la nivel organizațional: formarea competențelor sociale, profesionale, antreprenoriale; dirijarea emoțiilor.

Așadar, într-o nouă viziune, dezvoltarea organizațională înlocuiește abordarea clasică de separare a funcțiilor de conducere de cele de execuție, printr-o viziune holistică asupra organizației, ale cărei componente au drept caracteristici definitorii autonomia și complementaritatea.

Succesul instituției se bazează, într-o mare măsură, și pe strategiile interne de motivare a resurselor umane. Un personal motivat va lucra eficient, iar instituția va prospera. Dacă angajatorul este interesat să păstreze angajații buni, trebuie să îi stimuleze corespunzător, să îi susțină, pentru ca ei să devină un factor de influență pentru cei din jur. Cele mai multe studii din domeniul psihologiei organizaționale leagă succesul instituției și performanța angajaților de motivația acestora, adică motivarea angajaților le sporește performanța. Motivarea presupune corelarea nevoilor și a aspirațiilor angajaților și trebuie privită ca un element complex al culturii organizaționale.

Cercetările din ultima vreme au scos în relief faptul că stimularea financiară ”nu este o soluție pe termen lung pentru menținerea succesului, performanței și satisfacției angajaților” [10, p. 157]. De rând cu aceasta, managerul trebuie să recurgă și la alte forme de motivare, cum ar fi:

- pozitivă – feedback pozitiv, aprecieri, promovări;
- cognitivă – satisfacerea nevoilor intelectuale ale angajatului, a nevoii de a fi informat; recunoașterea meritelor sale;
- afectivă – măsuri prin care angajatul ajunge să se simtă bine la locul de muncă, să fie apreciat și simpatizat de colegi și șefi;
- intrinsecă – măsuri care îl determină pe angajat să se implice din proprie dorință, pentru că aceasta îi satisface anumite nevoi;
- extrinsecă – motivarea angajatului să se implice în proiecte pentru că îi aduc rezultate, care vor genera o reacție pozitivă din partea organizației;
- economică – prime, spor pentru performanțe, delegarea la cursuri de formare profesională; penalizări, în caz de erori;
- moral-spirituală – manifestarea încrederii din partea conducerii, exprimarea de laude și mulțumiri.

În acest context, prezentăm modalitățile de motivare a angajaților practicate în Școala Profesională nr. 5 din municipiul Chișinău: atmosferă de lucru plăcută/climat pozitiv; cultură organizațională, care presupune respectarea principiilor și promovarea valorilor profesionale, educaționale, culturale, etice, moral-spirituale; comunicare transparentă: abordarea de către echipa de conducere a unui stil de management democratic-participativ etc.; dar și implementarea Programului de motivare non-financiară a cadrelor didactice și didactice auxiliare.

Programul de motivare non-financiară a cadrelor didactice și didactice auxiliare

1. Scopul programului

Motivarea angajaților pentru îmbunătățirea performanțelor profesionale la locul de muncă.

2. Obiectivele programului

1. Sporirea și menținerea motivației angajaților pentru atingerea scopului general al instituției; 2. Creșterea performanțelor profesionale ale cadrelor didactice; 3. Îmbunătățirea climatului psihosocial în cadrul colectivului; 4. Crearea și menținerea unei echipe eficiente în instituție; 5. Creșterea satisfacției angajaților.

3. Grupul-țintă

Prezentul program este destinat cadrelor didactice, inclusiv auxiliare.

4. Perioada de implementare

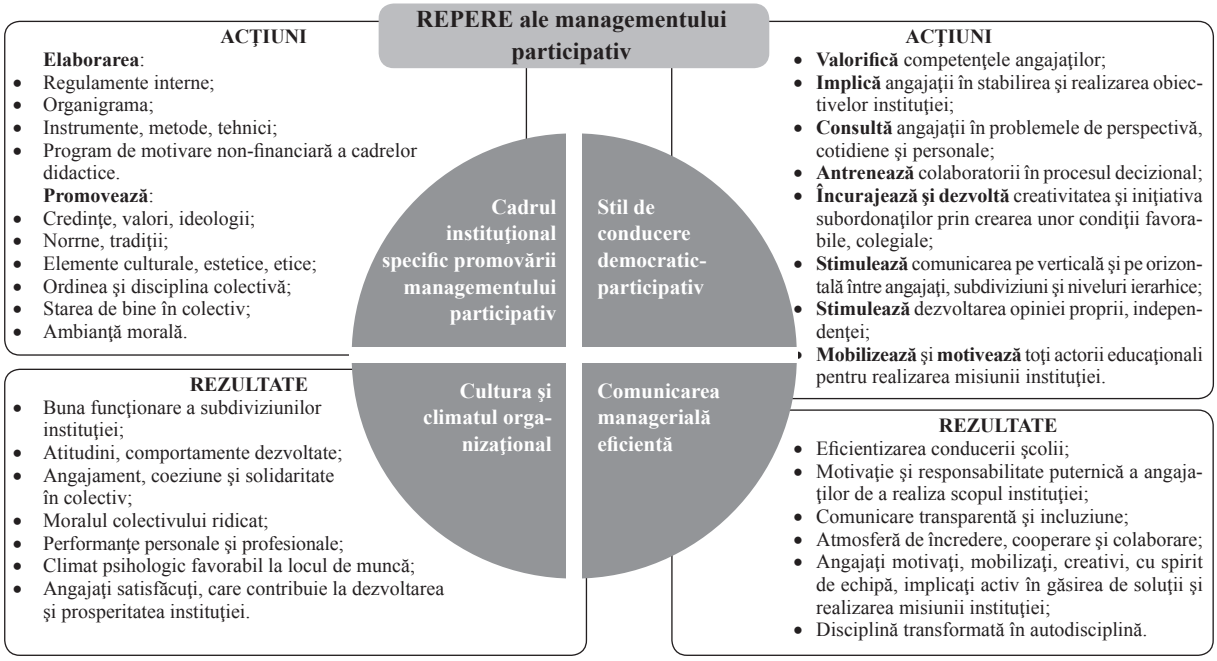
Un an școlar.

5. Strategii/tehnici/acțiuni propuse

Strategii/tehnici/acțiuni	Momentul optim al aplicării
Motivare, relaxare și energizare. Sărbătorirea zilelor de naștere. Fiecare omagiat este felicitat de către șeful subdiviziunii din care face parte, iar membrii echipei manageriale sunt felicitați de către conducătorul instituției. Se recomandă oferirea unei felicitări cu urări de către fiecare coleg din subdiviziune.	De ziua de naștere a angajatului
Ziua complimentelor – zi în care salutul este însoțit de complimente și zâmbete.	În perioadele de tensiune și atunci când există un volum mare de lucru/o dată pe lună, miercuri
Vizite-surpriză – ziua în care o persoană cu realizări profesionale deosebite, din instituție sau din afara acesteia, care poate prezenta interes pentru colectiv este invitată la o întâlnire neformală cu angajații.	O dată la două luni, miercuri
Organizarea unui cerc de sport (fitness) pentru doritori.	O dată pe săptămână, marți
Sărbătorirea și recompensarea succeselor prin minipetreceri sau miniserate: se organizează în ziua în care un colectiv a desfășurat o activitate soldată cu succes sau a obținut un rezultat deosebit în procesul de muncă.	La încheierea anului școlar, ultima sâmbătă din luna iunie
Excursii prin țară sau ieșiri la aer liber: organizate în scopul consolidării colectivului (o excursie la locașele sfinte – mănăstirile Saharna, Țipova, Căpriana etc.; vizitarea beciurilor de la Cricova și Mileștii-Mici; un picnic la Vadul lui Vodă etc.).	De ziua profesională a lucrătorilor din învățământ
Diplome de merit: acordate unei persoane sau catedre pentru performanțe profesionale, rezultate remarcabile în muncă, aprecierea succeselor etc.	La careul solemn de la sfârșitul anului școlar, de ziua profesională a lucrătorilor din învățământ
Stimularea ideilor și a creativității prin ”Premiul *Ideea strălucită”:* constă dintr-un bec vopsit cu culoare aurie sau argintie, montat pe un suport, pe care se inscripționează ”Premiul *Ideea strălucită”*. Se înmânează colectivului sau unei persoane pentru generarea unei idei care a contribuit la o realizare de succes.	La finele decadei profesionale
Mesaje: sunt afișate în birou, în semn de apreciere și încurajare pentru generarea unor idei valoroase și manifestarea creativității.	Recompensă imediată
Boxă de idei (la nivel de instituție): este destinată tuturor colaboratorilor, pentru a veni cu idei, sugestii referitor la procesul de muncă, relațiile interpersonale etc.	În fiecare zi de marți. Se deschide o dată pe lună (ultima zi de miercuri din lună) și se ia atitudine
Dezvoltare profesională și personală (seminare și cursuri de specialitate): angajatul este delegat la seminare și cursuri de perfecționare în domeniul de specialitate.	Conform planului de instruire
Coaching individual: instruire orientată spre dezvoltarea abilităților întru-un anumit domeniu, oferită de către expert/coleg/șeful subdiviziunii.	La oferirea unei sarcini noi
Schimb de experiență: după participarea unui angajat la un seminar în țară sau peste hotare, acesta le relatează colegilor informația acumulată, în scris și oral.	
Organizarea unui curs de limbă engleză pentru începători, modulul I.	În fiecare zi de joi, în urma deplasării sau participării la cursuri de instruire, seminare
Promovare/avansare în carieră: remarcarea de către manager a potențialului fiecărui angajat și încurajarea dezvoltării acestuia (promovarea la grade didactice (II, I, superior) și manageriale (II, I, superior)).	În fiecare zi de luni – 16.15-17.45 O dată la trei luni
Leadership și motivare. Delegare: împuternicirea angajatului de a lua anumite decizii, participarea la proiecte naționale și internaționale.	Atunci când persoana are pregătirea necesară în domeniu

Feedback individual: discuție individuală și confidențială dintre șef și angajat, care are scopul de a menține o relație profesională la locul de muncă. Ca rezultat, fiecare are posibilitatea de a-și expune obiecțiile, sugestiile, iar angajatul simte importanța muncii sale. Se respectă principiul „laudă în public și corectează în particular". Pentru mai mult efect privind corectarea comportamentului angajatului, cel mai potrivit este ca greșelile acestuia să fie discutate în mod individual, iar în cadrul ședințelor comune, la nivel de subdiviziune, să fie abordată problema/greșeala, și nu persoana care a generat problema (angajatul în cauză). În schimb, laudele trebuie să fie aduse în mod public, ceea ce va consolida comportamentul pozitiv al angajatului, dar va servi și drept referință pentru ceilalți angajați.	O dată la două luni La ședințe, careuri, consilii
Sporirea spiritului de coeziune a echipei: "Ceaiul de vineri". În fiecare zi de vineri, managerul întrunește toata echipa la un ceai, unde se discută într-o atmosferă neformală care au fost reușitele, insuccesele, lecțiile învățate. Această zi de vineri are dresscode-ul său și tematica sa stabilită colectiv la activitatea precedentă	De două ori pe lună, 14.30-15.30

Figura 1. *Model de promovare a managementului participativ*



În lumina celor prezentate, se va încuraja manifestarea comportamentului participativ, care se referă la faptul ca fiecare salariat, indiferent de poziția ocupată în ierarhie, participă la rezolvarea problemelor organizației – de la luarea deciziilor până la implementarea lor. Cu alte cuvinte, implicarea în procesul de conducere devine o parte semnificativă a activității actorilor educaționali la consiliile profesorale, consiliile de administrație, consiliile elevilor, ședințele metodice etc.

Participarea la conducere are efecte pozitive nu numai asupra organizației, ci și asupra salariaților. Sporește competența și responsabilitatea acestora, se observă un angajament puternic față de ceea ce fac, un sentiment de apartenență, de mândrie, crește gradul de motivare și de satisfacție etc. În același timp, succesele și eșecurile organizației, riscurile deciziilor asumate etc. le aparțin tuturor, nu doar managerilor. Există o ordine în realizarea conducerii participative, principii bine stabilite, o distribuție clară a atribuțiilor etc. Participarea la conducere nu este haotică, ea se desfășoară în baza unor reguli, avantajoase întreg colectivul.

O școală poate să își planifice propriul traseu de dezvoltare, doar că trebuie să ia în calcul contextul în care își desfășoară activitatea, raportat la elevi, părinți, cadre didactice, agenți economici, actori comunitari, ceea ce presupune munca în echipă. Or, echipa managerială trebui să fie catalizatorul dezvoltării și al prosperității instituției.

În concluzie: Modelul propus de promovare a managementului participativ va eficientiza conducerea școlii, va

motiva și responsabiliza puternic angajații pentru realizarea scopului instituției, va implica angajații în actele sale decizionale, va determina o comunicare constructivă și transparentă, o motivare adecvată și învățare continuă, va institui un climat psihologic favorabil la locul de muncă. Toate cele menționate sunt direcționate spre abordarea proactivă a procesului de conducere. Munca în echipă presupune implicarea tuturor actanților, care, printr-o colaborare bazată pe încredere și susținere reciprocă, pe o activitate producătoare de sinergii, vor contribui la creșterea și afirmarea elevului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Alecu S. Dezvoltarea organizației școlare: managementul proiectelor. București: EDP, 2007. 276 p.
2. Andrițchi V. Management educațional. Chișinău: CEP USM, 2014. 51 p.
3. Androniceanu A. Managementul schimbărilor. București: All Educațional, 1998. 82 p.
4. Ceaușu I. Enciclopedia managerială. București: ATTR, 2003. 1438 p.
5. Cojocaru V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004. 334 p.
6. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: Litera, 2000. 399 p.
7. Likert R. New Patterns of Management. New York: McGraw-Hill Book Company, 1961.
8. Morten T. Hansen. Colaborarea. București: Curtea Veche, 2010. 280 p.
10. Păun E. Școala – abordare sociopedagogică. Iași: Polirom, 1999. 176 p.
11. Prodan A. Managementul de succes. București: Polirom, 1999.157 p.
12. Zorlențan T. et al. Managementul organizației. București: Editura Economică, 1998. 46 p.

Programul *Formarea continuă a cadrelor didactice*

Acest program, acreditat de Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, a fost realizat în perioada 17 martie-6 mai curent. Având 4 module și cuantificat cu 20 de credite, acest program complex s-a adresat profesorilor din învățământul gimnazial, liceal și postliceal, propunându-și să ofere o bază teoretică și practică esențializată și aprofundată, care să permită beneficiarilor să-și formeze și să exerseze competențele necesare domeniului psihopedagogic, inclusiv de predare-învățare-evaluare a limbii și literaturii române ca disciplină-cheie în planul de învățământ. Programul se caracterizează prin utilitatea conținuturilor și a strategiilor alese pentru perfecționarea competențelor profesionale ale participanților, având ca formă de organizare trainingul, care oferă oportunitatea formării de abilități practice în contexte de învățare inedite, bazate pe soluționarea de probleme, dar și atelierele de discuție, de lectură și de scriere, care aduc un element inovator în demersul curricular modern.

Instruirea, desfășurată în regim sincron și asincron, s-a axat pe abordarea următoarelor subiecte:

- Modulul *Psihopedagogie,* formatori Viorica GORAȘ-POSTICĂ și Svetlana ȘIȘCANU: *Taxonomia obiectivelor și competențelor educaționale; Formele de organizare a procesului de învățământ, Proiectarea didactică; Asigurarea climatului psihologic în mediul educațional; Inteligența emoțională, Comunicarea didactică; Baza filozofică a vieții psihice; Gândirea – proces psihic cognitiv* etc.;
- Modulul *Utilizarea TIC în procesul de predare-învățare-evaluare și resursele educaționale deschise,* formator Valeriu GORINCIOI: *Educația deschisă; Instrumente digitale; Platforme educaționale; Regulile de lucru la distanță; Drepturile de autor versus resursele educaționale deschise (RED); Pașii realizării unui produs digital; Modalități de evaluare a competențelor elevilor cu ajutorul TIC* etc.;
- Modulul *Branding profesional*, formator Elena CREANGĂ: *Conceptul de "branding profesional" și importanța acestuia; Arhitectura brandingului profesional al cadrului didactic; Dezvoltarea brandingului personal și profesional* etc.;
- Modulul *Didactica limbii și literaturii române*, formatori Tatiana CARTALEANU și Olga COSOVAN: *Proiectarea didactică; Designul probei de evaluare; Strategii/metode/tehnici de formare a competențelor; Referențialul de evaluare; Inter-/transdisciplinaritatea* etc.

Resurse de operaționalizare a termenilor în comunicarea didactică: verbale – iconice – practice[1]

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.6758887

Tatiana **CARTALEANU**

dr., formator, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Rezumat: *Articolul se referă la strategiile prin care, la studierea termenilor din domeniu, pot fi implicate cele trei coduri de comunicare didactică: verbal, iconic, practic. Operaționalizarea termenilor este ilustrată cu exemple selectate din aria Matematică şi ştiinţe, unde este crucială nu doar asimilarea terminologiei, ci şi capacitatea de transfer dintr-un cod în altul. Alegerea ariei date mai este dictată de faptul că la aceste materii sincretismul codurilor se manifestă plenar şi utilizarea lor este inevitabilă. Sunt trecute în revistă activităţile şi oportunităţile de învăţare şi de evaluare care ar asigura operaţionalizarea termenilor. Asimilarea şi aproprierea termenilor este examinată şi din perspectiva componentei declarative a competenţei, savoir-dire: a cunoştinţelor factuale, conceptuale, procedurale şi metacognitive, aşa cum sunt concepute şi formulate în manualele de Ştiinţe, Biologie, Chimie pentru gimnaziu. O asemenea abordare a prezentării termenilor în manuale ar putea deveni un atu al noii generaţii de manuale şcolare.*

Cuvinte-cheie: *curriculum, terminologie, operaţionalizarea termenilor, comunicare didactică, codul verbal, codul iconic, codul practic.*

Abstract: *The article examines the strategies through which the three codes of didactic communication (verbal, iconic, and practical) may be involved in the study of relevant terminology. We illustrate the operationalization of terminology with examples chosen from the Mathematics and Science area, where, apart from the actual assimilation of terminology, another crucial skill is the capacity of transferring terms from one code into another. Our choice of area is also dictated by the fact that in these school subjects code syncretism is fully manifested, making the use of various codes inevitable. We review the activities and learning/assessment opportunities that may ensure the operationalization of terminology. We also examine the assimilation and the appropriation of these terms from the perspective of the declarative component of any competence, savoir-dire: factual, conceptual, procedural, and metacognitive knowledge as it is conceived and formulated in gymnasium-level Science, Biology, and Chemistry textbooks. Such an approach to terminology presentation may well become a special feature of the new generation of school textbooks.*

Keywords: *curriculum, terminology, operationalization of terminology, didactic communication, verbal code, iconic code, practical code.*

Urmărind operaționalizarea termenilor care constituie glosarul obligatoriu, dictat de curriculum, al disciplinei, cei implicaţi în conceptualizarea demersului didactic au posibilitatea să propună sarcini foarte variate, riguros coordonate şi echilibrate, care pot fi raportate deopotrivă la vârsta elevilor şi la standardele respectivei materii şcolare. Fie că este vorba de ghidurile pentru implementarea curricula revizuite, de manuale şi auxiliare didactice

1 Articol elaborat în cadrul proiectului *Alfabetizarea terminologică a elevilor de gimnaziu,* cifrul 20.80009.1606.07.

sau de portofoliul profesorului, aceste sarcini trebuie să conducă spre finalitatea apropierii termenului. Am putea afirma chiar că pe unele arii curriculare termenul şi definirea lui sunt partitura de debut a unităţii de învăţare. Fireşte că fiecare domeniu ştiinţific reflectat în planul de studii şi-a dezvoltat pe parcurs nu doar un aparat terminologic necesar instruirii, într-o consecutivitate logică şi practică, ci şi strategii de predare-învăţare-evaluare. Şi pentru că deseori activităţile şi oportunităţile de învăţare considerate specifice pentru o anumită disciplină şcolară sunt uşor clonabile în altele – e nevoie doar de creativitate şi curaj pedagogic – acest împrumut ar putea diversifica instrumentarul didactic al celor interesaţi. Aşa s-a întâmplat cu *harta*, care a migrat de la geografie şi istorie spre limbă şi literatură, educaţie pentru societate sau dezvoltare personală; la fel au părăsit teritoriul limbilor *cuvintele încrucişate*, iar pe cel al ştiinţelor exacte – *formele grafice* de organizare a informaţiei (schemele, graficele, tabelele, diagramele, schiţele etc.). Mai nou, o metodă de cercetare lexicografică a sensului structural al semantemului – *Analiza trăsăturilor semantice* – a fost recomandată pentru studierea lexicului terminologic al oricărei discipline şi a câştigat rapid popularitate: „Profesorii de gimnaziu de la toate disciplinele folosesc grilele de cuvinte pentru a-i ajuta pe elevi să înveţe terminologia importantă" [4, p. 70].

Lucrul cu termenul nu se încheie odată cu prezentarea şi definirea lui, dar nimic nu este practicabil în continuare dacă nu a fost asimilat lexemul respectiv. Înţelegerea esenţei termenului, a locului pe care îl ocupă ca unitate lexicală în vocabular şi în diverse câmpuri lingvistice, a relaţiilor de formă şi conţinut pe care le construieşte cu alte unităţi, asimilarea sintagmelor ocurente, a proiecţiei şi orientării sintactice au loc aproape automat, fără ca profesorul să-şi scrie aceste obiective şi să le urmărească ţintit, în timp ce predă *Chimia* sau *Informatica*. Se presupune, cu mult optimism, că elevul care învaţă face aceste achiziţii şi dacă nu i se repetă că trebuie să memorizeze termenii şi să le cunoască sensul.

Calea cea mai scurtă spre actualizarea conceptelor pare să fie *definirea termenilor*, o procedură de rutină în raport cu domeniul **cunoaştere**. Pentru studierea oricărei ştiinţe *a cunoaşte definiţia* este vital, crucial şi cardinal: nu poţi opera cu un termen nefamiliar, al cărui sens îţi este cunoscut cu aproximaţie sau îţi scapă. Însă în majoritatea cazurilor ceea ce face elevul când i se solicită definiţia este *reproducerea* ei – adică el *recită, enunţă*, nu *formulează* o definiţie. Unele cuvinte din lexicul special apar atât de străine în raport cu vocabularul uzual al elevului, încât asimilarea lor reclamă un efort sporit. Aici în ajutorul ambilor actori educaţionali vin tehnici de lucru cu vocabularul, chiar dacă disciplina în cauză nu ţine de aria curriculară *Limbă şi comunicare*. Celui care predă îi revine sarcina de a valorifica diverse oportunităţi ale procesului didactic pentru a asigura asimilarea termenilor, iar celui care învaţă – răspunderea pentru progresul său şcolar. Profesorul poate avea o strategie proprie de lucru cu vocabularul terminologic, indiferent de modalitatea în care termenii sunt prezentaţi în manual, şi în acest context îşi spun cuvântul experienţa şi achiziţiile didactice.

Pentru orice lexem nou există şansa ca el să se aşeze cât mai trainic şi temeinic într-o reţea de termeni deja asimilaţi, nu neapărat la această materie şcolară, dar avantajul este cu atât mai mare, cu cât mai mult a fost rodat cuvântul respectiv. De aici rezultă că un mănunchi de termeni-cheie, găzduiţi de un concept-umbrelă, trebuie să devină uzuali anume prin utilizarea permanentă şi explicarea semnificaţiei lor, iar ceilalţi – să fie asimilaţi în raport cu primii.

A avea în permanenţă obiectivul ca elevul să nu primească toată informaţia doar în codul verbal este un aspect al soluţiei; un altul este grija ca el nici să nu o reproducă doar în codul verbal, atunci când învaţă sau este evaluat. Alternarea codului verbal cu cel iconic sau practic are sorţi de izbândă în orice instruire, dar la diferite materii ponderea lor în cadrul comunicării didactice poate fi diferită.

Pe palierul codului *verbal* activităţile de învăţare şi evaluare sunt comune tuturor ariilor curriculare: a depista în text termenul; a reproduce literal definiţia; a discrimina sensul terminologic de cel comun; a analiza definiţia; a construi o explicaţie proprie a termenului cunoscut; a identifica relaţiile dintre termeni; a re-codifica informaţia din limbajul terminologic în cel comun; a completa definiţia cu exemple etc.

Pe palierul codului *iconic* se va opera doar cu termenii care pot fi reprezentaţi grafic: a identifica ilustraţia termenului în imaginea dată; a-l discrimina în reprezentarea grafică; a-i prezenta esenţa într-un desen, o schiţă; a reprezenta informaţii cu privire la termeni în forme vizuale (desene, scheme, diagrame, grafice, hărţi); a crea imagini ale celor studiate; a materializa în structuri grafice relaţiile dintre noţiuni şi termeni; a utiliza în comunicare semnele convenţionale şi simbolurile studiate; a construi un colaj cu noţiuni şi termeni; a reflecta în desene, fotografii sau produse multimedia situaţiile de învăţare şi rezultatele învăţării termenilor etc. Dacă elevul primeşte informaţia în codul iconic şi urmează să o transforme în codul verbal, are loc procedura de verbalizare – reformularea în cuvinte a ceea ce este reprezentat prin semne iconice şi imagini. Atunci când acest lucru nu este posibil, din cauza naturii abstracte a noţiunilor examinate, se poate recurge la codul iconic doar prin reprezentări grafice metaforice sau deja devenite simbolice, în uzul didactic. Aceste deprinderi îi sunt formate elevului atunci când învaţă să lucreze cu legendele hărţilor, la *Istorie* sau *Geografie*.

Pe palierul codului *practic* se lucrează în domenii care presupun experimente şi lucrări de laborator (*Chimia, Fizica, Biologia, Geografia*), exerciţii practice (*Educaţia tehnologică, Educaţia plastică, Educaţia fizică, Informatica*): a manipula instrumente, ustensile, utilaje, aparate, materiale; a demonstra mişcările şi operaţiile solicitate; a efectua experimente conform algoritmilor; a executa lucrările cerute; a participa la activităţi de grup şi jocuri de echipă etc. Aria curriculară *Limbă şi comunicare* nu îl exclude categoric, dar e nevoie de creativitate pedagogică pentru a-l face funcţional şi eficient.

Taxonomia lui Bloom-Anderson rămâne pivotul principal pentru studierea terminologiei, facilitând eşalonarea operaţiilor intelectuale după nivelurile de abstractizare: de la sarcinile rudimentare ale nivelului inferior, al cunoaşterii de bază, la gândirea de ordin superior, soldată cu creaţia. Astfel, dimensiunea cunoştinţelor se axează pe *savoir-dire*, componenta declarativă a competenţei, care „ţine de categoria discursului şi a limbajului" [6, p. 40]. Dar nicidecum nu trebuie să considerăm că toate cunoştinţele în planul vocabularului terminologic se rezumă la cunoaşterea termenilor şi reproducerea definiţiilor. Examinând cele patru categorii ale lui *savoir-dire – factuală, conceptuală, procedurală, metacognitivă,* constatăm că există suficiente activităţi instructive care vizează fiecare aspect.

Cunoştinţele *factuale* cuprind informaţiile de care dispune individul la moment şi, în perspectivă, cele pe care urmează să le asimileze, în procesul instruirii. Învăţarea nu se poate face fără un set de informaţii şi date necesare, iar operaţionalizarea lor este o sarcină de impact major pentru instruirea ulterioară. Faptul că profesorul implică şi codul iconic, şi codul practic alături de cel verbal, va asigura, indubitabil, o mai profundă ancorare a cunoştinţelor de bază. Supremaţia codului verbal nu trebuie privită ca un dezavantaj al învăţării, pentru că este vorba despre însuşirea vocabularului terminologic – deci, nu se poate evita cuvântul.

Obiectivul asimilării cunoştinţelor factuale se poate materializa în sarcini precum:

- *Citeşte textul de mai jos și examinează imaginile alăturate. Răspunde la întrebări* [3, p. 84].
- *Intitulează imaginea de mai jos. Scrie un text metaforic din 5-7 propoziții în care să elucidezi când și de ce are loc acest proces* [1, p. 24].
- *Descrie procesul prezentat în imagine, formulând câte o propoziție pentru fiecare secvență* [Idem, p. 28].
- *Examinează imaginile cu speciile de răpitoare nocturne (bufnițele) și răspunde la întrebări* [2, p. 34].
- *Examinează componentele creionului cu care scrii. Indică materialele din care este alcătuit creionul cu radieră la capăt. Care din ele este un produs al fenomenului fizic și care au fost obținute în urma fenomenelor chimice?* [3, p. 34].
- *Examinează părțile componente ale spirtierei. Aprinde și stinge de câteva ori spirtiera. Desenează spirtiera în caiet și indică părțile ei componente* [3, p. 22].

Cunoştinţele *conceptuale* sunt veritabile doar dacă elevul poate construi conexiuni între conceptele studiate. Deşi pentru profesor este relevantă potenţialitatea didactică a cunoştinţelor conceptuale în predarea-învăţarea temei noi, pentru elev în prim-plan ar putea să iasă relaţia conceptelor noi cu cele deja asimilate şi de aici să rezulte interesul pentru noi achiziţii; deşi pentru profesor este primordială implicarea elevilor în procesul de învăţare, pentru elevii înşişi acest aspect va deveni primordial doar când vor manifesta motivaţie şi interes.

Începând cu al doilea an de studiere a unei materii, dar deseori şi în cadrul unui singur an de studii, este necesară şi vitală actualizarea unor lexeme terminologice şi re-introducerea lor în circuitul disciplinei. Profesorul nu va putea avansa dacă nu se va convinge, din start, că elevii recunosc termenii deja asimilaţi şi că îi pot explica, utiliza, ilustra, că ei pot reflecta în diverse forme grafice relaţiile dintre conceptele studiate. De acest aspect al lui *savoir-dire* ţin: răspunsurile algoritmizate; indicarea elementului de noutate în sistemul de termeni; remarcarea diferenţelor; poziţionarea termenilor noi în raport cu cei cunoscuţi şi elaborarea unor structuri grafice relevante pentru situaţia actuală, dar care pot fi completate ulterior, pe măsură ce în uzul elevului intră concepte/termeni noi.

Două strategii de evaluare le pot completa: (1) itemii cu răspuns scurt, sub formă de enunţuri cu blancuri pentru cele mai semnificative unităţi lexicale, datorită cărora elevul ar deprinde, cu timpul, modelul unei definiţii corecte; (2) itemii de tip pereche, cu sarcini de relaţionare a termenilor între ei, a noţiunilor sau termenilor cu definiţiile. În operaţiile care cer completare sau clasificare, ceea ce lipseşte este indicarea explicită a criteriului în baza căruia vor fi aleşi termenii potriviţi, iar soluţia ar fi ca la clasificări să se ofere un tabel cu indicarea rubricilor.

Codul verbal este dominant aici, fiind secondat de codul iconic şi materializându-se în sarcini precum:

– *Construieşte o schemă care să reprezinte un lanţ/o reţea trofică care să includă şi omul* [5, p. 82].
– *Completează spaţiile libere cu termenii potriviţi. Clasifică termenii în două coloane* [5, p. 93].
– *Explică sensul noțiunilor de: a) apă naturală; b) apă chimic pură; c) ape freatice; d) apă minerală; e) apă potabilă; f) apă distilată; g) apă poluată; h) ape reziduale. Ilustrează noțiunile*

prin exemple concrete [3, p. 112].

– *Explică ce reprezintă schemele de mai jos* [2, p. 65].

Cum *Biologia* şi *Chimia* nu pot fi predate altfel decât pe suport vizual, observăm că imaginile „de escortă" sunt de natură diferită: hărţi însoţite de legende şi imagini; fotografii ale specimenelor din domeniul faunei, florei, mineralelor, substanţelor, obiectelor; schiţe ale obiectelor de interes; desene ale unor detalii sau elemente constituente; digrame şi grafice; scheme şi tabele, inclusiv unele care urmează a fi reproduse pe caiet şi completate; careuri care trebuie desenate pe caiet şi rezolvate ş.a., iar această preocupare asigură trăinicie cunoştinţelor *factuale*, activarea cunoştinţelor *conceptuale* şi *articularea lor cu* cele *procedurale*.

Cunoştinţele *procedurale* vizează asimilarea metodelor, tehnicilor şi procedeelor de lucru necesare studiului în raport cu înţelegerea momentului în care acestea urmează a fi aplicate: ele includ metode de abordare şi rezolvare a problemelor, algoritmi, scheme, modele, mijloace şi cunoştinţe despre maniera de respectare a procedurilor. După ce sunt asimilate cunoştinţele procedurale elementare, elevul va primi sarcini de selectare a metodelor mai eficiente sau sarcini în care este liber să aleagă singur tehnica de lucru, cultivându-şi astfel competenţa acţional-strategică. Abilitatea de a efectua acţiuni algoritmizate va deveni, cu timpul, capacitate de a concepe un ansamblu de paşi ordonaţi şi orientaţi spre un scop de învăţare şi de a demonstra un comportament adecvat situaţiei.

Pentru cunoştinţele procedurale este importantă repetiţia până la automatizare, în diverse circumstanţe şi contexte de învăţare, încât în final elevul să fie capabil a lua decizii strategice pe cont propriu. În raport cu termenii, formularea unei definiţii ţine de cunoştinţele procedurale doar atunci când elevul într-adevăr o construieşte din datele de care dispune. Observăm că înţelegerea modalităţilor de structurare a definiţiei şi asimilarea unui algoritm de definire a diferitelor părţi de vorbire – iar în cazul termenilor acestea sunt frecvent substantive şi uneori verbe sau, mai ales în locuţiuni şi sintagme terminologice, adjective – facilitează mult înţelegerea, memorizarea, reproducerea. Iar parcurgând calea de la reproducerea definiţiei la operaţionalizarea termenului[2] şi situarea lui în vocabularul terminologic asimilat de elev, lexemul devine recognoscibil şi i se dă şansa să migreze din lexicul pasiv în cel activ, la necesitate. (Fără îndoială, unii termeni aşa şi vor rămâne pe veci în tenebrele memoriei şcolare. La fel de neîndoielnic, manualele operează cu termeni care nici nu figurează în curriculum.)

Cităm câteva sarcini pentru care aplicarea codului practic (materializat în observaţii, demonstraţii, prezentări, rezolvarea problemelor, efectuarea experienţelor şi confecţionarea mostrelor, modelelor, machetelor) este dovada învăţării:

Lucrare de laborator:

1. *Examinează amestecul de fier și cărbune din paharul nr. 1 și determină tipul acestuia.*
2. *Transferă-l pe placa de sticlă. Cu ajutorul magnetului atrage/separă pilitura de fier, apoi transfer-o în paharul nr. 2. Atragerea piliturii de fier de magnet se face utilizând o foaie de hârtie. Cărbunele rămas pe placă trece-l în paharul nr. 3.*
3. *Descrie în caiet experiența efectuată, indicând metoda de separare.*
4. *Explică principiul pe care se bazează modul de separare a celor două substanțe prin acțiunea de magnetizare.*
5. *Fă ordine la locul de lucru* [3, p. 101].
   – *Examinează conținutul etichetelor de pe flacoanele cu mostre de substanțe cunoscute și divizează-le în metale și nemetale în baza sistemului periodic al elementelor* [3, p. 46].
   – *Modelează cu ajutorul chibriturilor și plastilinei (sau utilizând setul de bile-ax), moleculele substanțelor din tabel (fiecare în parte)* [3, p. 87].

Cunoştinţele *metacognitive* se referă la gradul în care elevul stăpâneşte propriile procese de gândire şi la felul cum le poate folosi în mod eficient. Obişnuindu-se să-şi monitorizeze învăţarea, elevul îşi dezvoltă capacitatea de a reflecta şi de a deţine controlul activ al cunoaşterii, căci devine tot mai autonom şi mai capabil de a-şi planifica învăţarea academică independentă. Cu timpul, analiza conştientă a modului în care a gândit sau a realizat o lucrare se va extinde la elaborarea de strategii în faţa unor sarcini diferite de cele îndeplinite anterior, la examinarea mai multor modalităţi de a atinge obiectivele şi de a obţine succesele academice scontate. Pentru cunoştinţele metacognitive este foarte important ca elevul să fie conştient de modul în care învaţă cel mai eficient (de ex., că însuşeşte mai bine termenii dacă sunt însoţiţi de imagini sau dacă îi reprezintă singur în desene metaforico-simbolice, sau dacă îi aranjează în tabele) şi ce strategie, metodă, tehnică, sarcini, exerciţii îl ajută să proceseze mai eficient informaţia. Cel mai frecvent, metacogniţia se face simţită în capacitatea elevului de a analiza sarcina de învăţare sau de evaluare, prin stabilirea componentelor *ce? cât? cum?* ale acesteia şi elaborarea etapelor de lucru.

Intenţia autorilor de manuale de a conecta metacogniţia şi de a-i face pe elevi conştienţi de ceea *ce* şi *cum* învaţă se manifestă plenar în manualul de chimie pentru cl. a VII-a, prin prezentarea, la începutul fiecărui modul, a finalităţilor acestuia. Noţiunile ce urmează a

2 Tehnica numită *Cubul* este foarte eficientă atunci când competenţele elevului permit realizarea tuturor operaţiilor: *1. Descrie* sau *Defineşte! 2. Asociază! 3. Compară! 4. Aplică! 5 Analizează! 6. Apreciază* sau *Argumentează!*

fi asimilate şi, *mutatis mutandis,* termenii care vor fi studiaţi şi rodaţi în acest modul se trec în revistă într-o coloană special rezervată acestei informaţii [3, p. 6, 23, 39, 71, 113, 136].

De o valoare inestimabilă sunt *Rezumatele în scheme ilustrative*, cu care se încheie fiecare capitol/modul în manualul de biologie pentru cl. a VII-a. Termenii vehiculaţi pe parcurs sunt reorganizaţi acum într-o formă uşor lizibilă şi inteligibilă, care îi permite elevului să-şi treacă în revistă achiziţiile şi să-şi identifice lacunele. Profesorul poate folosi aceste scheme atât pentru recapitulare şi sinteză, cât şi pentru evaluare.

În încheiere: Posibilitatea de a recurge la cele trei coduri – verbal, iconic, practic – variază în funcţie de specificul materiei predate, dar şi de tradiţia didactică încetăţenită. De aici rezultă preponderenţa sarcinilor care valorifică doar latura verbală pe aria curriculară *Limbă şi comunicare*, o mai largă implicare a aspectelor iconice pe aria *Educaţie socioumanistică,* dar numai pe ariile *Matematică şi ştiinţe* şi *Arte şi sport* codul practic urmăreşte finalităţi distincte şi este fructificat în permanenţă. Perspectiva este ca o nouă generaţie de manuale, inspirate acum de curriculumul 2019, să aibă un caracter mai deschis, contribuind la dezvoltarea cognitivă a elevilor şi oferindu-le suficiente ocazii nu doar de a demonstra memorizarea şi retenţia, ci şi de a realiza transferul la sarcini mai generale şi contexte extinse. Capacitatea elevilor de a integra cele studiate şi de a se implica în procesul de învăţare, interesul pentru subiecte şi sarcini este determinat nu doar de motivaţia intrinsecă şi de personalitatea profesorului, ci şi de calitatea cărţii didactice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bernaz-Sicorschi N., Copil V., Rudic Gh. Biologia. Manual pentru clasa a VII-a. Chişinău: Ştiinţa, 2020.
2. Cozari T. Biologia. Clasa a VI-a. Chişinău: Ştiinţa, 2017.
3. Drăgălina G., Velişco N. Chimie. Manual pentru clasa a VII-a. Chişinău: Arc, 2020.
4. Fisher D. et al. 50 de metode de instruire pentru a facilita înţelegerea unui text. Iaşi: Polirom, 2021.
5. Galben-Panciuc Z., Botgros N., Galben S., Diaconu S. Ştiinţe. Clasa a V-a. Chişinău: Prut Internaţional, 2015.
6. Minder M. Didactica funcţională: obiective, strategii, evaluare. Chişinău: Cartier, 2003.

Strategii de valorificare a inteligențelor multiple în cadrul orelor de limba și literatura română

CZU 37.091:[811.135.1+821.135.1] | doi.org/10.5281/zenodo.6697530

Elena **ZMEU**

gr. did. sup., Liceul Teoretic *I. Creangă* din Hîrbovăț

Rezumat: *Nemulțumirea că unii elevi nu reușesc să se încadreze în activitate pe potriva așteptărilor ne mobilizează să căutăm noi itinerare metodologice, care să le asigure un randament mai înalt al reușitei școlare. Un sprijin relevant, în acest sens, ne oferă teoria inteligențelor multiple a lui Howard Gardner, care ne orientează spre valorificarea celor opt aptitudini de bază ale elevului în cadrul unor activități ce favorizează combinația de inteligențe, care îl va ajuta să realizeze sarcina cât mai eficient. În contextul educației centrate pe elev, acest concept este prioritar, deoarece edifică traiectoria promovării învățării de calitate, prin care elevul, reieșind din premisele genetice și de personalitate, își poate modifica anumite comportamente, pentru a reuși să se integreze cu succes în societatea cunoașterii, inclusiv în viața profesională. Esența strategiei didactice rezidă în însăși esența activității de învățare și asigură succesul școlar, în mod special atunci când creezi propriul demers educațional pentru propriii tăi elevi, într-un timp și spațiu propriu acestora.*

Cuvinte-cheie: *strategie, teoria inteligențelor multiple, itinerar didactic, cadrul ERRE, gândire analitică, practica rațională și funcțională a limbii.*

Abstract: *The dissatisfaction with the failure of some students to fulfill the required activities according to expectations mobilizes us to look for new methodological itineraries in order to ensure better student performance. Relevant support in this regard is provided by Howard Gardner's theory of multiple intelligences, which focuses on capitalizing on the student's eight basic skills, on activities that foster the combination of intelligences that help the student perform the task as efficiently as*

possible. In the context of student-centered education, this concept is a priority, because it builds the trajectory of promoting quality learning, through which the student, based on genetic and personality premises, may change certain behaviors in order to successfully integrate into knowledge society, including professional life. The essence of this teaching strategy lies in the very essence of learning and ensures school success especially when the teachers create their own educational approach for their own students, in their own time and space.

Keywords: *strategy, theory of multiple intelligences, didactic itinerary, ERRE framework, analytical thinking, rational and functional practice of language.*

”Nu-i de ajuns să curăți arborele de crengi uscate, ca să înflorească, mai trebuie să se amestece și primăvara.”
(Antoine de Saint-Exupéry)

De ce unii elevi nu se încadrează în activitate? Ce trebuie să fac pentru ca elevii mei să reușească? Ce așteptări are evaluarea finală de la elevii pe care îi pregătesc? Reușesc eu să-i pregătesc pe elevii de astăzi în corespundere cu profilul absolventului zilei de mâine? Sunt doar câteva din întrebările ce ne sensibilizează în fața unor căutări de itinerare metodologice, care să-i asigure fiecărui elev un randament mai înalt de încadrare, de asimilare a cunoștințelor, de interiorizare, de exprimare, de explicare a realităților și, dacă vrem, de satisfacție, de împlinire conform așteptărilor proprii și celor curriculare. O interfață metodologică relevantă în acest sens ne oferă *teoria inteligențelor multiple* a lui Howard Gardner, după care cele opt centre de inteligență, sau opt aptitudini de bază, fiind activizate în varii situații educaționale propuse la clasă, pot ajuta elevii „să întâlnească acea combinație de inteligențe care să asigure executarea cea mai eficientă a unei sarcini” [1, p. 79].

Organizarea eficientă a demersului educațional corespunde unei căutări, unei căi de instruire și, respectiv, unei elaborări metodice, unei strategii. Întrucât acest proces este orientat cu prioritate spre formarea competențelor prin realizarea obiectivelor operaționale, și anume a acelor componente observabile ale comportamentului și a acelor componente mentale care asigură finalitatea, impactul activității educaționale, esența strategiei didactice rezidă din însăși esența activității de învățare ca formă specifică a cunoașterii și asigură succesul școlar doar în contextul în care contribuie la crearea propriului demers pentru propriii tăi elevi, într-un timp și spațiu propriu acestora.

Acest aspect din studiul didacticii devine cu atât mai solicitat, cu cât este mai relevantă ideea educației centrate pe elev. Iar din perspectiva discuției noastre, este chiar unul prioritar, deoarece anume strategia didactică centrată pe elev edifică traiectoria promovării învățării de calitate, prin care elevul, reieșind din premisele genetice și de personalitate, își poate modifica anumite comportamente, pentru a reuși să se integreze cu succes în societatea cunoașterii, inclusiv în viața profesională. În lucrarea *Designul lecției de limbă și literatură română* [3, p. 5] sunt prezentate câteva definiții pentru noțiunea de *strategie didactică*, fiecare din ele conținând partea de adevăr necesară pentru ilustrarea conceptului abordat. Intrat destul de recent în limbajul didacticii, conceptul de *strategie de instruire*, numit de către Sorin Cristea ”model de acțiune exemplară” [5, p. 27], a putut fi raportat la abordarea situațională a procesului de învățământ, pornind de la studiile obiectivelor și a rezultatelor învățării. În plan didactic, strategia face parte din metodologia, arta profesorului de a realiza și rezolva situații de instruire. Profesorul folosește în sistem elementele procesului de predare-învățare-evaluare pentru atingerea obiectivelor într-o anume manieră, o opțiune procedurală, un mod combinativ, un stil de coordonare, un model de rezolvare tipică și optimală. Este, așadar, un fapt de management instrucțional [9, p. 127].

Strategia didactică înseamnă, în același timp, tehnologie și artă, metodă și inspirație, știință și creație. De fapt, o strategie didactică ”incorporează în aceeași structură, dar în ponderi variabile, ”elemente” de știință și de artă: științificul se relevă prin implicarea cunoștințelor certe despre metodele de învățământ, mijloacele didactice, vârsta educaților, curriculumul școlar în general etc., iar ingineria rezidă în structurarea, construirea, combinarea unică, chiar personalizată, aplicarea nuanțată și flexibilă a acestor elemente într-o situația didactică determinată” [7, p. 161]. Cele menționate orientează spre gândul că, fiind atât de diferiți, ne putem afirma printr-un stil unic de predare, însă este oportun a stabili tipul de inteligență predominant al elevilor, ceea ce ar conduce spre selectarea strategiilor adecvate stilului de învățare al fiecăruia. Or, cunoașterea stilurilor cognitive ale elevilor le permite profesorilor să acordeze tehnologia învățării cu particularitățile elevilor, creându-le acestora posibilitatea „de a se găsi pe sine” [2, p. 7].

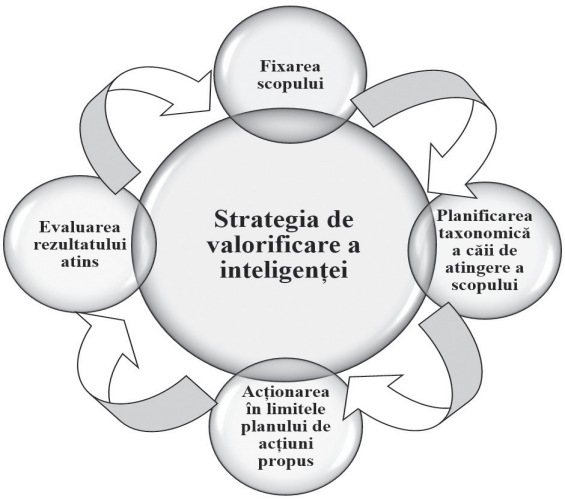
Prin teoria inteligențelor multiple, Howard Gardner pledează pentru o școală cu adevărat centrată pe individ, care să mobilizeze resursele individuale. Potrivit psihologului, ”toți indivizii normali posedă fiecare din aceste inteligențe într-o anumită măsură. Ceea ce îi diferențiază este gradul lor de dezvoltare și măsura unică a combinării lor” [1, p. 183]. Proiectarea lecțiilor, din această perspectivă, solicită implicare și creativitate, pentru a-i oferi fiecărui elev o ”identitate” valorizată în funcție de succesele sau aptitudinile sale pentru anumite activități. Astfel, valorificând aceste ”daruri ale naturii umane” la ora de limba și literatura română, dezvoltăm

competenţe orientate spre cunoaşterea de sine, spre implicare şi aplicare, deci spre creativitate. Valorizarea inteligenţelor multiple îl ajută pe elev să parcurgă un drum al căutărilor, prefăcând calea cunoaşterii într-o activitate utilă şi plăcută.

Aplicarea *Teoriei inteligenţelor multiple* nu numai că ar defini profilul absolventului, ci şi i-ar determina perspectivele de formare profesională, ”răspunzând, pe de o parte, cerinţelor curriculare la disciplină, iar pe de alta, necesităţilor şi intereselor elevilor implicaţi în procesul de învăţare” [6, p. 95], iar exploatarea inteligenţelor multiple ar fi un preludiu de formare cu succes a celei mai importante competenţe – inteligenţa existenţială. De altfel, în această ordine de idei, Gardner menţionează: ”Îmi doresc, pentru copiii mei, ca aceştia să înţeleagă lumea nu numai pentru faptul că ea este fascinantă şi mintea omului este curioasă. Vreau ca ei să înţeleagă lumea altfel, încât să o poată face mai bună. [...] O parte importantă a acestei înţelegeri constă în a şti cine suntem şi ce putem face. [...] Într-o lume imperfectă, pe care o putem influenţa în bine sau în rău, conştientizarea faptului că orice încercare contează este cea care ne defineşte ca fiinţe umane” [1, p. 183].

Strategia de realizare a demersului didactic se poate axa pe una dintre taxonomiile în uz, oscilând, după specificul materiei, între Bloom, Sanders, Dave, Krathwohl etc. Or, acest lucru ne obligă să respectăm o serie de paşi – activităţi de învăţare şi de descoperire a lumii, selectate şi organizate în baza potenţialului nativ al copilului. Strategia de valorificare a inteligenţelor este oarecum paralelă acestui demers, ea fiind, la fel ca şi asimilarea cunoştinţelor şi dezvoltarea competenţelor, o spirală. Ce paşi ar trebui respectaţi, de-a lungul instruirii şcolare, pentru a dezvolta şi valorifica inteligenţa lingvistică/verbală? Cum putem miza pe capacitatea de a rezolva probleme cu ajutorul codului lingvistic?

Figura 1. *Schema edificării strategiei de valorificare a inteligenţei*



Vom încerca să răspundem la aceste întrebări prin prisma strategiilor de valorificare a inteligenţelor multiple prezentate în Anexa 1.

Majoritatea strategiilor de valorificare a inteligenţelor multiple parcurg itinerarul schemei relevate în Figura 1: se edifică pe spirală, de la caz la caz, odată cu modelarea diverselor situaţii educaţionale, având la bază imensul potenţial creativ al cadrului didactic.

În acest scop, curriculumul pentru *Limba şi literatura română* oferă o gamă largă de recomandări şi sugestii, regăsite în competenţele specifice disciplinei, în principiile pe care se axează predarea-învăţarea-evaluarea, în concepţia centrării pe elev, dar şi în sugestiile metodologice privind organizarea şi desfăşurarea activităţilor la clasă conform cadrului ERRE, în aşa fel încât elevul cu potenţialul său nativ să se afle într-o zonă proximă unui proces adecvat de creştere şi de integrare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Armstrong Th. Eşti mai inteligent decât crezi: un ghid al inteligenţelor multiple pentru copii. Bucureşti: Curtea Veche, 2011. 224 p.
2. Bolboceanu A. Cunoaşterea elevului: consiliere şi orientare. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar. Chişinău: Ştiinţa, 2007. 64 p.
3. Cartaleanu T. et al. Designul lecţiei de limbă şi literatură română: Auxiliar didactic pentru studenţi, masteranzi, profesori. Chişinău: s. n., 2014. 162 p.
4. Cartaleanu T. et al. Textul funcţional în gimnaziu: strategii de abordare didactică. Chişinău: Arc, 2013. 245 p.
5. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. Chişinău-Bucureşti: Grupul Editorial Litera, 2000. 398 p.
6. Cutasevici A., Crudu V., Grâu N. et al. Limba şi literatura română. Ghid de implementare a curriculumului disciplinar. Chişinău: Lyceum, 2020. 124 p.
7. Frumos Fl. Didactica: fundamente şi dezvoltări cognitiviste. Iaşi: Polirom, 2008. 216 p.
8. Ghicov A. et al. Limba şi literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învăţământ. Chişinău: Lyceum, 2011. 104 p.
9. Joiţă E. Instruirea constructivistă – o alternativă: fundamente, strategii. Bucureşti: Aramis Print, 2006. 320 p.

Anexa 1. *Strategii de valorificare a inteligențelor multiple*

Inteligența	Strategia propusă	Pași de realizat	Comentarii
1. Inteligența lingvistică	***Strategia 1.*** *Valorificarea oportunităților de utilizare a capacității de a rezolva și dezvolta probleme cu ajutorul codului lingvistic*	• Înțelegerea și verbalizarea problemelor (în cuvinte proprii). Este vorba atât de probleme cotidiene, vitale pentru orice ființă umană (are nevoie de ajutorul colegilor sau al unui adult, cere permisiunea de a face ceva, a pierdut sau a găsit un obiect...), cât și de probleme didactice, de la matematică la fizică și chimie, și problemele textelor literare. Primii pași îi face matematica din școala primară, care insistă pe analiza problemei. În interior, se presupune înțelegerea/explicarea tuturor cuvintelor și a contextului; • Analiza situației; • Schițarea modului de rezolvare; • Acțiunea propriu-zisă, producerea textului scris sau a mesajului oral transmis în vederea soluționării problemei.	Raportată la disciplina LLR, aceasta poate fi valorificată prin realizarea de sarcini care necesită elaborarea textelor funcționale [4], a căror rigori de scriere elevul trebuie să le cunoască (*CV-ul, invitația, rețeta, biletul, instrucțiunea etc.*). Fiecare tip de text funcțional va favoriza valorificarea unei inteligențe: CV-ul – inteligența lingvistică și personală; invitația – inteligența lingvistică, personală și socială; rețeta – inteligența naturalistă, vizuală, personală; biletul – inteligența spațială, logică, vizuală, dar și naturalistă, dacă este un bilet de călătorie și solicită cunoștințe din domeniul științelor naturii (latitudine, longitudine, fus orar, temperatura aerului, climă etc.); instrucțiunea – inteligența logică, vizuală, spațială etc.
	Strategia 2. *Valorificarea oportunităților de manifestare a sensibilității față de sensul și ordinea cuvintelor într-un text literar*	• Pregătirea pentru actul lecturii; • Lectura textelor, inclusiv lectura cu voce, în clasă, a pasajelor semnificative, preferate; • Comentarea, interpretarea, analiza expresivității verbale a textelor; • Identificarea/discernerea/interpretarea valorii textelor literare prin descifrarea limbajului poetic; • Producerea unei varietăți de texte proprii reflexive, interpretative, imaginative; • Evaluarea critică a operelor și a fenomenelor literare; • Comunicarea într-un sistem propriu de valori în interacțiune cu axiologia literară; • Acțiuni de transpunere în alte arte, înscenări etc.	Dacă nu reușim să înțelegem în detalii textele bune ale literaturii naționale sau textele monumentale din literatura universală, inhibăm inteligența lingvistică nativă. De aceea, interogarea multiprocesuală pe fragmente de texte, care ar permite să fie scoase la vedere sensurile ascunse, agenda cu notițe paralele pe texte poetice pline de semnificații, scrierea cinquain-urilor proprii sunt căi de accedere către sensul și ordinea cuvintelor într-un text literar.
2. Inteligența logico-matematică	***Strategia 1.*** *Oportunități de valorificare a multiplelor posibilități de exprimare ale limbii prin puterea de generalizare, gândire analitică, formarea de priceperi și deprinderi, fapt ce înlesnește considerabil cunoașterea structurii limbii și a legilor ei interne de organizare*	**Analiza fonetică:** • Analiza structurii cuvântului (silabe, vocale, semivocale, consoane); • Înțelegerea modului în care se grupează sunetele (diftongi, triftongi, hiat); • Analiza prozodică a versurilor, inclusiv prin identificarea piciorului metric. **Analiza lexicală:** • Stabilirea modului în care s-au format cuvintele într-un text dat (prin derivare, compunere, conversie etc.)/categorisirea într-o agendă cu notițe triple/într-un ciorchine; • Identificarea arhaismelor, istorismelor, neologismelor într-un text dat, evidențiind rolul lor stilistic; • Evidențierea sinonimelor, antonimelor, omonimelor, paronimelor; • Descoperirea sensului propriu sau a sensului figurat al cuvintelor; • Elaborarea familiei lexicale a unui cuvânt, folosind metoda ciorchinelui.	Strategia dată urmărește asimilarea și aplicarea unui demers analitic, respectarea unei succesiuni a operațiilor și a algoritmului, prezentarea grafică adecvată a faptelor de limbă analizate. Aflându-se la limita între practica rațională și funcțională a limbii, diversele analize urmăresc, de fapt, ordonarea gândirii, descoperirea logicii limbii.

2. Inteligența logico-matematică		**Analiza morfologică:** • Identificarea părților de vorbire și a categoriilor morfologice specifice acestora; • Analiza părții de vorbire în baza algoritmului analizei morfo-sintactice. **Analiza sintactică:** • Sublinierea părților de propoziție, începând cu identificarea predicatului, apoi a subiectului și a celorlalte părți de propoziție; • Identificarea și marcarea elementelor de relație; • Delimitarea propozițiilor și numerotarea lor; • Identificarea tipului propozițiilor și stabilirea raportului dintre ele; • Realizarea schemei frazei. **Analiza ortografică:** • Aplicarea corectă și logică a regulilor de ortografie studiate (conform DOOM, ed. a III-a); • Discutarea și corectarea greșelilor din lucrările elevilor, în vederea formării unei exprimări clare, corecte, nuanțate și expresive. **Analiza punctuațională:** • Aplicarea corectă și logică a regulilor de punctuație studiate.	
	Strategia 2. *Oportunități de valorificare a faptelor de limbă sprijinite pe context*	• Identificarea liniei/liniilor de subiect din fragmentul/textul citit; elaborarea hărții narative; • Stabilirea personajelor principale/secundare, categorisirea lor într-o schemă logică după anumite criterii, identificarea relațiilor între ele; • Stabilirea afinităților/deosebirilor între/dintre două opere studiate/două personaje, prin completarea *diagramei Venn*; • Caracterizarea personajului după algoritmul dat (identificarea modalităților de caracterizare a personajelor); • Raportarea titlului la mesajul textului; • Stabilirea axei lexicale a textului poetic; • Identificarea problemelor relevate în text (*Comerțul cu o problemă*); • Analiza structurii textului literar, în special la etapa de liceu (text, intertext: text în text, text-cititor); se va releva experiența lectorală a elevilor formată în anii de școală; • Afișarea schemelor și a imaginilor racordate la text.	În linii mari, strategia vizează înțelegerea textelor literare prin interpretarea, compararea, analiza situațiilor, delimitarea elementelor structurale/personajelor, deducerea cronotopului etc.
3. Inteligența muzicală/ritmică	***Strategia 1.*** *Oportunități de valorificare a multiplelor posibilități de exprimare ale limbii prin capacitatea de sensibilizare a stratului sonor (fonetic) al limbii*	• Lectura cu voce, inclusiv în timpul orelor, a pasajelor/fragmentelor de texte literare; • Identificarea, la auz, a sunetelor dominante; • Stabilirea accentului logic în context; • Stabilirea piciorului metric, inclusiv determinarea măsurii metrice a fiecărui vers; • Stabilirea tipului de ritm, de rimă.	Această strategie înlesnește considerabil cunoașterea valorilor expresive ale elementelor fonetice ale cuvintelor. *Atenție! Pașii pe care îi vom stabili pentru realizarea analizei prozodice vor ține seama de nivelul clasei și de cunoștințele prozodice pe care le posedă elevii în momentul respectiv. Este foarte importantă racordarea la curriculumul școlar, pentru a înțelege cât trebuie să știe și să poată să facă elevul la o anumită treaptă de școlaritate.*
	Strategia 2. *Valorificarea oportunităților de manifestare a valorilor expresive,*	• Identificarea procedeelor fonetice ale limbii (aliterația, inclusiv cea onomatopeică, asonanța) și comentarea lor fie conform algoritmului propus, fie în formă liberă, conform tehnicii *VAS*; • Identificarea procedeelor sintaxei poetice (interogația retorică; invocația; repetiția: anafora, epifora; inelul poetic;	Sensibilizarea elevului pentru observarea și reperarea valorii stilistice a sunetelor identificate în context; reliefarea valențelor sonore ale textelor studiate.

3. Inteligența muzicală/ritmică	*ale sunetelor limbii, precum și ale valorii lor poetice/ stilistice*	gradația poetică; antiteza; paralela etc.) și comentarea efectului/rolului stilistic al acestora pentru contextul dat, într-o *agendă cu notițe paralele;* • Constatarea valorii stilistice a sunetelor identificate pentru contextul dat, inclusiv a onomatopeelor.	
	Strategia 3. *Valorificarea oportunităților de manifestare a efectului stilistic al textului prin valorificarea sunetelor, fundalului muzical*	• Valorificarea momentelor de ascultare a lecturii model, cu sau fără fundal muzical, a unor prezentări PPT, cu efecte sonore relevante pentru textul studiat; • Selectarea melodiei potrivite pentru pasajul propus și comentarea opțiunii; • Valorificarea lecturii pe roluri, a jocului de rol, cu efecte sonore, întru evidențierea efectului stilistic al monologului, dialogului, plurilogului; • Desfășurarea unor ateliere de scriere, pe teme date sau libere, utilizând una sau mai multe melodii clasice, utilizând tehnicile *Asocierile forțate*, *Bliț* etc.	Stimularea creativității și a imaginației elevului, promovarea frumosului; asigurarea conexiunilor inter- și transdisciplinare.
4. Inteligența spațială/vizuală	***Strategia 1.*** *Valorificarea oportunităților de manifestare a relațiilor lexicale, a raportării obiectelor într-un spațiu – respectiv, a cuvintelor ce le denumesc*	• Identificarea cuvintelor asociate în câmpuri lexicale, inclusiv categorisirea lor pe părți de vorbire, prin intermediul schemei/clusteringului, tabelelor etc.; • Valorificarea diverselor materiale grafice, a schemelor, planșelor, tabelelor, a cuvintelor încrucișate, precum și a mijloacelor tehnice audiovizuale, oferindu-le elevilor posibilitatea de a-și clarifica, organiza și sistematiza cunoștințele de limbă; • Implicarea elevilor în realizarea diverselor materiale grafice, pentru a verifica în ce măsură au înțeles și pot aplica noțiunile studiate; • Acumularea și sistematizarea materialelor, a lucrărilor de portofoliu.	Elevul cu inteligență vizuală dezvoltată va ”fotografia” schema/tabelul prezentat, fapt care îl va ajuta să asimileze mai lesne tema propusă: bunăoară, paradigma declinării pronumelui/substantivului, paradigma conjugării verbului, schema părților de vorbire cu întrebările și categoriile gramaticale ale acestora, schema gradelor de comparație ale adjectivului/adverbului etc. Pentru ceilalți elevi este o oportunitate de valorificare a acestei inteligențe.
	Strategia 2. *Valorificarea oportunităților de manifestare a imaginilor vizuale în textul literar*	• Selectarea/identificarea imaginilor vizuale *vs* cele auditive într-o *Agendă cu notițe paralele* sau *Jurnal triplu*, prin intermediul tehnicii *VAS*; • Identificarea relațiilor între cuvintele unui text prin asocieri forțate; • Identificarea relației dintre obiecte și imaginile lor (Cum arată toate produsele de manufactură pe care le înșiră Ion Creangă în fragmentul *La cireșe*?); • Identificarea procedeelor morfologiei poetice (epitetul, metafora, personificarea, oximoronul, comparația, hiperbola, litota, simbolul etc.) și comentarea rolului lor stilistic pentru context; • Organizarea/reorganizarea elementelor de vocabular în noi construcții (elaborarea *cinquain-ului*, *Maratonul de scriere*, *Scrierea ghidată* etc.).	La întrebarea *Ați văzut imaginea?* elevul cu inteligența vizuală dezvoltată, fără a se gândi prea mult, va descrie imaginea pe care o ”vede”. Tot el va descrie cu ușurință imaginea poetică conținută în figura de stil identificată. Pentru a valorifica inteligența vizuală, este important a le explica elevilor procedura de formare/construcția figurii de stil, elementele constituente ale acesteia și modul în care interacționează; de asemenea, crearea imaginilor, a machetelor inspirate din texte. E adevărat însă că uneori textele sunt confuze la capitolul așezării obiectelor în spațiu.
	Strategia 3. *Valorificarea oportunităților de utilizare a TIC pentru elaborarea/inventarea unui produs*	• Valorificarea multiplelor posibilități de utilizare a TIC în cadrul orelor de LLR; • Identificarea obiectului/pasajului/secvenței de ilustrat într-un nou construct; • Elaborarea unui plan/proiect/scheme, a unei hărți mentale de realizare a proiectului, a clipului, a prezentării PPT; • Elaborarea colajului, clipului, proiectului, a prezentării PPT după algoritmul elaborat.	Aici e important să vedem: – ce oferă TIC drept imagini, hărți, enciclopedii etc.; – descoperirea eventualelor greșeli strecurate într-un text (tehnoredactare), dar și redactarea în regimul *Track Changes*. Corelarea TIC cu procesele de globalizare, internaționalizare, europenizare prin introducerea unor activități de învățare și a unor produse care valorifică TIC.

5. Inteligența corporal-chinestezică (a mișcării)	***Strategia 1.*** *Valorificarea oportunităților de a analiza mișcarea în general, ca proces, și mișcările corporale redate prin limbaj*	• Sesizarea unor deplasări de sens de la un cuvânt la altul ce exprimă mișcarea. De exemplu: *a merge/a se deplasa, a sări/a sălta, a fugi/a alerga/a șterge putina/a o lua la sănătoasa* etc.	Perceperea modului de mișcare a diverselor vehicule și ființe, realizarea unor comenzi, interpretarea mișcărilor efectuate de personajele literare.
	Strategia 2. *Valorificarea oportunităților de utilizare/extindere a imaginilor vizuale din textul literar/nonliterar*	• Utilizarea jocului de rol în varii situații de comunicare, prin interpretarea diverselor fapte de limbă; • Implicarea elevilor în interpretarea secvențelor de dialog, monolog, fragment de proză sau poezie în fața auditoriului; • Încurajarea utilizării limbajului nonverbal și paraverbal; • Prezentarea unui discurs de 3-7 min., respectând cerințe specifice, de genul: *Adresează-te colegilor, stabilește un canal vizual de comunicare* etc.	Strategia favorizează modelarea capacității de a percepe și a interpreta diverse deprinderi fizice speciale, precum coordonarea, echilibrul, dexteritatea, forța, flexibilitatea, viteza, alături de deprinderi la nivelul proprioceptorilor, la nivel tactil și cutanat; vine să completeze inteligența vizuală/spațială și se manifestă din plin în demersurile analitice, atât în analize lingvistice, cât și în analiza textelor literare.
	Strategia 3. *Valorificarea oportunităților de promovare a mișcării în timpul lecției de LLR*	• Utilizarea varia modalități de organizare a grupurilor (numărători, jocuri didactice); • Utilizarea tehnicilor interactive precum *Bulgărele de zăpadă, Acvariul, 6 pălării gânditoare, Citate, Discuția-panel, Pixuri în pahar, Brainwriting, Revizuirea circulară, Din fotoliul autorului* etc.; • Cultivarea spiritului de gândire critică prin abordarea multiaspectuală a subiectelor propuse.	Formarea dexterității elevului, orientării lui în timp și spațiu, dezvoltarea încrederii în sine.
6. Inteligența socială (interpersonală)	***Strategia 1.*** *Valorificarea oportunităților de autocunoaștere și de cunoaștere a celorlalți*	• Valorificarea posibilităților de autoprezentare, de comunicare despre sine, de dialog cu alți elevi (practic, ceea ce se referă la capitolul *Cultura comunicării* lasă mult loc pentru această autoprezentare, autocunoaștere și autorealizare); • Insistarea asupra explicării numelor/prenumelor pe care le au elevii, a tradițiilor de familie și din comunitate; • Oferirea posibilității de a-și exprima și de a argumenta un punct de vedere într-o discuție; • Promovarea discuțiilor cu părinții despre varii fapte de limbă, în vederea schimbului de experiență între generații; • Elaborarea arborelui genealogic al familiei; • Realizarea și înregistrarea interviului; • Elaborarea portofoliului.	Evidențierea posibilităților de autocunoaștere/cunoaștere a grupului și de valorificare a relațiilor.
	Strategia 2. *Valorificarea oportunităților de manifestare a comportamentului în varii situații educaționale*	• Utilizarea unor tehnici interactive care să solicite incluziune socială prin modificarea comportamentului în funcție de situația educațională propusă: *RAI, GPP, Cercul, Acvariul, Discuția la panel, Revizuirea circulară, FRISCO, Pălăriile gânditoare, Din fotoliul autorului* etc.; • Evidențierea calităților de colaborare, participare, implicare, conștientizare, acumulare de idei, precum și a celei de organizator al grupului; • Promovarea ”schimbului de înțelepciune” în cadrul grupului și de la unu la altul; • Extinderea contextului propriilor idei, opinii despre faptele discutate în grup și prezentate în plen; • Elaborarea unei scrieri imaginative, a unui text argumentativ, a unui eseu nestructurat, a unei compoziții proprii etc.; • Revizuirea reciprocă a produselor elaborate.	Stabilirea unor acțiuni pedagogice care să contribuie la formarea la elevi a culturii lingvistice și literare coerente cu obiectivele EL și ELA. Cultivarea didacticii oralului.

	Strategia 3. *Oportunități de valorificare a capacității de lucru în grup în implementarea proiectelor de grup*	• Alegerea/identificarea problemei/obiectului de studiat în cadrul proiectului de grup; • Elaborarea planului/enumerarea aspectelor relevante ale problemei de abordat; • Distribuirea rolurilor/funcțiilor după principiul tehnicii *Puzzle;* • Personalizarea problemei de cercetat, motivarea elevului și responsabilizarea lui pentru această problemă; • Identificarea surselor, a perspectivelor, a modalităților de elaborare a proiectului de grup, de abordare a subiectului; • Reliefarea posibilităților de selectare a informației necesare pentru abordarea subiectului în proiectul inițiat (*SINELG, Știu-Vreau să știu-Învăț, LINC, Generalizarea categorială, FRISCO*); • Elaborarea proiectului, a pliantului, a posterului etc.; • Prezentarea proiectului de grup în fața auditoriului; • Evaluarea impactului proiectului asupra devenirii elevului; • Crearea posibilităților de a se încadra și de a se manifesta în diferite roluri în echipă.	Relevanța actelor comunicării curente și specifice: limbajul comun, științific, poetic; formarea capacității elevilor de a lucra în grup, de a colabora, de a stabili relații și, desigur, de a se manifesta într-un anumit mod.
7. Inteligența personală (intrapersonală)	***Strategia 1.*** *Valorificarea motivației pentru lecturi în vederea formării și exprimării propriilor reprezentări despre sine și despre lumea din care face parte*	• Citirea cu voce tare a fragmentelor de texte propuse; • Elaborarea unui set de întrebări în baza textului (*Interogarea multiprocesuală*, *6 De ce?*, *6 Cum?*); • Favorizarea învățării prin colaborare în baza textului studiat; • Implicarea elevilor în planificarea și desfășurarea atelierului de lectură; • Solicitarea propriilor cunoștințe și experiențe *vs* faptele descrise în text; • Concentrarea pe cele mai importante informații, elaborarea rezumatului textului în limita de cuvinte propusă; • Aplicarea unor evaluări formative în vederea stabilirii performanțelor/progreselor.	Adecvarea la specificul de comunicare al elevilor: utilitar, cognitiv, didactic-educațional, interuman, spiritual, cultural.
	Strategia 2. *Valorificarea oportunităților de analiză a textelor literare și nonliterare în scopul identificării unei căi proprii și eficiente de sporire a performanțelor școlare*	• Favorizarea lecturii în perechi, a lecturii pe cerc; • Analiza vocabularului textului citit prin intermediul variatelor sarcini propuse în acest sens, inclusiv prin lucrul cu dicționarul; • Încurajarea folosirii de către elevi a propriilor materiale ilustrative pentru demonstrarea înțelegerii textului citit; • Comunicarea continuă cu elevii la clasă în vederea relevării temei, a ideilor, a problemelor abordate în text și solicitarea de la aceștia a propriilor reprezentări despre conotațiile textului discutat; • Încurajarea stimei de sine, a valorii propriei opinii *vs* părerile și opțiunile colegilor, în cadrul discuției în plen; • Favorizarea autoevaluării ca posibilitate de înțelegere a capacităților de îmbunătățire a propriilor performanțe; • Organizarea de conferințe de lectură, întâlniri ocazionale cu scriitorii.	Asigurarea zonei proxime de dezvoltare a competențelor de comunicare.
	Strategia 3. *Valorificarea oportunităților de exprimare adecvată a propriei identități*	• Exprimarea opiniei proprii *vs* faptele din texte literare și nonliterare puse în discuție; • Elaborarea CV-ului, a autobiografiei la etapa actuală și peste 10/20 de ani, din perspectiva profesiei preferate; • Completarea diverselor chestionare (*Chestionarul lui Proust*) în vederea cunoașterii de sine și a stabilirii propriilor atuuri; • Prezentarea/autoprezentarea în contextul unor circumstanțe/împrejurări/condiții date; • Asocierea cu personaje literare, cu personalități din diverse domenii și comentarea opțiunii; • Elaborarea diverselor tipuri de compoziții ca mijloace de exprimare a propriei identități: scrierea liberă, eseul, compoziția cu început dat, compoziția pe temă liberă;	Adecvarea conținuturilor curriculare la identitatea elevului/personajului literar studiat.

		• Abordarea unei probleme relevate în text prin intermediul propriilor experiențe lectorale și de viață etc.	
8. Inteligența naturii (naturalistă)	***Strategia 1.*** *Valorificarea oportunităților de observare a reprezentărilor și a fenomenelor din natură și din mediul înconjurător și de conștientizare a importanței acestora pentru propria identitate în formare*	• Organizarea activităților în aer liber sau prin însoțirea demersului didactic cu elemente ale naturii vii sau în fotografii, prezentări PPT (animale, păsări, plante, flori); • Recomandarea vizionării emisiunilor televizate despre natură, a consultării dicționarelor enciclopedice în scopul realizării sarcinilor propuse în cadrul orelor de LLR; • Studierea textelor literare și nonliterare însoțite de descrieri de natură, fenomene, animale, păsări, flori, anotimpuri și de alte realități, în vederea cultivării la elevi a simțului limbii în ceea ce privește elaborarea propriilor texte cu elemente de descriere; • Elaborarea propriilor texte cu elemente de descriere (descrieri de natură, de fenomene, de peisaj, de animale) în diverse stiluri funcționale ale limbii, utilizând diverse tehnici de scriere (*Scrierea liberă*, *Maratonul de scriere*, *Cinquain-ul*, *Scrierea ghidată* etc.); • Elaborarea unor reviste, lucrări de portofoliu despre natură și mediul înconjurător, ierbare, colecții de insecte, de roci; • Diseminarea informației în rândurile colegilor în scopul educării atitudinii responsabile și conștiincioase față de mediul înconjurător; • Încurajarea implicării în proiecte la nivel de clasă, școală, comunitate, în vederea promovării educației ecologice sau a soluționării unor probleme ecologice locale.	Organizarea excursiilor la Muzeul Național de Etnografie și Istorie, la Grădina Botanică, Grădina Zoologică, în pădure, pe malul lacului din apropiere etc., în scopul observării fenomenelor din natură în contextul temei, operei literare studiate (ciripitul păsărilor, modul de viață al furnicilor, al peștilor etc.).
	Strategia 2. *Valorificarea oportunităților de interpretare a fenomenelor naturii în conexiune cu științele și cu artele, din perspectivă inter-/transdisciplinară*	• Identificarea problemei/subiectului de abordat din perspectivă inter-/transdisciplinară; • Distribuirea rolurilor/stabilirea experților pe domenii de cunoaștere în vederea elucidării complexe a temei/subiectului abordat; • Actualizarea modalităților de abordare a subiectului prin identificarea formelor, a metodelor și a mijloacelor de prezentare a subiectului; • Evaluarea impactului abordării multiaspectuale asupra formării personalității educabilului, precum și asupra valorificării experienței lui de învățare.	Organizarea de activități transdisciplinare, ore cu caracter inter-/transdisciplinar, în scopul valorificării potențialului creativ al fiecărui elev.
9. Inteligența existențială (Chiar dacă nu are o localizare pe creier, este valorificată în Teoria IM a lui H. Gardner)	***Strategia 1.*** *Valorificarea oportunităților de exprimare a sensibilității crescute față de problemele existențiale*	• Organizarea de ateliere de lectură și discuție la teme/texte cu tematici existențiale; • Identificarea și analizarea problemelor existențiale prin prisma tehnicilor interactive: *3/6 de ce?, 3/6 cum?, Interogarea multiprocesuală, Comerțul cu o problemă, Argumente pe cartele, Citate, Pixuri în pahare* etc.; • Elaborarea unor eseuri la teme precum: *Cine sunt eu?, Care este rostul meu pe pământ?, Care este menirea mea ca om?, Ce-aș putea face ca să schimb lumea din jurul meu?, Care este sensul vieții?* etc.; • Studierea curentului literar *existențialismul* în literatura română și universală, precum și a reprezentanților acestuia; • Identificarea și comentarea motivelor literare existențiale din operele literare studiate.	Strategia favorizează modelarea sensibilității de a percepe și interpreta diverse aspecte ale existenței umane prin: – evidențierea posibilităților de autocunoaștere și de cunoaștere a lumii; – căutarea de întrebări și răspunsuri la preceptele vieții cotidiene; – depășirea situațiilor de limită în rezolvarea unor probleme vitale; – scrierea textului reflexiv/de graniță.

Tehnici de traducere a unităților terminologice de tip abreviat din domeniul învățământului superior

CZU 378.091:81'25 | doi.org/10.5281/zenodo.6698594

Victoria **SOLOVEI**

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: *Articolul pune în evidență dificultățile de traducere a unităților terminologice de tip abreviat din domeniul învățământului superior. Sunt analizați factorii de care trebuie să țină cont traducătorul în alegerea tehnicii de traducere adecvate pentru asigurarea unei comunicări specializate eficiente.*

Cuvinte-cheie*: termen brahigrafic, acronim, siglă, tehnică de traducere, dificultate de traducere.*

Abstract: *The article tackles the difficulties arising from the translation of abbreviated terminological units from the higher education domain. We highlight the factors a translator ought to take into account when deciding which translation technique to apply in order to achieve efficiency in specialized communication.*

Keywords*: brachygraphic term, acronym, initialism, translation technique, translation difficulty.*

Schimbările de paradigmă prin care trece învățământul superior din Republica Moldova, odată cu integrarea sa în spațiul european al învățământului superior, a amplificat pregnant necesitatea unei comunicări specializate eficiente la nivel internațional. În acest context, traducerile din domeniu reprezintă accesul spre cunoașterea integrativă a aspectelor noii paradigme educaționale, dar și de adaptare a noilor conținuturi la contextul educațional local. Un aspect de primă importanță în cadrul traducerilor specializate din domeniul educațional îl reprezintă unitățile terminologice: or, traducerile vagi, în care lexicul specializat este unul opac, împiedică comunicarea eficientă în domeniu și poate cauza, în timp, formarea unei limbi de lemn.

Ne propunem să analizăm tehnicile de traducere din limba engleză în limba română a unităților terminologice de tip abreviat (acronime, sigle, abrevieri), denumite în continuare *termeni brahigrafici*. Materialul empiric analizat a fost selectat în baza unui corpus lingvistic paralel, care include texte specializate în limba engleză (studii, ghiduri) publicate pe site-ul Comisiei Europene și traducerile oficiale ale acestora în limba română.

Richard Hickman, autorul lucrării *Cambridge Handbook of Educational Abbreviations & Terms*, afirmă că abrevierile sunt ca un virus în limbajul specializat al învățământului și, sub pretextul economiei lingvistice, se creează impedimente în înțelegerea textelor ce devin hiperspecializate [9, p. 3]. Pentru traducători, termenii brahigrafici prezintă inițial dificultăți la nivelul de comprehensiune a conceptului, în special atunci când termenul este unul mai puțin vehiculat sau hiperspecializat. Ulterior, dificultatea ține de tehnica ce trebuie adoptată pentru traducerea acestor termeni, mai ales dacă nu există echivalente înregistrate și standardizate în sursele terminografice. În procesul de analiză lexicală a termenilor brahigrafici identificați în corpusul paralel, am stabilit mai multe tehnici la care se recurge în procesul de traducere, în funcție de statutul termenului brahigrafic în sistemul terminologic al învățământului superior în limba și cultura-sursă, dar și în funcție de factorul pragmatic.

O primă categorie a termenilor brahigrafici în limba engleză sunt cei traduși în limba română prin termenii brahigrafici echivalenți, formați prin traducerea literală a unității terminologice-sursă și apoi abreviere. Spre exemplu, sigla *EHEA* (*European Higher Education Area*) este tradusă în corpusul analizat preponderent prin *SEIS* (*Spațiul European al Învățământului Superior*):

Mobility outside the EHEA is also a strong component of the overall mobility of students [8, p. 236].	*Mobilitatea în afara SEIS este, de asemenea, o componentă importantă a mobilității globale a studenților* [3, p. 236].

Chiar dacă în baza terminologică IATE [10] corespondentul recomandat pentru această siglă este păstrarea variantei engleze *EHEA* (adică împrumutul), la nivel discursiv-traductologic *SEIS* are 344 de ocurențe, iar împrumutul *EHEA* doar 37 de ocurențe.

O altă siglă pentru care s-a creat varianta autohtonă este CNC, prin aplicarea traducerii literale a unității terminologice-sursă *National qualifications framework* prin *Cadrul naţional al calificărilor* și, respectiv, abrevierea acesteia:

*Consultation/national discussion has taken place and the design of the **NQF** has been agreed by stakeholders* [8, p. 67].	*Consultarea/dezbaterea la nivel naţional a avut loc şi designul **CNC** a fost convenit de părţile interesate* [3, p. 67].

Este de menționat că în cazul acestei sigle termenul-țintă la nivel discursiv-traductologic coincide cu termenul-țintă înregistrat în baza IATE. În tabelul de mai jos prezentăm cei mai frecvenți termeni brahigrafici pentru care la nivel discursiv-traductologic au fost create variante autohtone sub formă brahigrafică. În coloana 3 indicăm termenii propuși la nivel terminografic (baza terminologică IATE).

Tabelul 1. *Crearea termenilor brahigrafici echivalenți la nivel discursiv-traductologic*

Termenul brahigrafic-sursă	**Termenul-țintă la nivel discursiv-traductologic (în cadrul corpusului analizat)**	**Termenul-țintă la nivel terminografic (în cadrul bazei terminologice IATE)**
LLL (lifelong learning)	ITPV (învăţare pe tot parcursul vieţii)	*Învăţare pe tot parcursul vieţii*
DS (diploma suplement)	SD (suplimentul la diplomă)	supliment la diplomă
RPL (recognition of prior learning)	RIA (recunoașterea învățării anterioare)	recunoaștere a antecedentelor educaționale
EEA (European Economic Area)	SEE (Spațiul Economic European)	–
CPD (continuing professional development)	DPC (dezvoltare profesională continuă)	DPC (dezvoltare profesională continuă)
ICT (information and communication technologies)	TIC (tehnologii informaționale și comunicaționale)	TIC (tehnologii informaționale și comunicaționale)

Observăm că, chiar dacă resursa terminografică indică drept termeni corespondenți unitățile terminologice extinse, pe plan discursiv-traductologic apar acronime și sigle create în baza unității terminologice extinse. Din punct de vedere pragmatic, explicăm acest fapt prin intenția traducătorului de a asigura economia lingvistică și caracterul brevilocvent al termenilor.

b) O altă tehnică prin care se soluționează problema traducerii abrevierilor este împrumutul. Această tehnică este una adecvată în special pentru termenii brahigrafici care în limbajul educațional au statut de internaționalisme. Prezentăm câteva exemple identificate în corpusul paralel: *the European University Association (**EUA**) – Asociaţia Universităţilor Europene (**EUA**), European Association of Quality Assurance in Higher Education (**ENQA**) – Asociaţia Europeană pentru Asigurarea Calităţii în Învăţământul Superior (**ENQA**), European Association of Institutions in Higher Education (**EURASHE**) – Asociaţia Europeană a Instituţiilor din Învăţământul Superior (**EURASHE**)*.

Împrumutul se folosește și în cazul termenilor brahigrafici ce exprimă realități specifice anumitor țări și sunt creați în limba țării de origine. Această categorie de termeni se transpune în forma lor autentică în traducerile care se fac spre limba engleză, iar ulterior și în alte limbi, inclusiv română. Câteva exemple sunt: DAAD (Germania), SIU (Norvegia), BCS, AMI (Franța), VBMO, HAVO, VWO (Olanda).

c) O altă tehnică de traducere aplicată la nivelul abrevierilor este omiterea abrevierii și folosirea unității terminologice extinse în calitate de termen corespondent:

*These objectives will be achieved through projects that: address policy objectives, challenges and needs of a specific field (i.e. higher education, vocational education and training **(VET)**, school education, (...)* [6, p. 95].	*Aceste obiective vor fi atinse prin proiecte care: abordează obiectivele de politică, provocările și nevoile unui anumit domeniu (de exemplu, învățământul superior, **educația și formarea profesională**, educația școlară, (...)* [1, p. 101].

Această tehnică are drept scop reducerea caracterului criptat al siglelor și acronimelor-sursă și eficientizarea decodării semantice a acestora. Considerăm opțiunea traducătorului ca fiind una adecvată, în special pentru termenii-sursă care au o frecvență sporadică și nu s-au încetățenit cu statut de internaționalisme în limbajul specializat al educației.

Analizând materialul empiric, am constatat că pentru traducerea mai multor termeni brahigrafici în limba română se folosesc, în mod alternativ, dar și combinat, mai multe tehnici. Spre exemplu, acronimul *MOOC* (*massive open online course*) este un internaționalism, iar în textele traduse analizate prevalează tehnica împrumutului. Identificăm însă și traducerea prin unitate terminologică extinsă (*cursuri online şi deschise, de masă*) sau combinarea împrumutului cu explicitarea – adăugarea elementelor lexicale pentru a actualiza mai ușor conceptul vizat (*cursuri online de tip MOOC*). În cazul siglei *HEIs* (*higher education institutions*) identificăm atât traducerea prin descriere – *instituții de învățământ superior*, cât și crearea unei sigle echivalente – *IIS:*

HEIs *in these two countries are also responsible for deciding on the numbers of academic staff and for determining the qualifications required and eligibility criteria for all posts* [5, p. 59].	***IIS*** *în aceste două ţări sunt responsabile şi pentru deciziile cu privire la numărul de membri ai personalului şi stabilirea calificărilor necesare şi a criteriilor de eligibilitate pentru toate posturile* [4, p. 59].

Acronimul englez *VET* (*vocational education and training*) se traduce alternativ prin împrumut direct și prin crearea unui termen brahigrafic în limba română, folosit alături de împrumutul acronimului englez. Traducătorul folosește cea din urmă tehnică pentru a facilita încetățenirea siglei create în română.

Strategic Partnerships can last for two or three years in the fields of higher education, ***VET****, adult education and school education* [7, p. 25].	*Parteneriatele strategice pot dura timp de doi sau trei ani în domeniul învăţământului superior, al* ***VET****, al educaţiei adulţilor şi al educaţiei şcolare* [2, p. 23].
As illustrated in Figure 2.9, short cycle programmes are most commonly considered to belong to higher education but in some countries they are attributed to post-secondary Vocational Education and Training ***(VET)*** [8, p. 57].	*Conform Figurii 2.9, programele de ciclu scurt sunt cel mai frecvent considerate ca aparţinând învăţământului superior, dar în unele ţări acestea sunt incluse în programele postliceale de educaţie şi formare profesională (****EFP/VET****)* [3, p. 57].

În concluzie: Nu există o tehnică unică prin care să fie depășită dificultatea de traducere determinată de termenii brahigrafici. Traducătorul trebuie, în primul rând, să decodifice corect conceptul la care trimite acronimul sau sigla, prin analiza unității terminologice extinse. De asemenea, este importantă stabilirea statutului pe care îl are termenul la nivel de sistem terminologic. În cazul internaționalismelor și al denumirilor de programe, de instituții specifice, se va opta pentru păstrarea formei termenului brahigrafic. Referitor la unii termeni mai puțin cunoscuți, traducătorul ar trebui să descrie termenul, optând eventual și pentru un termen brahigrafic creat în limba-țintă. Întrucât planul discursiv-traductologic este un mediu direct de comunicare, crearea unor noi formații terminologice brahigrafice în limba română este frecventă nu doar în lipsa unui termen corespondent oficial, dar și în cazul în care resursele terminografice (IATE) indică drept termen corespondent unitatea terminologică extinsă sau împrumutul. Acest fapt se explică prin tendința traducătorului de a respecta atât principiul economiei lingvistice, identificat la nivelul textului-sursă, cât și pe cel al accesibilizării conceptului vizat pentru locutorul-țintă. Așadar, factorul pragmatic are și el un rol important în deciziile traductologice ce vizează termenii brahigrafici.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Comisia Europeană. Erasmus + Ghidul programului, 2014. Pe: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_ro (Accesat la 20 martie 2018).
2. Comisia Europeană. Erasmus+. Un ghid privind oportunitățile oferite de Uniunea Europeană în domeniile educației, formării profesionale, tineretului și sportului. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2014. Pe: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_ro (Accesat la 15 martie 2018).
3. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice. Spaţiul european al învăţământului superior în 2015: Raport privind implementarea procesului Bologna. Luxemburg: Oficiul pentru Publicaţii al Uniunii Europene. Pe: http://publications.europa.eu/resource/cellar/91f926b2-6965-4abe-a1be-600903e4df93.0002.01/DOC_1 (Accesat la 18 martie 2018).
4. EACEA, Eurydice, Eurostat. Date-cheie privind educaţia în Europa. Brussels: Eurydice, 2012. Pe: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9e2d1009-d3bd-4d00-9feb-74cce4d5e990/language-ro (Accesat la 20 martie 2018).
5. EACEA, Eurydice, Eurostat. Key Data on Education in Europe. Brussels: Eurydice, 2012. Pe: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-education-europe-2012_en (Accesat la 20 martie 2018).
6. European Commission. Erasmus + Programme guide, 2014. Pe: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_en (Accesat la 20 martie 2018).
7. European Commission. Erasmus+. A Guide to European Union Opportunities in Education, Training, Youth and Sport. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. Pe: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en (Accesat la 15 martie 2018).
8. European Commission/EACEA/Eurydice. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015. Pe: https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european_higher_education_area_bologna_process_implementation_report.pdf (Accesat la 18 martie 2018).
9. Hickman R. Cheat: The Cambridge Handbook of Educational Abbreviations and Terms. Cambridge: University of Cambridge, 2013. 127 p.
10. Interactive Terminology for Europe. Pe: www.iate.europe.eu (Accesat la 12.09.2020).

Enhancing Students' Sociocultural Awareness through a Discursive Approach to Literary Texts

CZU 378.091 | doi.org/10.5281/zenodo.6685295

Tatiana **LAȘCU**
doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The article presents some methodological aspects of the development of sociocultural competence in English classes through a discursive approach to the literary text. Sociocultural competence is a set of knowledge, skills, and attitudes that generate the good cultural behaviors required for an efficient integration in cultural situations. The didactic potentiality of a literary text depends on the approach used in the classroom. In this regard, the article points out the role of the discursive approach to the literary text in the development of students' sociocultural sensibility.*

Keywords: *sociocultural competence, skills, literary text, discursive approach, development.*

Rezumat: *Articolul prezintă unele aspecte metodologice ale dezvoltării competenței socioculturale la lecțiile de limbă engleză prin abordarea discursivă a textului literar. Competența socioculturală este un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini care generează bunele comportamente culturale necesare pentru o integrare eficientă în situații culturale. Posibilitățile didactice ale unui text literar depind de abordarea folosită în clasă. În acest sens, articolul subliniază rolul și necesitatea abordării discursive a textului literar în dezvoltarea sensibilității socioculturale a studenților în cadrul orelor de limba engleză.*

Cuvinte-cheie: *competență socioculturală, abilitate, text literar, abordare discursivă, dezvoltare.*

The development of sociocultural competence involves a perception of cultural self-reflection along with an apprehension of the cultural reflection of the target culture and one's ability to estimate this reflection with reality. But it is not reflection alone that characterizes sociocultural competence. It is also developed and demonstrated by the speaker's attitude and interpretation.

Sociocultural competence is always evolving according to social needs or life circumstances. Hence, sociocultural competence is defined as a set of knowledge, skills, and attitudes that generate the good cultural behaviors required for an efficient integration in cultural situations. Sociocultural competence comprises a number of abilities and attitudes, such as: expressing one's point of view and cultural values; openness and interest towards foreign people, societies, and cultures; establishing human relationships based on cultural values; mediating between one's own culture and the acquired foreign culture with a view to appease conflicts.

Sociocultural competence is acquired when integrating the individuals' knowledge into specific practices and cultural environments [4]. From this perspective, literary texts contain a number of elements of a nation's culture and are a useful source of learning. They are a cultural product to which the learners have access. The literary text helps the students learn about the social, political, and historical events that constitute the setting of the text.

When studying or analyzing a literary text the students get acquainted with different life situations and propose interpretative solutions. They may have different points of view, which lead to an opinion gap, but the literary text gives them examples of problem-solving through interaction, dialogue, and communication. The literary text is an expression of society. It does not portray humans in search of themselves. The literary text has become a contiguity of the cultural quintessence of a family, of a nation, of a community as it touches the highest level of life.

The potentiality of a literary text depends on the didactic approach employed by the teacher. A discursive approach considers the literary text as a resource that stimulates the acquisition of language structures. The literary text may illustrate a number of styles and registers, which generate various interpretations and discussions focused on social, cultural, and life topics. The interpretation of literary texts through a discursive approach involves studying the linguistic features of the text in order to understand how the meanings are conveyed. Therefore, a discursive approach to the literary text represents a way of interpreting it in which the narrator and the reader build judgements/messages/arguments that belong to broader social practices. It also studies the types of relationships between these two actors; the linguistic units used to render the truths; the way of appreciating statements and their meaning in different communication practices [3].

A well-chosen literary text, along with appropriate teaching activities, creates multiple interpretative benefits for the students. Taking into consideration the characteristics of the discourse, we will explore a set of strategies

for a discursive approach to the literary text that favor the development of sociocultural communication skills in the English language. Some of these strategies are: discursive strategies of description, explanation, persuasion, argumentation, dramatization, and modifiers. Thus, interpreting these strategies used in the literary text, the learners will become skillful enough to use them in their daily activities and real life situations. The skills formed in the classroom will help them cope with much more complex situations.

We will illustrate with a range of activities that encourage the development of communicative competence (namely the sociocultural component) at the following stages: *Pre-task, Task-cycle and Post-task* on the basis of an excerpt from the novel *Pride and Prejudice* by Jane Austen.

At the *Pre-Task* stage the learners get acquainted with the facts that will lead them to the understanding of the content when interpreting it. It is a preparatory level before contact with the text. The teacher proposes a series of introductory activities needed for the building of a workable atmosphere, which will help the learners to perceive the text accurately and deeply. The diversity of the tasks, activities, and strategies used in the language classroom is of great value, since all dimensions of communicative competence are improved through reception, mediation, and production activities. At this stage the teacher uses activities and tasks of various nature in order to guide the students towards discovery and enhance their interest towards the text. Thus, the teacher creates different learning settings, aiming to help the students acquire new relevant knowledge. Should the students encounter difficulties, the teacher helps with explanations and elucidations. Mediation activities may be employed in order to facilitate the understanding of certain ideas and concepts from the relevant sociocultural knowledge system.

In this light, the Pre-task stage favors the study of the discursive specificity of the text – more specifically, the context and the conditions in which the text had been written. To this end the teacher may use reception activities with tasks intended for text comprehension, such as:

Develop *a mind map pointing out all the words that belong to the following concepts:* a) music; b) neighborhood; c) party.

Formulate *the quintessence of the concept of culture and underline the importance of culture in the formation of people's demeanor and attitudes.*

Identify *the sociocultural norms and values of the 19th century. Find some efficient ways to address them.*

Mention *5 examples of good-mannered behavior a young man may demonstrate at a party in our days and 5 examples for a similar setting in the 19th century.*

At this stage the learning settings promote integration for the Task-Cycle stage. At the **Task-Cycle stage,** learners get familiar with the content of the text. This is the stage where the text is perceived and mediated. The teacher proposes various activities in order to ensure an efficient interpretation of the text. Such activities contain tasks based on solving contextual problems, exploring and finding meaningful solutions, denoting interactive and constructive learning. The task goes through three phases: the task is developed and presented to the learners; they plan and sketch a way of solving/fulfilling the task.

A discursive analysis of the literary text at this stage implies a study of the language structures of the text: vocabulary, terminology, the use of certain grammatical patterns (amplifiers, nouns, euphemisms, politeness markers, causative, modal, spatial, and temporal markers, stylistic devices, and rhetorical effects), a description of prototypical textual sequences (description, narration, explanation, argumentation etc.), as well as multimodal and evaluative markers. Therefore, the learners have an opportunity to exercise a series of skills developed in the process of thinking, analyzing, acting, and communicating about a wide range of situations from the story. They develop sociocultural and pragmatic skills when receiving and producing oral and written messages. The tasks range from the simple to the complex, serving as a transition from analytical thinking to discursive actions, i.e. the tasks valorize the impact of the communicative situation.

The integrative tasks exploit a situation-problem, a question or issue the learners may face outside the classroom. The teacher uses productive and cultural activities for the tasks suggested by the text. Examples:

Using *the Star Explosion technique, ask questions related to the text content, focusing on the main characters of the novel: Mr. and Mrs. Bennet, Mr. Bingley, Mr. Darcy, and Elizabeth Bennet (Who? What? When? Where? How?).* The questions will cover certain semantic structures and connotations reflected in the text. It is an efficient production activity, as it contributes to the formulation of questions connected to the ideas of the text, but also relevant to real-life situations.

Paraphrase *the statement and identify a 19th-century mother's wish. Does it correspond to 21st-century realities? Identify the similarities and the differences. Point out the socio-cultural hints revealed by the statement.*

Explain *the author's choice of literary style and rewrite the belletristic speech in a colloquial style.* Through discursive tasks such as reformulation, transformation, paraphrasing, and rewriting the teacher helps the students comprehend the message, establish the sociocultural specifics, and accept the system of sociocultural values in general.

Think *about the suggested situation and reenact it: Darcy realizes that Elizabeth is gossiping with her sister about him in an unpleasant way. He is disturbed to hear their opinion of himself and decides to change their mind so they may see him in a positive light. What remarks would he use to begin the conversation and convince the girls of the opposite? Use politeness formulae.* This type of suggested settings will generate more communicative situations, which will help the learner integrate into a real-life context.

Find *arguments that the excerpt has a comic tone, or, in Jane Austen's own words, 'light and bright, and sparkling'. Develop clusters and fill them with the linguistic units that emphasize a sarcastic, ironic, and comical tone. Elucidate their meanings.* While reading the students point out the words or turns of phrase that weave the sarcastic/ironic or comical web of the text, express ideas, and discover connotations. All their ideas are valorized with the help of the *Clustering* technique, an efficient tool for structuring and organizing thoughts. The semantic or connotative hints contained in the text take the learners to the study of the social context. By exploring the linguistic instruments employed by the author the learners gain knowledge and improve their sociocultural awareness of British 19th-century society as reflected in the novel.

At this stage the teacher may propose activities that aim to develop the students' skills for *comparing, analyzing, associating,* and *arguing* facts. The *Cube* technique is perfectly suitable for this purpose. Example:

The novel *is set in Longbourn during the Napoleonic Wars (1797-1815). Working with the text, point out the characteristic traits of those times (culture, value, manners, attitudes, lifestyles, prejudices, speech etc.). Support your ideas with relevant language structures and examples.* The Cube covers such thinking operations as: *describe, associate, compare, analyze, use, argue,* and *illustrate.* The cube passes through the classroom and the learners bring forth their arguments according to the requirements from the face of the cube. Consequently, all the aspects of the text will be properly explored so that there may be a complex integration of the text content.

At the **Post-Task** stage we may use activities meant for identifying and evaluating various aspects of the text content. At this stage the teacher employs discursive tasks, which make the learner *reason, argue, support his opinion, compare, identify, justify, speculate, illustrate, connect,* and *form personal judgments*, which produce interaction and discussions of various kinds. Such tasks will help the learners to acquire the social skills that will enable them to get along with others and act with confidence.

At this stage, where the acquired knowledge, skills, and attitudes are being assessed, the teacher may use such strategies as will help the learners organize, review, and check their understanding: *case study, role simulation, mind maps*, *mini-projects*. Examples:

You are *Mr. Bingley. Explain to Elizabeth why your friend refuses to interact with her. Role-play with your classmate. Pay attention to the choice of conversation starters, greetings, forms of address, excuses, and rejection of apologies.*

Taking *into account the characters' manners and speech patterns, classify in a T-Graph those acceptable and objectionable in 19th-century, as well as in modern society.*

Create *a web quest. Open the link https://www.canva.com/ and make a presentation about Great Britain in the 19th century.* The learners work in groups; each group searches for information about one of the following aspects: *fashion, literature, arts, school,* and *entertainment.* Having gathered the information, they will then create collages, adding brief notes, pieces of music and videos in order to make their presentations as original and interesting as possible. The project aims to develop products that help the teacher review what the students have learned.

Write *an essay about your country's specific national features – such as clothing, occupations, and traditions – in the 19th century, using 10 discursive markers (600 words).*

The literary texts whose authors belong to other cultures contain a wide spectrum of values, social thinking, consciousness, attitudes, and understanding of different perspectives, as well as empathy for others, associated with the event or subject under study. The students' perception of text sequences and scenes gives them the possibility to gain awareness concerning sociocultural differences and be more tolerant, open, sympathetic, and flexible. A complex study of text language contributes to the development of students' communicative competence, as it teaches them how to use language in society. The discursive practices used for text analysis generate social skills and sociocultural awareness. In conclusion, literary texts can be useful for the learners who have no or little social experience by prompting them to make connections with real life and by stimulating research into challenging social and cultural issues.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Barbăneagră A. Valorificarea strategiei bazată pe sarcini în procesul de predare-învățare a limbii și literaturii române. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului, seria 22, vol. 3. Chișinău: UPSC *Ion Creangă*, 2020, pp. 268-271.
2. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Diviziunea Politici Lingvistice. Chișinău: Tipografia Centrală, 2003. 204 p.
3. Ciorba-Lașcu T. La spécificité de l'approche discursive du texte littéraire dans la formation de la compétence de communication en anglais. În: Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 2 (24), 2021, pp. 126-135.
4. Crețu I. Mediul de formare a competenței socioculturale. În: Univers pedagogic. Învățarea pentru experiență. Chișinău, 2010.
5. Maingueneau D. Les termes clés de l'analyse du discours. Paris: Éditions Seuil, 2009.
6. Suff E. Competența interculturală la orele de limbă străină. În: Competența interculturală. Auxiliar didactic. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2015, pp. 67-74.
7. Tileagă C. Analiza discursului și reconcilierea cu trecutul recent. Studii de psihologie socială discursivă. Oradea: Primus, 2012.

Liliana **POȘTAN**

dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Gândește global, acționează local! O strategie pentru educația globală

CZU 37.01 | doi.org/10.5281/zenodo. 10.5281/zenodo.6732734

Rezumat: *Articolul oferă o viziune asupra strategiei educației globale, fundamentată pe motto-ul "Gândește global, acționează local!". Autoarea analizează cele mai răspândite și comune caracteristici ale conceptului de "globalizare", pentru a propune strategii de formare a competențelor specifice de gândire globală și de acțiune locală pe tot parcursul vieții, în contexte de educație și învățare formală, nonformală și informală. Sunt stabilite, în temeiul reflecțiilor proprii și ale autorilor citați, că strategiile didactice ale educației globale vor urmări pozitivismul științific, veridicitatea informațiilor, contextualizarea, extrapolarea și conturarea legăturilor cu realitatea globală și cea locală pe mai mulți vectori.*

Cuvinte-cheie: *globalizare, educație globală, influențe, interacțiuni, strategii educaționale.*

Abstract: *The article proposes a vision on the strategy of global education, based on the "Think globally, act locally" motto. We analyze the most common features of the concept of globalization, in order to propose strategies for the development of specific skills of global thinking and local action throughout life, in the contexts of formal, non-formal and informal education and learning. We establish, based on our own reflections and on those of the authors cited in the article, that the teaching strategies for global education ought to pursue scientific positivism, truthfulness of information, contextualization, extrapolation, and shaping links with global and local reality on several vectors.*

Keywords: *globalization, global education, influences, interactions, educational strategies.*

Cele mai răspândite și comune trăsături ale tânărului secol al XXI-lea sunt cele legate de caracterul global al influențelor și interacțiunilor sociale, culturale, economice, politice, climatice. În educație, globalizarea este exprimată prin categoriile: *Procesul Bologna*, *mobilitate academică*, *credite transferabile*, *standarde educaționale*, *internaţionalizare ştiinţifică*. „Un efect evident al globalizării îl reprezintă tendința de internaționalizare a educației, transpusă în mobilitatea subiecților-elevi, studenți, masteranzi, doctoranzi, dar și a cadrelor didactice (prin programele Uniunii Europene – *Erasmus+, Lingua, Petar, Comett, Empus, Alpha, Comenius, Leonardo*), precum și în tendința decidenților de a împrumuta modele de reformă educațională, care sunt astăzi o realitate incontestabilă" [1].

De rând cu conceptul funcționalist al *globalizării* în educație, menționăm și aspectele legate de așa-zisele „provocări ale lumii contemporane", semnalate „la frontiera dintre milenii" (George Văideanu) și transpuse într-un concept de regândire a educației, care are în vedere, în primul rând, componenta legată de conținutul educației – *noile educații*: educația pentru pace, educația ecologică, educația pentru participare și democrație, educația demografică, educația pentru schimbare și dezvoltare, educația pentru comunicare și mass-media, educația nutrițională, educația economică și casnică modernă, educația pentru timpul liber, educația privind drepturile fundamentale ale omului, educația pentru o nouă ordine internațională, educația comunitară etc.

Figura 1. *Interconexiunea structurală și conținutală a educației globale*

Expresia esențială a globalizării spațio-temporale, interacționiste și informaționale rezidă în tehnologiile informaționale și comunicaționale, care prefigurează lumea de mâine. „Fluxul liber al imaginilor şi al cuvintelor în lumea întreagă, prin intermediul noilor tehnologii convenţionale, a contribuit la transformarea relaţiilor internaţionale şi la înţelegerea lumii de către oameni” [2].

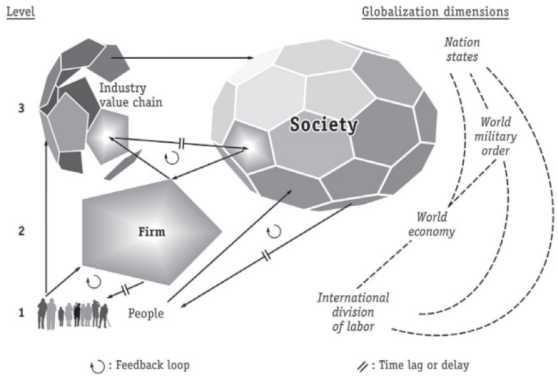
Creșterea schimburilor educaționale, internaționalizarea curriculumului, transformările produse sub impactul sporit al tehnologiilor informaționale și comunicaționale sunt evidente în lumea contemporană. Le oferim ca argumente în sprijinul afirmației că fenomenul globalizării este o realitate mondială. ”Se dezvoltă noi instrumente de educație, care presupun noi atitudini: lupta împotriva discriminării, acceptarea multiculturalismului, schimbul intercultural, respectarea drepturilor fiecăruia la existență și împlinire profesională” [1, p. 104].

Familia lexicală a substantivului *globalizare* derivă de la rădăcina *glob* – ”corp sferic”.

Figura 2. *Familia lexicală a substantivului "globalizare"*

Sociologul britanic Anthony Giddens a definit globalizarea ca pe o „intensificare a relațiilor sociale globale, care leagă locații îndepărtate în așa fel încât evenimentele locale să fie modelate de evenimente care au loc la câțiva kilometri distanță și invers” [5]. Potrivit lui Giddens, globalizarea privește societățile, firmele și viețile personale ale oamenilor. Rezultatul este un sistem ierarhic de trei niveluri distincte. Cetățenii (oamenii) influențează corporațiile transnaționale sau firmele locale și lanțurile valorice din industria respectivă. Oamenii sunt, de asemenea, membri ai societății globale în care se dezvoltă companiile transnaționale (TC), influențând calitatea vieții în timp. Pentru a-și îndeplini obiectivele, firmele transnaționale formează lanțuri valorice globale ale industriei, care influențează societatea noastră globală atât pe termen scurt, cât și pe termen lung, adică cu decalaje sau întârzieri [4].

Figura 3. *Interacțiunea dimensiunilor globalizării* [5]



Relațiile care pot fi generate între două regiuni pot proveni din surse diferite, cum ar fi: comerțul, politica, progresele tehnologice, sănătatea și multe altele. La fel, aceste legături au capacitatea de a modela orice regiune care se conectează cu alta.

Omul a tins dintotdeauna să cucerească spațiul și timpul. Astfel, istoria globalismului este bogată și se referă la polemicile filosofice, teologice, științifice asupra originii lumii, la deschizătorii de drumuri maritime și terestre pentru a face schimb de idei, produse, artefacte și modele atât în locuri apropiate, cât și în regiuni îndepărtate. Unul dintre cele mai cunoscute și mai vechi exemple este Drumul Mătăsii, o rețea comercială din Evul Mediu care a legat o parte din Asia de Est și de Sud-Est cu diferite regiuni din Europa și Africa, între anii 50 î.Hr. și 250 d.Hr. Debarcarea spaniolilor în America a marcat un alt moment istoric important pentru cunoașterea globală a lumii. Descoperirea de către europeni a Lumii Noi a generat o conexiune importantă, ce a marcat dezvoltarea în era modernă. Revoluția industrială din secolele XIX-XX a avut o influență substanțială asupra globalizării prin expansiune, concurență și exploatarea resurselor naturale globale. Tot în această perioadă au devenit globale forțele distrugătoare ale războiului – și activ, și rece.

Revoluția informațională a încetățenit termenul *globalizare* în context politic, geopolitic, economic, social, cultural, științific, educațional, tehnologic. John Desmond Bernal a introdus termenul *revoluție științifică și tehnică* pentru a descrie noul rol pe care știința și tehnologia l-ar juca în societate. După el, știința devine o „forță productivă”, folosind teoria marxistă a forțelor productive. Tehnologia deschide un întreg univers de noi oportunități. În *Provocări pentru o politică eficace a UE în domeniul securității cibernetice. Document de informare* (2019) al Curții de Conturi Europene se menționează: ”Noi produse și servicii devin tot mai populare și ajung să formeze o parte integrantă din viața noastră de zi cu zi. Cu fiecare nouă evoluție, crește însă și dependența noastră tehnologică, ceea ce înseamnă că

securitatea cibernetică devine tot mai importantă. Cu cât postăm mai multe date personale online și cu cât suntem mai conectați, cu atât ne expunem riscului de a fi victime ale diferitor forme de criminalitate informatică sau de atac cibernetic" [6].

De-a lungul istoriei sale, globalizarea a fost studiată prin prisma teoriilor specifice timpului și cunoașterii științifice asupra relațiilor sociale, economice, politice:

- Liberalismul pune accentul pe piață. Globalizarea este văzută ca un rezultat al progresului tehnic şi al apariţiei suportului pentru creşterea infrastructurii instituţionale.
- Realismul politic situează în prim-plan relaţiile dintre state. În acest context, globalizarea este tratată ca un rezultat al rivalităţii dintre statele mari şi/sau hegemoniei SUA.
- Marxismul consideră globalizarea drept un produs al capitalismului, în care accentul se pune pe rezultatul dezvoltării forțelor de producție, ceea ce a condus la creșterea producției bazate pe noile tehnologii, dar și la distribuirea inegală a resurselor și, respectiv, la accentuarea disparităților dintre clasele sociale.
- Constructivismul apreciază că globalizarea vizează reconstrucţia socială a lumii, necesară în condițiile în care relațiile dintre state depind de modul în care actorii se percep pe sine și pe ceilalți, ceea ce depinde de modul în care interacționează.
- Postmodernismul se concentrează pe relațiile de putere. Sfârșitul istoriei este un concept impus de sociologul și politologul american Francis Fukuyama în cartea sa *Sfârșitul istoriei și ultimul om* (1991), unde sunt descrise, în spirit postmodern, condițiile sociale, economice, psihologice care impun deplasarea tuturor societăților de azi spre o unică formă de viață politică și socială, pe care el o consideră a fi liberalismul democratic burghez [3].

Actualizat de la data anunțării sale ca unul definitoriu pentru secolul al XXI-lea, conceptul de *globalizare* vizează transformările climatice, mobilitatea persoanelor, pacea globală, dezvoltarea sustenabilă, securitatea, siguranța alimentară, sănătatea publică, cercetarea, educația, cultura.

Figura 4. *Câmpul conceptual al globalismului*

Oamenii, bunurile şi serviciile, inovațiile, banii, ideile și chiar bolile sunt printre elementele care s-au deplasat prin căile create de globalizare. Unul dintre principalii actori ai acestui fenomen este tehnologia, a cărei dezvoltare a permis schimburi și interacțiuni mai rapide ca niciodată.

Tematica generală a educației globale are în vedere diferite forme de existenţă şi modele de comportament din întreaga lume. Ea este importantă, deoarece analizează individul nu doar în comunitatea sau societatea din care face parte, ci și în lume, ca un tot întreg. Educaţia globala îi ajută pe tineri să evalueze impactul propriilor acţiuni şi să ia în considerare responsabilităţile lor individuale. Institutul de Educaţie Globală, o organizaţie nonguvernamentală şi nonprofit a Naţiunilor Unite, a fost fondat în anul 1984 ca Universitatea pentru Pacea Lumii (*World Peace University*). Scopul declarat al institutului este de "a sprijini crearea unei lumi în care pacea şi hrana suficientă să devină un mod de viaţă, în care există responsabilitatea faţă de mediu, în care domină dreptatea sociala şi în care individul obţine cel mai înalt grad de autorealizare (autoîmplinire) într-o comunitate a cooperării".

Tabelul 1. *Cele 16 teme globale* [4, p. 59]

1. Drepturile generale ale omului	8. Egalitatea de gen
2. Copiii	9. Globalizarea
3. Cetăţenia	10. Sănătatea
4. Democraţia	11. Securitatea umană
5. Discriminarea şi xenofobia	12. Mass-media
6. Educaţia	13. Pacea și violenţa
7. Mediul	14. Sărăcia
	15. Drepturile sociale
	16. Sportul

Cercetătorul român Mircea Cosma ne atenționează că „schimbările rapide ale societăţii, la care cu toţii suntem martori, operează la două niveluri: în paralel cu internaţionalizarea crescândă se manifestă tendinţa întoarcerii spre propriile valori. Se naşte un conflict de adâncă profunzime între dorinţa de a manifesta loialitate faţă de diversele comunităţi locale şi necesitatea de a da un răspuns pozitiv solicitărilor complexităţii lumii moderne, care diluează puncte fundamentale de susţinere, între care cele familiale rămân ca prioritate. Sentimentul de dezorientare este determinat de numeroşi factori, dintre care esenţiali devin: incapacitatea de a face faţă particularităţilor şi dinamicii globalizării; teama apariţiei unor dezastre şi conflicte care pun în primejdie viaţa oamenilor; sentimentul vulnerabilităţii în faţa şomajului; neîncrederea în capacitatea de soluţionare eficientă şi oportună a disfuncţionalităţilor generate de noul „şoc" al globalizării. Neliniştiţi şi zdruncinaţi de această subminare a temeliei existenţei lor, este posibil ca oamenii să

perceapă tendinţele declanşate din afara grupului lor ca ameninţări şi să trăiască, în mod paradoxal, sentimentul iluzoriu al securităţii oferit de retragerea în acest grup propriu şi de respingerea „celuilalt“, pe care această retragere uneori o provoacă” [2].

Potrivit unui sondaj realizat de UNICEF în anul 2021, copiii și tinerii sunt cu 50% mai înclinați decât persoanele mai în vârstă să creadă că lumea se transformă într-un loc mai bun cu fiecare generație. Totuși, în pofida optimismului lor, tinerii se așteaptă la acțiuni împotriva schimbărilor climatice, exprimând scepticism față de informațiile pe care le accesează pe rețelele de socializare și luptând cu stări de depresie și anxietate. Ei se consideră cetățeni globali într-o proporție mult mai mare decât persoanele mai în vârstă și îmbrățișează mai ușor ideea cooperării internaționale în lupta împotriva unor amenințări precum pandemia de COVID-19. În general, datele schițează imaginea generațiilor tinere ca un produs al globalizării. În medie, aproape de două ori mai mulți tineri (39%) decât persoane mai în vârstă (22%) se consideră parte din comunitatea mondială mai mult decât din propria națiune sau comunitatea locală. Cu fiecare an adăugat la vârsta respondentului, ponderea persoanelor care se consideră cetățeni globali scade, în medie, cu aproximativ un procent [7].

Este curios faptul că, potrivit definiției din DEX 2009, *globalismul* semnifică un „proces cognitiv propriu copiilor, prin care se reține întregul unui obiect pentru a diferenția apoi părțile componente; metodă pedagogică și didactică bazată pe caracteristicile infantile de a percepe întregul înaintea părților sale componente”. Această definiție ne conduce spre raționamentul deductiv asupra cunoașterii, în care gândirea se mișcă exclusiv în planul conceptelor, concluzia decurgând din premise, de la general spre particular. Pe de altă parte, definiția adjectivului *global* din același dicționar este: ”care ia în considerare toate elementele unui ansamblu, care rezultă prin însumarea tuturor elementelor de același fel; total”, conducându-ne spre metoda inductivă de cercetare și învățare, care procesează datele și informațiile de la particular la general, prin urmărirea trecerii de la efect la cauză.

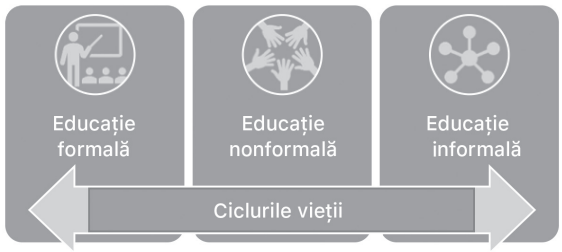
Astfel, educația globală dezvoltă la elevi viziuni de ansamblu și competențe specifice pe potriva sloganului *Gândește global, acționează local!*, lansat de conservatorul David Brower, fondatorul Zilei Pământului. Logica argumentelor ne conduce spre o abordare funcțională a educației globale: conexiuni și impact, tehnologii, acces și accesibilitate, provocări și conținuturi specifice, viziuni generale și competențe specifice, metode de predare-învățare inductive și deductive.

Din perspectivă transdisciplinară, propunem modelul fizic de abordare a educației globale ca una centripetă și centrifugă – orientată spre interior și spre exterior, spre centru și spre periferie. Modelul caruselului este o metaforă pentru abordarea educației globale ca una centripetă și centrifugă.

Figura 5. *Modelul caruselului – o metaforă pentru abordarea educației globale*

Globalitatea sui-generis a educației se exprimă prin articularea pe orizontală și pe verticală a formelor educației și a ciclurilor vieții.

Figura 6. *Articularea pe orizontală și pe verticală a formelor educației și a ciclurilor vieții – expresie sui-generis a educației globale*

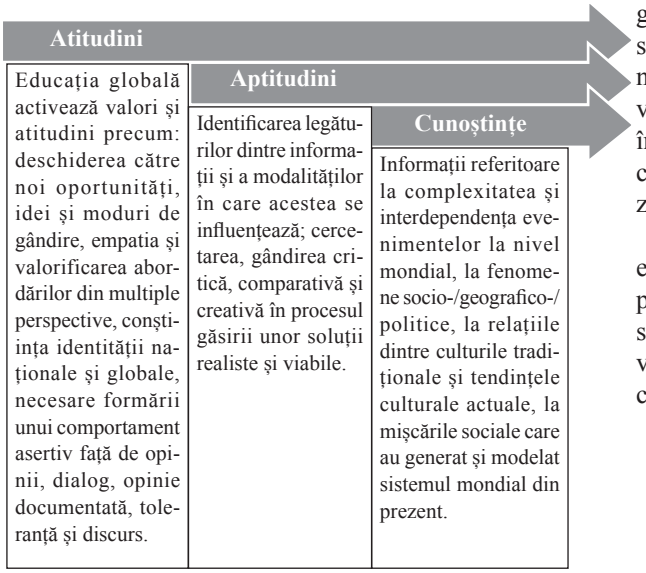


Concepută ca un instrument care facilitează înțelegerea fenomenelor globale, relaționarea acestora, stabilirea conexiunilor între procesele și situațiile de fapt de la nivel mondial și cele de la nivel național sau local, *educația globală* reprezintă primul pas în procesul de formare a competențelor necesare participării responsabile și pe tot parcursul vieții într-o lume multiculturală, diversă și interdependentă, pe baza utilizării cunoștințelor, abilităților și atitudinilor acumulate printr-o varietate de experiențe educaționale (formale, nonformale, informale) de analiză, explorare, valorizare a diferențelor și asemănărilor, ca punct al demarării procesului de schimbare. Competențele specifice din perspectiva educației globale sunt:

- cunoștințe teoretice despre diferitele perspective asupra globalizării, dezvoltării durabile, teoriei postcoloniale, precum și cunoștințe de bază despre teorii, stiluri și metode de învățare;

- cunoştinţe despre competenţe, aptitudini, abilităţi şi valori care să fie promovate în educaţia globală;
- abilitatea de a folosi o varietate de metode şi instrumente în contexte educaţionale în conformitate cu nevoile participanţilor, cu accent pe metode interactive, participative şi orientate către acţiune;
- capacitatea de a transpune în practică varietatea tematică a educaţiei globale prin planificarea, implementarea şi evaluarea unor activităţi educaţionale;
- capacitatea de a comunica cu persoane care provin din culturi diferite şi au experienţe diferite, precum şi capacitatea de a lupta împotriva stereotipurilor şi prejudecăţilor legate de diferite culturi şi comportamente;
- capacitatea de gândire critică şi reflecţie asupra propriei persoane ca facilitator;
- capacitatea de a încuraja învăţarea transformativă: procesul de reflecţie critică asupra propriilor experienţe şi opinii din trecut, analiza propriului sistem de valori, identificarea de alternative în vederea unei posibile schimbări a sistemului de referinţe, care să producă un nou mod de gândire. Învăţarea transformativă promovează o modalitate nouă de percepţie a lucrurilor, astfel conducând spre acţiuni mai juste şi mai conştiente pentru o lume mai corectă şi mai sustenabilă [3].

Figura 7. *Educaţia globală: competenţe de bază*



În cheia specificărilor de mai sus, strategiile didactice ale educaţiei globale vor urmări pozitivismul ştiinţific, veridicitatea informaţiilor, contextualizarea, extrapolarea, conturarea legăturilor cu realitatea globală şi cea locală pe vectorii: de la nivelul local la cel global; de la cazul/perspectiva personală la cea colectivă; de la general la particular (deductiv); de la particular la general (inductiv); de la emoţional la raţional; de la cauze spre efecte, emergenţe.

Pentru proiectarea demersului didactic al educaţiei globale în contexte de învăţare şi educaţie formală, nonformală, informală, profesorul/formatorul se va informa asupra celor mai semnificative şi recente provocări globale cu impact local, îşi va fundamenta un punct de vedere propriu, le va solicita elevilor să se informeze din mass-media asupra problemelor sau oportunităţilor la nivel global, va identifica unităţi de învăţare pentru un demers transdisciplinar sau planificat din perspectiva gândirii critice (cadrul ERRE de predare-învăţare-evaluare).

Pentru demersurile la clasă, pot fi propuse o serie de subiecte, de exemplu, *Trei provocări globale majore în ultimii trei ani (pandemia COVID-19, războiul din Ucraina; criza locurilor de muncă şi a gazelor naturale, ameninţarea securităţii alimentare.*Se recomandă ca alegerea subiectelor de dezbatere să permită analizarea perspectivei temporale tridimensionale a problemei: trecut, prezent, viitor; să determine procesul dezbaterii (să conţină elemente controversate); să genereze procese comparative (situaţia la capitol în alte ţări); să conţină elemente mutabile capabile de devenire; să determine implicarea necondiţionată; să fie relevante intereselor subiectului învăţării şi să fie actuale [Apud 3].

În concluzie: Caracterul global al influenţelor şi interacţiunilor sociale, culturale, economice, politice, climatice, cu efecte amplificate în cei 30 de ani ai secolului al XXI-lea, a conturat nevoia realizării educaţiei globale. Schimbările rapide ale societăţii, la care cu toţii suntem martori, operează la două niveluri: internaţionalizarea crescândă şi tendinţa întoarcerii spre propriile valori. Astfel, se naşte un conflict de adâncă profunzime între dorinţa de a manifesta loialitate faţă de diversele comunităţi locale şi necesitatea de a da un răspuns pozitiv solicitărilor complexităţii lumii moderne.

În acest context, educaţia globală vine să le dezvolte elevilor viziuni de ansamblu şi competenţe specifice pe potriva sloganului „Gândeşte global, acţionează local!", strategiile sale didactice urmărind pozitivismul ştiinţific, veridicitatea informaţiilor, contextualizarea, extrapolarea, conturarea legăturilor cu realitatea globală şi cea locală.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Ciulpan-Dragomirescu L. Dezvoltarea euroregională în contextul globalizării educaţiei ca factor al fenomenului migraţiei tinerilor. În: Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor şi a zonelor transfrontaliere. Vol. 32. Iaşi: Performantica, 2018, pp. 103-108.
2. Cosma M. Globalizarea şi educaţia. Pe: https://www.armyacademy.ro/reviste/2_2004/r5.pdf
3. Facilitarea educaţiei globale. Suport de curs. Asistenţă şi programe pentru dezvoltare durabilă – Agenda 21. Bucureşti, 2014. 114 p.

4. Georgantzas N. C. et. al. Giddens' Globalization: Exploring Dynamic Implications. Fordham University, School of Business. USA. Pe: https://proceedings.systemdynamics.org/2009/proceed/papers/P1072.pdf
5. Giddens A. The Consequences of Modernity. Stanford University Press: Stanford, 1990.
6. Provocări pentru o politică eficace a UE în domeniul securității cibernetice. Document de informare. Curtea de Conturi Europeană. 2019. Pe: https://www.eca.europa.eu/Lists/ECADocuments/BRP_CYBERSECURITY/BRP_CYBERSECURITY_RO.pdf
7. https://www.unicef.org/romania/ro/comunicate-de-pres%C4%83/un-sondaj-inter-genera%C8%9Bional-de-referin%C8%9B%C4%83-arat%C4%83-c%C4%83-tinerii-sunt-cu-50-mai

Profesorii și tehnologia: provocările și posibilitățile oferite de învățarea online

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.6722187

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

Rezumat: *Pandemia, o amenințare pentru umanitatea contemporană, a forțat sistarea la nivel global a mai multor activități, inclusiv a celor educaționale, ceea ce a dus la migrarea masivă spre învățarea online drept soluție și răspuns la criză din partea instituțiilor educaționale. Articolul discută metode și strategii de migrare, provocările și oportunitățile corespunzătoare, căci învățarea online diferă, evident, de predarea de urgență la distanță, este mai durabilă, iar activitățile de instruire devin mai hibride. Provocările apărute la începutul pandemiei de Covid-19 au fost valorificate și transformate în oportunități.*

Cuvinte-cheie: *provocări, oportunități, platforme de eLearning, învățare online.*

Abstract: *Posing a global threat, the pandemic has forced the global closure of a number of activities, including education, leading to a massive migration to online learning. The article discusses offline to online migration methods and strategies and the relevant challenges and opportunities, since e-learning obviously differs from emergency distance teaching: it is more sustainable and the training activities are more hybrid. The challenges experienced since the beginning of the Covid-19 pandemic were eventually explored and turned into opportunities.*

Keywords: *challenges, opportunities, eLearning platforms, online learning.*

Introducere. Pandemia Covid-19 a declanșat sistarea la nivel global a activităților educaționale, instituțiile educaționale fiind forțate să migreze spre platforme eLearning. Învățarea online presupune utilizarea TIC în vederea elaborării materialelor didactice și gestionării programelor de învățare [7, p. 233]. Învățarea online se poate desfășura în regim sincron sau asincron, fiecare instituție de învățământ urmând să înțeleagă beneficiile și limitările înainte de a opta pentru o formă sau alta. Vom prezenta o serie de metode de migrare spre învățarea online în baza experienței la disciplina *Rețele de calculatoare* într-o instituție de învățământ superior, cu referințe la literatura de specialitate.

În ultimii ani, instituțiile de învățământ superior pun accentul, în planurile lor strategice de dezvoltare, pe evoluție digitală, un proces intensificat odată cu pandemia. Introducerea stării de urgență a jucat un rol de catalizator [11, p. 1448]. Având în vedere schimbările din viața socială, abilitatea de a aplica TIC în toate sferele vieții a devenit deja una indispensabilă. Cu atât mai mult ne așteptăm ca universitățile să fie la înălțimea sarcinii de a pregăti profesioniști, în cazul Universității Tehnice a Moldovei (UTM), de a pregăti ingineri calificați, capabili de a găsi soluții la confruntarea cu situații variate, inclusiv nonstandard [2, p. 48]. Pentru învățământul superior, adoptarea tehnologiilor digitale va cuprinde toate aspectele activității instituției. Acest fapt stă la baza unei strategii durabile, în care sunt implicate toate părțile componente ale procesului educațional și toți actorii educaționali. Nu vorbim despre schimbări pe termen scurt, ci intuim procese pe un termen mai lung, de decenii [6]. În condițiile trecerii la instruirea online și hibridă, tehnologiile digitale se aplică pentru îmbunătățirea pedagogiei constructiviste, centrate pe student. În ceea ce privește transformarea digitală a universităților, există mai multe aspecte importante. Cercetătorul Koop evidențiază cinci factori care pot servi, în funcție de circumstanțe, drept catalizatori sau impedimente în calea

digitalizării: schimbarea, ritmul, tehnologia, competențele și finanțarea [11, p. 1448].

Învățarea online este una dintre numeroasele caracteristici ale transformării digitale. Prin urmare, nu este corect să numim *eLearning* simpla digitalizare a instituțiilor de învățământ superior. Învățarea online înseamnă valorificarea în scopuri educaționale a dispozitivelor tehnologice, a instrumentelor didactice și a Internetului [12]. Dezvoltarea progresivă a inovațiilor tehnologice și facilitarea accesului la Internet au sporit atât posibilitățile, cât și motivația pentru învățarea online. Totuși, efectul instructiv al învățării online rămâne discutabil, de vreme ce lipsește contactul față în față dintre discipoli și profesori [16]. Cercetătorii au diferențiat experiențele de învățare online planificate și cele care au venit ca răspuns la criză. Acestea din urmă, numite *predare la distanță de urgență*, vin în opoziție cu învățarea online de calitate.

Educația online eficientă rezidă în predarea și învățarea în mediul online, în stimularea elaborării unor lucrări de cercetare, principii, prototipuri, teorii și precepte etice, precum și în evaluarea conceptelor de referință privind proiectarea, predarea și instruirea, învățarea online eficientă fiind rezultatul unei proiectări și planificări prudente a instruirii, cu aplicarea unui model bine organizat [3, 4, 7]. De altfel, unele universități au desfășurat programe de învățământ la distanță și până la introducerea stării de urgență, fapt care a facilitat trecerea întregului proces educațional în regim online. Însă, dacă pentru unele universități migrarea spre formatul online nu s-a soldat cu probleme, pentru altele a fost un proces urgent ca răspuns la criză [11].

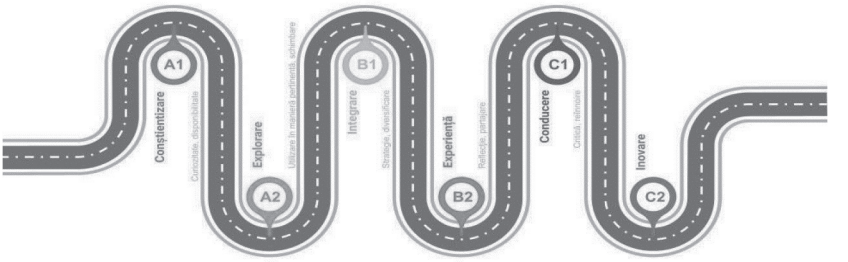
MODELE DE TRECERE

În fața limitărilor de spațiu și timp și în căutarea flexibilității, universitățile au adoptat modele diferite de trecere la regimul online. *Trecerea asistată extern* presupune utilizarea platformelor Web 2.0 și a altor versiuni superioare de platforme, concepute de organizații externe – de exemplu, Microsoft 365, eLearning SpacE sau, în cazul UTM, platforma Moodle de bază. *Trecerea externă integrată* se referă la situația când universitățile integrează platforme web în platformele lor personale de predare-învățare-evaluare: integrarea H5P, Attendance, BigBlueButon, GSuite ș.a. Menționăm că atât trecerea la online asistată extern, cât și cea integrată intern permit emiterea instrucțiunilor, afișarea conținuturilor și evaluarea sub forme diferite.

Studenții contemporani sunt nativi digitali, născuți și crescuți în era digitală și versați în domeniul TIC [14]. Provocarea s-a referit mai curând la cadrele didactice, care posedau niveluri variate de dezvoltare a competențelor digitale. Abordând evaluarea studenților pe timp de pandemie și modul în care sunt legiferate politicile imparțiale și echitabile de notare în baza recomandărilor, s-a observat că anxietatea legată de situația dată are efecte negative asupra performanței academice a studenților; aceasta este afectată de diferențele etnice, economice și de resurse.

COMPETENȚELE DIGITALE

Competențele digitale sunt abilitățile, cunoștințele și atitudinile necesare pentru utilizarea TIC și a dispozitivelor digitale pentru rezolvarea problemelor, managementul informației, colaborarea eficace, eficientă și etică. Profesorii și instructorii sunt un model pentru generațiile următoare – prin urmare, datorită transformării digitale a activităților de instruire, este esențial ca aceștia să dețină un nivel avansat al competențelor digitale. În anul 2020-2021, pro-



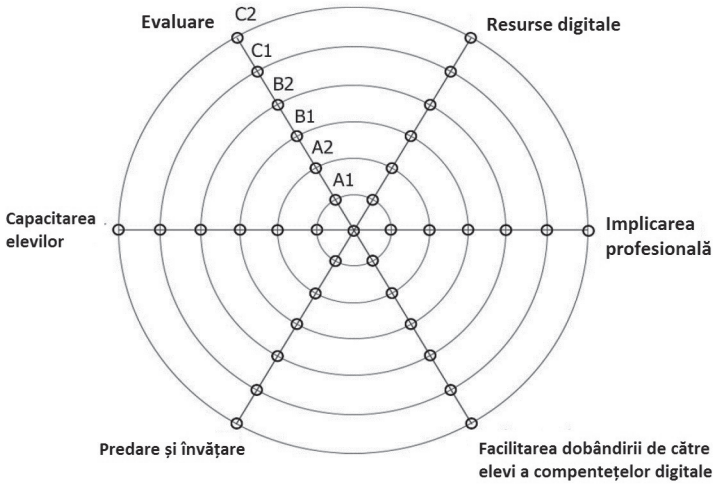
C2 pioner	Inovarea în practica profesională	Promovarea utilizării	Inovarea predării	Inovarea evaluării	Inovarea implicării	Inovarea metodelor de încurajare
C1 lider	Discutarea și reînnoirea practicii profesionale	Utilizarea extinsă a resurselor avansate	Reînnoirea strategică și intenționată a practicii didactice	Reflecția critică asupra strategiilor de evaluare	Capacitare holistică a elevilor	Promovarea în manieră extinsă a comp digit
B2 expert	Îmbunătățirea practicii	Utilizarea strategică a resurselor	Îmbunătățirea activităților de predare-învățare	Utilizarea stategică a evaluării	Utilizarea strategică a intrumentelor	Promovarea strategică a competențelor digitale
B1 integrator	Extinderea	Adaptarea resurselor	Integrarea	Îmbunătățirea evaluării tradiționale	Adaptarea capacității elevilor	Implementarea activităților de încurajare
A2 explorator	Explorarea opțiunilor	Explorarea resurselor	Explorarea strategiilor de predare	Explorarea strategiilor de evaluare	Explorarea strategiilor centrate pe elev	Încurajarea elevilor
A1 începător	Conștientizare, utilizare de bază	Conștientizare, utilizare de bază	Conștientizare, utilizare de bază	Conștientizare, utilizare de bază	Conștientizare, utilizare de bază	Conștientizare, utilizare de bază
	Implicare profesională	Resurse digitale	Predare și învățare	Evaluare	Capacitarea elevilor	Facilitarea dobândirii de către elevi a competențelor digitale

Figura 1. *Progresul competențelor digitale*

fesorii au participat la mai multe traininguri și proiecte care au avut ca scop dezvoltarea abilităților în domeniul TIC, precum Shift Edu, EU4Digital și DigComp.

DigComp a devenit deja un instrument acceptat pe larg pentru măsurarea și certificarea competenței digitale, fiind utilizat ca bază pentru formarea profesională a cadrelor didactice în Europa și în întreaga lume. Profesorii au nevoie, pe lângă competențele digitale generale necesare pentru viață și muncă, de competențe digitale specifice activității didactice. Scopul cadrului DigCompEdu este de a descrie aceste competențe digitale specifice profesorilor. Cadrul DigCompEdu distinge șase domenii, în care competența digitală se manifestă într-un total de 22 de competențe. Cele șase zone (Figurile 1 și 2) se concentrează pe diferite aspecte ale activității profesionale a profesorilor:

Figura 2. *Autoevaluarea competențelor digitale*



Domeniul 1: Angajare profesională. Folosirea tehnologiilor digitale pentru comunicare, colaborare și dezvoltare profesională.

Domeniul 2: Resurse digitale. Aprovizionarea, crearea și partajarea resurselor digitale.

Domeniul 3: Predare și învățare. Gestionarea și orchestrarea utilizării tehnologiilor digitale în predare și învățare.

Domeniul 4: Evaluare. Utilizarea tehnologiilor și a strategiilor digitale pentru a îmbunătăți evaluarea.

Domeniul 5: Abilitarea cursanților. Utilizarea tehnologiilor digitale pentru a îmbunătăți incluziunea, personalizarea și implicarea activă a cursanților.

Domeniul 6: Facilitarea competenței digitale a cursanților. Le permite cursanților să utilizeze în mod creativ și responsabil digitalul, tehnologiile de informare și comunicare, să creeze conținuturi, să-și mențină starea de bine și să rezolve probleme (a se vedea Figurile 1 și 2).

TEHNOLOGIE

Învățarea online depinde de Internet și tehnologie, iar în cazul unei conexiuni slabe atât profesorii, cât și studenții au acces limitat la resursele didactice digitale. În condițiile dependenței învățării online de echipamentele tehnologice, asigurarea cu dispozitive digitale constituie o provocare uriașă pentru managementul universităților. În aceeași ordine de idei, cazurile în care studenții nu reușesc să susțină un test digital din cauza dispozitivelor învechite, cu soft incompatibil, nu sunt solitare. La acestea s-ar adăuga și problemele de accesibilitate pe care le întâmpină studenții, cărora le este dificil să urmeze instrucțiunile propuse. Pe de altă parte, cercetătorii menționează și riscurile legate de animalele de companie, când câinele sau pisica persoanei aflate într-o sesiune online apare în obiectiv, sau despre posibila intruziune a membrilor de familie în timpul lecției online [11].

EVALUAREA

Cercetătorii Omotayo și Haliru definesc competența digitală ca o variabilă cu corelație pozitivă și efecte substanțiale asupra utilizării bibliotecii digitale de către studenți [15]. Instruirea este urmată de procesul evaluării, în cadrul căruia profesorul măsoară nivelul de însușire a materiei predate. În cazul cursului universitar *Rețele de calculatoare,* evaluarea se face prin teste, chestionare sau examen. În contextul învățării online, profesorii se limitează la supravegherea studenților prin intermediul aplicațiilor utilizate, ceea ce nu exclude fenomenele trișării sau plagiatului [1, p. 29]. Există mai multe formate de testare eLearning pentru studenți, printre acestea se numără: itemi cu răspuns construit, completarea propoziției, itemi cu răspuns scurt, de tip pereche, adevărat-fals etc.

S-a sugerat că sistemul de notare necesită adaptări la învățarea online, de vreme ce toți studenții primesc același test, însă ar trebui luate în considerare și experiența fiecăruia, și posibilitățile tehnice. Mai mulți cercetători au contestat compatibilitatea învățării online cu specialitățile inginerești, argumentând că activitățile de instruire trebuie să includă și experiența practică [10]. Laboratoarele la distanță sunt folosite ca laboratoare alternative în învățarea online, însă astfel de laboratoare virtuale oferite de învățarea online pot umple doar golul dintre teorie și practică [10, p. 705]. Învățarea online nu poate fi aplicată eficient la unele discipline și

această lacună nu a fost încă completată [11]. Autorul Boczkowska recomandă ca programele de eLearning să devină sisteme de educație continuă pentru promovarea educației valorice și îmbunătățirea programelor de învățare online [4].

Bineînțeles, învățarea online are și avantaje, dacă e să ne referim la flexibilitate, interactivitate sau adaptarea la ritmul propriu de învățare [12]. Universitățile au răspuns provocărilor pandemiei printr-o transformare digitală rapidă a activităților educaționale. Potrivit lui Manfuso, răspândirea globală a învățării online a permis crearea unei piețe noi a produselor didactice digitale [13].

În concluzie: Fără îndoială, tehnologiile educaționale digitale joacă un rol major în atenuarea efectelor pandemiei asupra activităților de învățare, servind drept platformă pentru proiectarea, implementarea și evaluarea predării-învățării. Educația online este deja adânc înrădăcinată în planificarea și proiectarea didactică. Însă metodele de migrare din *offline* în *online* ca răspuns la criză, care au fost adoptate de universități, se limitează, de regulă, la mijloacele de comunicare, fără a se ține cont de teoriile și modelele eficiente de educație online. Pentru a aborda competența digitală ca pe o problemă de urgență a predării la distanță, se sugerează ca instituțiile de învățământ să nu creeze platforme separate pentru deprinderea abilităților digitale, ci să aplice aspectul digital în procesul de predare și învățare a tuturor disciplinelor. După cercetătorii Omatayo și Haliru, cursanții/studenții trebuie să fie motivați pentru a obține competențe digitale, înțelegând că astfel vor rămâne relevanți pentru cerințele pieței de muncă [15]. Există și alte arii mai puțin explorate ale învățării online, cum ar fi dezvoltarea unor abordări pentru a determina și descuraja trișarea și plagiatul, în special în cadrul evaluărilor. Intruziunea oamenilor sau a animalelor poate fi, de asemenea, redusă la minim sau eliminată total prin limitarea activităților de învățare online la un studio/bibliotecă de învățare separată. Deși universitățile au fost forțate să treacă la instruirea pe platforme online, provocările întâmpinate s-au transformat în oportunități și astăzi devine evident faptul că învățarea online este un format durabil, iar educația se va construi în viitor după un model hibrid.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Arkorful V., Abaidoo N. The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. In: International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, Vol. 12 (1), 2015, pp. 29-42.
2. Bond M. et al. Digital transformation in German higher education: Student and teacher perceptions and usage of digital media. In: International Journal of Educational Technology in Higher Education, Vol. 15 (1), 2018, p. 48. Pe: https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1
3. Bozkurt A., Sharma R.C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. In: Asian Journal of Distance Education, Vol. 15 (1), 2020, pp. I-IV.
4. Boczkowska K. The importance of e-learning in professional improvement of emergency nurses, 2018.
5. Branch R. M., Dousay T.A. Survey of instructional development models. 5th ed. In: Association for Educational Communications and Technology, 2015. Pe: https://aect.org/docs/SurveyofInstructionalDesignModels.pdf?pdf=-SurveyofInstructionalDesignModels
6. Cameron E., Green M. Making sense of change management: A complete guide to the models, tools and techniques of organizational change. Kogan Page Publishers, 2019.
7. Fry K. E-learning markets and providers: Some issues and prospects. Education+Training, Vol. 43 (4/5), 2001, pp. 233-239. Pe: https://doi.org/10.1108/EUM0000000005484
8. Hodges C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. In: Educause Review, 2020. Pe: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.
9. Iqbal S. et al. Towards moocs and their role in engineering education. 7th International conference on information technology in medicine and education (ITME), 2015, pp. 705-709. Pe: https://doi.org/10.1109/ITME.2015.89
10. Joshi O. et al. Benefits and challenges of online instruction in agriculture and natural resource education. In: Interactive Learning Environments, 2020, pp. 1-12. Pe: http://doi.org/10.1080/10494820.2020.1725896
11. Kopp M., Gröblinger O., Adams S. Five common assumptions that prevent digital transformation at higher education institutions. INTED-2019 Proceedings, 2019, pp. 1448-1457. Pe: https://doi.org/10.21125/inted.2019
12. Leszczyński P. et al. Multimedia and interactivity in distance learning of resuscitation guidelines: A randomised controlled trial. In: Interactive Learning Environments, Vol. 26 (2), 2018, pp. 151-162. Pe: https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1337035
13. Manfuso L.G. How the remote learning pivot could shape Higher Ed IT. EdTech Magazine, 2020. Pe: https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/04/how-remote-learning-pivot-could-shape-higher-ed-it
14. Means B. et al. Evaluation of evidence-based

practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies, 2009.
15. Omotayo F.O., Haliru A. Perception of task-technology fit of digital library among undergraduates in selected universities in Nigeria. In: The Journal of Academic Librarianship, Vol. 46 (1), 2020. Pe: https://doi.org/10.1016/j.acalib.2019.102097
16. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. In: On the Horizon, Vol. 9 (5), 2001. Pe: https://doi.org/10.1108/10748120110424816
17. Red Cross. What social distancing means, 2020. Pe: https://www.redcross.org/about-us/news-and-events/news/2020/coronavirus-what-social-distancing-means.html
18. St John's DSG Pietermaritzburg. Când predarea online merge prost... blocare, 2020. Pe: https://www.youtube.com/watch?v=3w1sejUgI50
19. Vlachopoulos D. COVID-19: Threat or opportunity for online education? Higher Learning Research Communications, Vol. 10 (1), 2020. Pe: https://doi.org/10.18870/hlrc.v10i1.1179
20. https://www.coursehero.com/file/p6rq32fp/ticipants-go-naked-unconsciously-by-either-visiting-the-comfort-station-or/
21. https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/resources/tutorials/digital-competence-the-vital-.htm
22. https://www.itma.vt.edu/courses/efund/lesson2/eLearningtheoriesmodels.pdf
23. https://www.didactform.snsh.ro/campanie-online/invatarea-online-avantaje-si-dezavantaje
24. https://elearningindustry.com/choosing-right-elearning-methods-factors-elements
25. Стратегия дистанционного образования. Pe: https://swsu.ru/sbornik-statey/strategy-of-distance-education.php

Parteneriatul cu mediul economic – indicator de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității instituțiilor de învățământ profesional tehnic

Alexandru **CIOBANU**
gr. manag. I, gr. did. II,
Școala Profesională nr. 7 din Chișinău

CZU 377.091 | doi.org/10.5281/zenodo.6722034

Rezumat: *Articolul abordează importanța parteneriatului în scopul formării profesionale a muncitorilor calificați. Un asemenea parteneriat se axează pe satisfacerea nevoilor pieței muncii, specifice cererilor angajatorilor. Punctul de pornire al parteneriatului dintre instituțiile de învățământ profesional tehnic (ÎPT) și mediul economic este faptul că educația de calitate presupune îmbunătățirea continuă a performanțelor și adaptarea strategiilor la necesitățile beneficiarilor.*
Cuvinte-cheie: *parteneriat, mediu economic, performanță, stagiu de practică.*

Abstract: *The article addresses the importance of partnerships in training skilled workers. Such partnerships are focused on meeting the needs of the labor market according to the demands of prospective employers. The starting point of any partnership between a technical vocational education institution (VETs) and the economic environment is the fact that quality education involves a continuous improvement of performance and an adaptation of strategies to the needs of the beneficiaries.*
Keywords: *partnership, economic environment, performance, internship.*

Managementul parteneriatului ca factor al asigurării calității învățământului profesional tehnic este un concept nou pentru știința și practica managerială, puțin abordat în cercetările de specialitate din domeniul managementului general și insuficient explorat din perspectiva managementului educațional.

Colaborarea, cooperarea și lucrul în echipă stau la baza parteneriatelor. Robert Putnam [11] a demonstrat că prin colaborare și cooperare se formează și se dezvoltă coeziunea socială a unei comunități – capitalul social; Peter Drucker [6], părintele managementului modern, a scris despre importanța cooperării și colaborării în contextul societății moderne, care are tendința să devină din ce în ce mai pluralistă și mai atomizată în instituții și organizații autonome și specializate; Charles Handy [13, p. 77-81] descrie efectele pozitive ale competiției și importanța asigurării echilibrului

avantajos între competiție și colaborare.

În România și în Republica Moldova, problematica managementului parteneriatului în educație este abordată în lucrările lui Sergiu Baciu [1], care argumentează importanța relației de parteneriat a școlii cu mediul economic și eficientizarea colaborării prin crearea clusterelor educaționale. Sorin Cristea [4] consideră că parteneriatul în educație este construit interdisciplinar la nivelul legăturilor prioritare existente între domeniul economiei (cercetare și dezvoltare, finanțe, dezvoltare regională și locală) și cel al pedagogiei (formare generală, formare profesională și tehnică), cercetare și dezvoltare, inserție socială, formare continuă, integrare postșcolară. V. Midari [8] descrie aspectele formării profesionale și adaptarea învățământului profesional tehnic la condițiile mediului economic, iar Andreea Șerban [14] analizează impactul nivelului de educație asupra pieței muncii și locului de muncă ocupat.

Sorin Cristea descrie conceptul pedagogic de *parteneriat în educație* ca fiind „orice activitate de cercetare care conduce organizațional relațiile dintre o instituție de formare și întreprindere", în orice mediu socioprofesional extern școlii/universității [4, p. 51]. Încheierea de parteneriate este cu adevărat un catalizator al competențelor antreprenoriale, dar și o activitate ce presupune eforturi permanente, dedicație, empatie și talentul de a comunica cu oamenii. Comunicarea reprezintă punctul de plecare în vederea realizării parteneriatului între două sau mai multe părți, iar cooperarea și coordonarea sunt formele intermediare, care facilitează stabilirea și interacțiunea în parteneriat.

Tranziția de la economia administrativă de comandă la cea de piață, privatizarea în masă și modificarea structurii economiei, precum și dezvoltarea diferitelor forme de proprietate au avut un caracter contradictoriu și inconsecvent, fapt care a contribuit la slăbirea și, practic, distrugerea legăturilor dintre instituțiile de ÎPT și mediul de afaceri. Or, interesele angajatorilor vizau în principal obținerea rapidă de profituri, mai degrabă decât investițiile în formarea resurselor umane. În condițiile economiei de piață, legătura dintre școală și mediul economic este esențială pentru supraviețuirea instituțiilor de ÎPT și a agenților economici angajatori. Chiar dacă se discută mult despre importanța parteneriatului școală-agenți economici, inclusiv în documente oficiale, este de remarcat faptul că nu există încă o abordare sistemică care i-ar ghida pe conducătorii instituțiilor vizate. Interacțiunea între sistemul educațional și mediul economic influențează direct calitatea formării profesionale din instituțiile ÎPT, iar aceasta, la rândul său, determină calitatea forței de muncă.

Importanța învățământului pentru dezvoltarea societății bazate pe cunoaștere este recunoscută atât la nivelul Uniunii Europene, cât și la nivelul statelor pornite pe calea integrării [3, pp. 159-161]. Obiectivul principal al sistemelor educaționale europene este „creșterea calității performanței educaționale a instituțiilor de ÎPT" [12, p. 49], obiectiv asumat în deplină măsură și de sistemul educațional din Republica Moldova. Se așteaptă o contribuție semnificativă în atingerea obiectivelor înscrise în articolul 166 al Tratatului de la Bruxelles privind funcționarea Uniunii Europene: creșterea, prosperitatea și coeziunea socială, îmbunătățirea formării profesionale inițiale și formarea continuă, pentru a facilita inserția și reușita profesională pe piața forței de muncă; stimularea și cooperarea în domeniul formării dintre instituțiile de învățământ și întreprinderi [7].

În acest context, parteneriatul cu mediul economic reprezintă o prioritate a strategiilor orientate către dezvoltarea ÎPT din Republica Moldova. Astfel, unul dintre obiectivele specifice Strategiei naționale de dezvoltare *Moldova-2030* este formarea și susținerea parteneriatelor dintre instituțiile de ÎPT și agenții economici, cu implicarea acestora în asigurarea unei instruiri profesionale bazate pe cerere, prin implementarea programelor de formare profesională prin sistem dual și realizarea stagiilor de practică în cadrul întreprinderilor [7]. Scopul fundamental al educației, ca activitate cu cel mai înalt impact social, constă în formarea și transmiterea anumitor experiențe de viață printr-un mecanism de influențare sistematică și conștientă, în conformitate cu misiunea, idealul și principiile fundamentale [6]. Anume prin intermediul parteneriatului cu mediul economic instituțiile de ÎPT pot asigura respectarea celor două principii fundamentale: principiul centrării pe beneficiari și principiul relevanței, în baza cărora educația răspunde nevoilor de dezvoltare personală și socioeconomică [11].

Întrucât direcțiile strategice în domeniul ÎPT sunt orientate spre consolidarea capacităților structurilor responsabile de dialogul dintre sistemul educațional și comunitatea de afaceri, precum și spre dezvoltarea mecanismelor de interacțiune dintre acestea, instituțiilor de ÎPT le revine responsabilitatea de a asigura parteneriatul cu mediul economic prin intermediul implementării unui management calitativ, eficient, definit prin așa funcții specifice ca planificarea, organizarea, coordonarea, evaluarea. Astfel se va asigura funcționarea și dezvoltarea instituțiilor de ÎPT ca sistem deschis, aflat în relație permanentă cu mediul de afaceri.

Piața forței de muncă are nevoie de muncitori bine pregătiți, înzestrați cu cunoștințe, aptitudini și comportamente necesare, ajustate permanent la schimbările tehnice și tehnologice. Instituțiile de învățământ profesional tehnic pot îndeplini această cerință de bază doar într-un context de continuă adaptare la nevoile enunțate, prin realizarea unui proces de instruire calitativ și prin folosirea unei game diverse de resurse materiale, financiare, umane, informaționale și de timp. În această ordine de idei, contribuția parteneriatului este importantă la nivelul instruirii, prin faptul că resursele cunoașterii nu provin numai din zona școlii, ci și din cea a vieții economice și civice [1]. Totodată, instituțiile de ÎPT realizează un

principiu-cheie – asigură faptul că competențele predate în cadrul programelor de formare profesională sunt atât relevante pe piața muncii, cât și ușor de aplicat în ceea ce privește abordarea practică a predării și învățării.

În cadrul unui parteneriat durabil, mediul de afaceri și instituțiile de ÎPT trebuie să-și definească așteptările, scopul și limitele și să obțină răspunsuri la următoarele întrebări [9]:

– Cum diversificăm și stabilim oferta educațională?
– Ce competențe sunt necesare pe piața muncii?
– Cum recrutăm și menținem angajații?
– Cum pregătim angajații de schimbările (tehnologice) rapide din sectorul economic?

Astfel, prin implicarea activă a agenților economici în formarea profesională a elevilor pot fi asigurate condiții similare cu cele ale viitorului loc de muncă, în scopul unei mai bune tranziții spre angajare. Adaptarea curriculumului la specificul activității agenților economici, respectând principiile curriculare, și responsabilizarea elevilor față de propria formare vor spori gradul de inserție a absolvenților în domeniul de calificare absolvit. Codul educației descrie mai multe mijloace de interacțiune a instituțiilor de ÎPT cu mediul de afaceri în scopul dezvoltării parteneriatelor:

- repartizarea absolvenților în câmpul muncii;
- oferirea de locuri pentru stagiile de practică;
- organizarea învățământului dual;
- desfășurarea târgurilor locurilor de muncă;
- angajarea reprezentanților de înaltă calificare din mediul profesional în grupuri de lucru pentru elaborarea Nomenclatorului domeniilor de formare profesională, al meseriilor și calificărilor, a Clasificatorului ocupațiilor și a standardelor ocupaționale.

Managementul relației de parteneriat are rolul de a susține și a încuraja desfășurarea relației de parteneriat. Prin urmare, primul obiectiv al instituțiilor de ÎPT este realizarea unei comunicări strategice cu agenții economici. De aceea, trebuie să se cunoască [9]:

- categoriile de parteneri din rândul agenților economici deschiși să susțină inițiative de colaborare prin care să formuleze valorile comune;
- căile de sensibilizare și atragere a agenților economici în parteneriate pentru atingerea scopurilor comune;
- modalitățile de colaborare cu agenții economici;
- finalitățile comune care pot fi promovate;
- condițiile de încheiere a parteneriatelor și de derulare a colaborării;
- avantajele și beneficiile părților, obținute prin realizarea parteneriatului.

Atingerea obiectivelor instituționale în domeniul parteneriatului poate avea loc mult mai eficient în situația în care resursele umane ale școlii funcționează și acționează ca o echipă autentică. Prin urmare, este importantă stimularea participării cadrelor didactice și manageriale la cursuri de formare, inclusiv de gestionare a proiectelor. Astfel, instituția își poate dezvolta capacitatea de a deveni un partener bun, iar un partener bun este acela care:

- dorește ca parteneriatul să aibă succes;
- caută soluții câștigătoare pentru ambele părți;
- este deschis și clar în ceea ce privește scopurile sale;
- ascultă cu atenție și oferă replici în cazul apariției altor puncte de vedere;
- este pregătit să aibă încredere în parteneri;
- este integru și acționează corespunzător;
- își duce la bun sfârșit sarcinile și își îndeplinește responsabilitățile;
- îi respectă pe ceilalți și le respectă contribuțiile;
- poate fi flexibil, dar își menține direcția principală;
- înțelege în ce fel unii depind de alții.

Factorul-cheie al identificării potențialilor parteneri de dezvoltare este colaborarea dintre școală și autoritățile publice locale, reprezentanții sindicatelor și patronatelor, Camera de Comerț și Industrie, precum și Comitetele Sectoriale, care urmează să devină veriga de legătură dintre instituțiile de ÎPT și mediul economic.

MODEL DE PARTENERIAT
DESFĂȘURAREA STAGIILOR DE PRACTICĂ ÎN CADRUL AGENȚILOR ECONOMICI

Etapele de implementare a parteneriatului:

– identificarea agentului economic (se realizează prin intermediul colaborării cu APL, Camera de Comerț și Industrie, Comitetele Sectoriale, Centrul de Excelență, precum și cu părinții elevilor);
– contactarea agentului economic în vederea inițiativei de colaborare (responsabili: directorul, directorul adjunct pentru instruire și producție, șeful de secție);
– consultarea agentului economic pentru a stabili obiectivele de colaborare (responsabili: directorul, directorul adjunct pentru instruire și producție, șeful de secție);
– elaborarea și negocierea contractului (responsabili: directorul, directorul adjunct pentru instruire și producție, șeful de secție);
– semnarea contractului de parteneriat pentru desfășurarea stagiilor de practică (responsabil: directorul);
– implementarea și monitorizarea parteneriatului (responsabili: directorul, directorul adjunct pentru instruire și producție, șeful de secție).

Descriere. Stagiul de practică este realizat de elev în vederea dobândirii competențelor profesionale în conformitate cu programul de pregătire profesională. Desfășurarea stagiilor de practică în cadrul agenților economici se efectuează începând cu anul I de învățământ la programele de formare profesională cu termenul de studii de 2 și 3 ani.

La baza acestei activități stă contractul încheiat între agentul economic și instituția de învățământ, în care sunt

prevăzute drepturile şi obligaţiile elevului, drepturile şi obligaţiile şcolii, drepturile şi obligaţiile agentului economic.

Printr-un ordin intern, instituţia de învăţământ desemnează un cadru didactic (maistru-instructor) responsabil de monitorizarea desfăşurării stagiilor de practică.

La rândul său, întreprinderea desemnează un tutore responsabil de organizarea şi supravegherea pregătirii practice în cadrul întreprinderii. Cadrul didactic împreună cu tutorele stabilesc tematica practicii şi competenţele profesionale care fac obiectul stagiului, în conformitate cu Standardul de pregătire profesională şi curriculumul corespunzător.

Agentul economic încheie un contract de muncă cu stagiarul privind stabilirea rapoartelor de muncă conform Codului Muncii. Pe durata stagiului de practică, practicantul respectă regulamentul de ordine interioară al partenerului, îndeplineşte agenda formării profesionale, unde indică data şi tematica lucrărilor efectuate, pentru care este notat în conformitate cu calitatea şi termenul realizării produsului. În cazul nerespectării acestui regulament, directorul întreprinderii-partener de practică îşi rezervă dreptul de a desface contractul referitor la pregătirea practică, după ce l-a înştiinţat în prealabil pe directorul unităţii de învăţământ.

Partenerul de practică are obligaţia de a respecta prevederile legale cu privire la sănătatea şi securitatea în muncă a practicantului şi pune la dispoziţia practicantului toate mijloacele necesare pentru dobândirea competenţelor profesionale conform curriculumului.

În cazul în care derularea stagiului de pregătire practică nu corespunde angajamentelor luate de către partener, directorul unităţii de învăţământ poate decide întreruperea stagiului, după informarea prealabilă a responsabilului de la întreprindere şi primirea confirmării de receptare a acestei informaţii.

Alte forme de colaborare se pot realiza prin angajarea absolvenţilor (există agenţi economici care selectează absolvenţi în vederea angajării, unii chiar acordând burse elevilor cu rezultate bune şi condiţionând acordarea bursei cu angajarea la agentul economic după terminarea studiilor); organizarea şi desfăşurarea de programe de formare continuă pentru angajaţi în şcoli sau pentru cadre didactice în unităţile economice; realizarea, în parteneriat, a unor cursuri de formare continuă; organizarea de târguri ale firmelor, târguri de locuri de muncă pentru absolvenţi; furnizarea unor servicii de informare, de orientare şi de consiliere a elevilor pentru carieră.

În concluzie: Gradul de dezvoltare a economiei, precum şi progresul tehnologic influenţează permanent cererea şi oferta forţei de muncă. De aceea, urmează să fie adaptată atât oferta educaţională, cât şi conţinuturile curriculare ale instituţiilor de ÎPT. În acest context, parteneriatul este soluţia pentru a rămâne la curent cu noutăţile privind dezvoltarea tehnologiilor şi mecanizarea lucrărilor din mediul economic şi din cel al serviciilor publice. Parteneriatul dintre mediul economic şi instituţiile de ÎPT devine tot mai mult un instrument de rezolvare a problemelor – este vorba atât de problemele instituţiilor de învăţământ, cât şi de cele economice ale societăţii, în general. Astfel, principalul criteriu pentru competitivitatea cetăţenilor este nivelul lor de educaţie profesională.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Baciu S., Baciu G. Parteneriatul şcoala – agenţii economici, factor important în asigurarea calităţii educaţiei. În: Conferinţa *Evaluarea în sistemul educaţional: deziderate actuale*. Chişinău: IŞE, 2017, pp. 44-46.
2. Codul educaţiei al Republicii Moldova, 2014.
3. Consiliul Uniunii Europene. Versiune consolidată a tratatului privind Uniunea Europeană şi a tratatului privind funcţionarea Uniunii Europene. Bruxelles, 15 aprilie 2008.
4. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. Chişinău-Bucureşti: Litera International, 2000. 400 p.
5. Cucer A. Parteneriatul şcoală-familie-comunitate în contextul asigurării incluziunii şi consolidării coeziunii sociale a copiilor cu CES.
6. Drucker P. The New Pluralism. În: Leader to Leader, nr. 14, 1999.
7. Ghidul managementului calităţii în învăţământul profesional tehnic. Proiect de lege pentru aprobarea Strategiei naţionale de dezvoltare *Moldova 2030*.
8. Midari V. Învăţământul profesional tehnic şi modalităţi de ajustare la rigorile pieţei muncii. Teză de doctor în ştiinţe economice. Chişinău, 2016. Pe: http://www.cnaa.md/files/theses/2016/24181/veronica_midari_thesis.pdf
9. Nedelcu A. Inovaţie şi performanţă în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban. Bucureşti, 2011.
10. Niţă N., Grădinaru M. Educaţia – misiune, valori şi principii de viaţă, cu rol important în prevenirea deviantei şi delincvenţei juvenile. În: Acta Universitatis George Bacovia, Vol. 5, nr. 1, 2016.
11. Putnam R.D., Leonardi R., Nanetti R. Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton: Princeton University Press, 1993. 247 p.
12. Stahl P.H. Familia şi şcoala – contribuţii la sociologia educaţiei. Bucureşti: Paideia, 2002. 150 p.
13. Stăiculescu C. Şcoala şi comunitatea – partenere în educaţie. În: Studia Universitatis Moldaviae (Seria Ştiinţe ale Educaţiei), nr. 5 (15), 2008, pp. 77-82.
14. Şerban A. Implicaţii ale nivelului de educaţie asupra pieţei muncii. În: Economie teoretică şi aplicată, nr. 3 (568), 2012, pp. 125-135. Pe: http://store.ectap.ro/articole/703_ro.pdf

Anatolie **ȚÂȚU**

gr. did. sup.,
Școala Profesională nr. 10 din Chișinău

Organizarea procesului de evaluare a cunoștințelor în învățarea la distanță

CZU 37.018.43 | doi.org/10.5281/zenodo.6733889

Rezumat: *Instituțiile de învățământ moderne sunt echipate cu calculatoare, au propriile rețele locale cu acces la Internet. Aceasta permite desfășurarea învățământului la distanță pentru elevi ;i studenți și organizarea procesului de evaluare a cunoștințelor în spațiul virtual. În ultimii ani, instituțiile de învățământ din întreaga lume au acordat o atenție sporită tehnologiilor informaționale și comunicaționale în scopul organizării învățământului la distanță. În prezent, majoritatea instituțiilor de învățământ posedă experiența de predare-învățare-evaluare în regim online.*

Cuvine-cheie: *învățământ la distanță, online, evaluarea cunoștințelor, forme, metode.*

Abstract: *Students and pupils can attend classes online thanks to the fact that most educational institutions have computers, local networks, and Internet access. Teachers can also use the virtual space to assess class performance and provide feedback on students' progress. In recent years, educational institutions all over the world have explored the possibility of using telecommunications and computers to facilitate distance learning, or e-learning. Nowadays almost every educational institution has a history of online learning.*

Keywords: *distance learning, online, knowledge assessment, forms, methods.*

Pandemia COVID-19 a avut un impact fără precedent asupra tuturor nivelurilor de educație din întreaga lume. Prin această prismă, cea mai eficientă soluție adoptată de sistemele de învățământ a fost introducerea formelor de instruire-predare la distanță prin intermediul mijloacelor TIC [3]. Însă acestea au reușit doar parțial să înlocuiască învățarea tradițională din mediul școlar. Totuși, instruirea online a devenit un adevărat colac de salvare pentru învățământ, întrucât managementul instituțiilor a depus eforturi semnificative în scopul minimizării posibilității transmiterii virusului la nivel comunitar. Țările care au recurs la formele alternative de învățare, în regim online, au obținut un anumit succes, în conformitate cu capacitățile lor. Succesul și calitatea învățământului la distanță depind, în mare măsură, de eficacitatea organizației și de calitatea metodologică a materialelor utilizate, precum și de gradul de pregătire a cadrelor didactice implicate în acest proces [2]. În plus, tehnologiile informaționale moderne oferă oportunități încă limitate pentru plasarea, stocarea, procesarea și livrarea informațiilor de orice volum și conținut la orice distanță.

În virtutea acestor circumstanțe, problema organizării unui sistem eficient de monitorizare și evaluare a cunoștințelor elevilor și studenților rămâne actuală, deoarece controlul achizițiilor este o parte componentă inerentă educației. Realizarea obiectivelor planificate de predare-învățare depinde de formularea corectă a acestora; în baza obiectivelor profesorul oferă feedback, deci are posibilitatea de a măsura și vedea rezultatele muncii sale. În plus, este posibilă aprecierea eficienței metodologiei utilizate, notarea succeselor și a eșecurilor pedagogice personale, în vederea ajustării procesului de învățământ la distanță din instituția vizată.

Toate cele menționate mai sus sunt legate de procesul de învățare prin intermediul tehnologiilor conectate la Internet. Diferite tipuri de evaluare a cunoștințelor ar trebui să umple golurile persistente în comunicarea orală și nonverbală, care joacă un rol important în învățarea tradițională și lipsește în învățământul la distanță. Predarea-învățarea online cu utilizarea TIC prevede desfășurarea procesului în format scris. Prin urmare, o serie de metode de evaluare folosite frecvent și cu succes în procesul de învățare tradițional, desfășurate printr-un dialog oral (de exemplu, o anchetă orală frontală sau individuală), nu sunt posibile în instruirea la distanță, fiind înlocuite de alte metode de evaluare a cunoștințelor, în scris. Pe de o parte, de la profesor se cere stăpânirea tipurilor și a mijloacelor de control disponibile, iar pe de altă parte, se menține starea constantă de căutare creativă a unor noi forme de lucru, care ar permite eliminarea reticențelor și, prin urmare, a neînțelegerii materialului studiat. Atunci calitatea muncii depuse de profesor se va manifesta în rezultatele evaluării.

Ținând cont de faptul că învățământul la distanță presupune independența procesului instructiv-educativ față de localizarea spațială și temporală a discipolilor, se folosesc și unele forme și metode noi de evaluare, alături de cele tradiționale. Utilizarea metodelor tradiționale de instruire și evaluare pe calculator – testarea directă, sistemul de punctare etc. – în sistemul de învățământ la

distanță nu este întotdeauna eficientă, întrucât profesorul trebuie să prelucreze o cantitate uriașă de informații. Pe de altă parte, nu putem trece cu vederea abordarea subiectivă din partea examinatorului; în plus, prelucrarea rezultatelor se realizează prin intermediul unui computer.

Astfel, sistemele electronice curente de evaluare a cunoștințelor oferă mai multe oportunități, printre care se numără:

– utilizarea diverselor tipuri de itemi pentru testare, precum itemii cu alegere multiplă;
– alegerea următoarei întrebări în funcție de corectitudinea răspunsurilor anterioare ale elevului;
– posibilitatea de a crea diferite sarcini dintr-un set de întrebări;
– opțiunea de a include în item imagini grafice și linkuri;
– menținerea unui jurnal al anchetei și furnizarea unui raport asupra acestuia în forma cerută.

O altă cerință față de evaluarea în învățământul la distanță prevede asigurarea eficienței acesteia, adică o verificare și evaluare rapidă a muncii de testare a elevului, cu un comentariu asupra notei. Combinată cu interactivitatea comunicării între subiecți, aceasta permite nu numai emularea procesului educațional obișnuit, ci și crearea unui mediu de învățare eficient în cadrul învățământului la distanță [4].

Odată cu aplicarea evaluării în învățământul la distanță, apare întrebarea: *Ce anume să evaluăm?*, în care:

- prima abordare ține de activitatea elevului. Un astfel de sistem este uneori folosit de profesori, când elevul/studentul, pentru a primi numărul preconizat de credite pentru curs, trebuie să participe la un anumit număr de prelegeri și ore practice sau să efectueze lucrări de laborator. Această abordare ar fi cel mai ușor de implementat, însă are și un dezavantaj: *lipsa garanției* că elevul/studentul primește cu adevărat cunoștințele de care are nevoie de la cursurile pe care le urmează;
- a doua abordare se bazează pe identificarea și măsurarea competenței elevului/studentului la materia studiată, adică nu contează la câte ore a fost prezent acesta, *ci cât de bine înțelege materialul și știe să-l folosească/valorifice*. Această abordare a evaluării este cea mai frecvent folosită în sistemul de învățământ la distanță.

Procesul de interacțiune între profesor și elev se pretează slab formalizării stricte; prin urmare, cele trei structuri algoritmice principale (secvențial, ramificat, ciclu) în implementarea sistemelor informatice nu pot descrie pe deplin acest domeniu [2]. Pe de altă parte, nu se pot nega posibilitățile calculatorului ca instrument eficient de învățare.

Implementarea evaluării automate a cunoștințelor și a deprinderilor include, în primul rând, determinarea nivelului de calitate a cunoștințelor. O problemă ce ține de exploatarea softurilor existente pentru învățământul la distanță este că autorii lor uneori nu sunt suficient de competenți pe dimensiunile *pedagogică* și *psihologică*, încercând să maximizeze atractivitatea produselor lor prin intermediul multimedia și al Internetului [1]. În unele cazuri, programatorii ignoră procesul de interacțiune cu autorii cursurilor de formare și cu profesorii, fapt ce se reflectă în aplicațiile pe care le elaborează. În același timp, cadrele didactice nu întotdeauna posedă cunoștințe adecvate privind metodele de evaluare a calității resurselor educaționale și metodologice electronice în uz, inclusiv a celor destinate evaluării cunoștințelor. Trebuie să se țină seama și de faptul că un curs de formare desfășurat la calculator este protejat de dreptul de autor și poate oferi o educație de calitate doar cu sprijinul obligatoriu al autorului, căruia, la rândul său, i se cere să dispună de anumite cunoștințe în domeniul IT.

În concluzie: Învățământul la distanță permite evaluarea complexă, în baza mai multor parametri, la toate etapele formării, și, datorită utilizării tehnologiilor inovatoare, face posibilă transformarea sa într-un mijloc de îmbunătățire a calității pregătirii specialiștilor. Ar fi bine-venită o reformare a sistemului de învățământ în așa fel, încât evaluarea să înceteze să mai fie forța motrice a procesului instructiv-educativ și să fie înlocuită de interesul elevilor de a obține cunoștințe. Considerând învățământul la distanță o nouă etapă în dezvoltarea sistemului educațional, care poate aduce metode și principii de predare cu totul noi, chiar acum, când învățământul la distanță e pe cale de a deveni cel mai actual, este necesară căutarea acestor noi principii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerbușca P. Învățământul general în mod online: eficacitate și eficiență. Pe: https://ipp.md/wp-content/uploads/2020/05/Studiu__Invatamantul_Online_202-04-29.pdf (Accesat la 04.02.2022)
2. Dobrițoiu M. et al. Instruire asistată de calculator și platforme educaționale online. Pe: https://www.upet.ro/proiecte/122596/2019/eBoook%20IACPEO.pdf (Accesat la 09.02.2022)
3. Învățământul și situația COVID-19 în Republica Moldova. Pe: https://www.unicef.org/moldova/media/4236/file/Working%20Paper%20Education%20and%20COVID19%20in%20the%20Republic%20of%20Moldova_FINAL%20Romanian%20version.pdf%20.pdf (Accesat la 08.02.2022)
4. Șușnea E. Instruire asistată de calculator. București: Editura Universității Naționale de Apărare *Carol I*, 2013.

Olga **MOROZAN**
doctorandă, Institutul de Științe ale Educației

Accesul copiilor aflați în situații de risc la o educație de calitate în condiții de pandemie

CZU 376.091 | doi.org/10.5281/zenodo.6722159

Rezumat: *Articolul prezintă sumarul rezultatelor studiului de politici publice realizat în cadrul Proiectului educațional al Departamentului Buna Guvernare al Fundației Soros-Moldova în scopul analizei situației la zi a accesului la învățământul la distanță de calitate al copiilor aflați în situații de risc, în special al copiilor din centrele de plasament, asigurat de sistemul educațional și sistemul de protecție socială a copilului, în perioada pandemiei COVID-19. Articolul prezintă un șir de recomandări de îmbunătățire a politicilor educaționale și de protecție socială a copiilor în contextul asigurării accesului la o educație de calitate, în special a copiilor din centrele de plasament.*

Cuvinte-cheie: *acces, educație de calitate, învățământ la distanță, pandemie, situație de risc, centre de plasament, politici educaționale, protecție socială a copilului.*

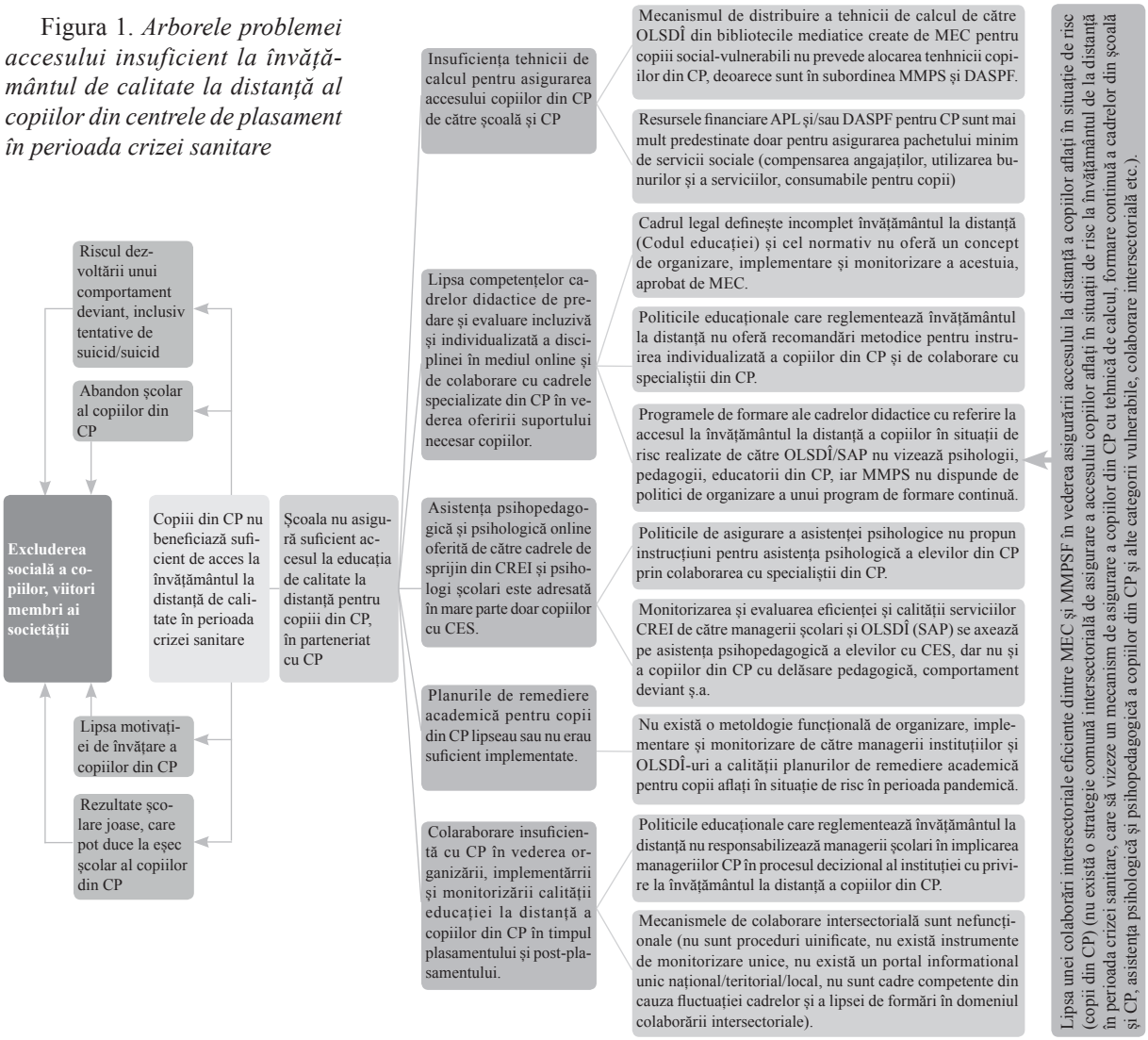
Abstract: *This article summarizes the results of the public policy study conducted within the Educational Project of Soros Moldova Foundation Good Governance Department, aimed to analyze the current state of access to quality distance learning of children in vulnerable situation, especially children from Placement Centers, during the COVID-19 pandemic. At the end, the author presents a set of recommendations to improve the educational and child social protection policies in the context of ensuring the children's access to quality education, especially of those from Placement Centers.*

Keywords: *access to quality education, distance learning, pandemic, vulnerable situation, Placement Centers, educational policies, child protection policies.*

Sistarea temporară a procesului de studii în perioada pandemică COVID-19 a forțat sistemul educațional să caute și să ofere oportunități de învățare la distanță prin intermediul Internetului, televiziunii, radioului și al altor tehnologii, care au accentuat, totodată, inegalitățile existente privind accesul la educația de calitate al copiilor, inclusiv în Republica Moldova. Potrivit studiului *Învățământul și situația COVID-19 în Republica Moldova*, 16 000 de elevi (4,8% din total) nu au putut participa în această perioadă la educația online din motivul că locuiesc în medii cu conexiune slabă la Internet, provin din familii social vulnerabile și/sau întâmpină dificultăți economice la procurarea echipamentului tehnic (laptop, tabletă sau smartphone) [16]. Un alt studiu, *Calitatea educației în condițiile de criză sanitară*, realizat de Institutul de Politici Publice cu suportul financiar al Fundației Soros-Moldova, atestă că „deși, în ansamblu, indicatorii ce caracterizează penetrarea Internetului și disponibilitatea echipamentelor digitale la domiciliu au valori relativ mari" în perioada pandemică, „în cazul familiilor cu un nivel socioeconomic scăzut se atestă un grad alarmant de excluziune digitală, de până la 30%" [4].

Astfel, în virtutea unui spectru larg de politici educaționale care și-au propus asigurarea accesului la educația la distanță pentru copii și reglementarea procesului educațional online la nivelul tuturor instituțiilor de învățământ secundar general, conform datelor Ministerului Educației și Cercetării, peste 7 mii de elevi au rămas în afara procesului educațional, majoritatea fiind din familii social vulnerabile [2].

Figura 1. *Arborele problemei accesului insuficient la învățământul de calitate la distanță al copiilor din centrele de plasament în perioada crizei sanitare*



CP – centru de plasament; CES – cerințe educaționale speciale; MEC – Ministerul Educației și Cercetării; MMPS – Ministerul Muncii și Protecției Sociale; OLSDÎ – organ local de specialitate în domeniul învățământului; CREI – centru de resurse pentru educație incluzivă; SAP – Serviciul de Asistență Psihopedagogică; DASPF – Direcția de Asistență Socială și Protecție a Familiei

Problema accesului egal al copiilor la educație de calitate este determinată și de insuficiența cunoștințelor digitale ale copiilor, și de lipsa cunoștințelor de bază ale părinților și tutorilor, necesare pentru oferirea suportului educațional parental. Conform studiului *Calitatea educației în condițiile de criză sanitară* [4], unul din motive ține de faptul că părinții nu au fost informați în deplină măsură de instituțiile de învățământ cum să își ajute copiii în condițiile instruirii la distanță (50%) și că aceștia, la rândul lor, au manifestat reticență în domeniul dat (circa 52% dintre părinți au declarat că niciodată nu au încercat să influențeze în vreun fel deciziile luate de conducerea școlilor cu privire la învățământul la distanță). Aceste motive au complicat recepționarea de către copii a instrucțiunilor educaționale oferite de cadrele didactice, făcând imposibilă atât organizarea lecțiilor, cât și monitorizarea/evaluarea din partea școlii a progresului academic.

Mai mult ca atât, în cazul copiilor din centrele de plasament, politicile educaționale actuale nu reglementează suficient educația la distanță, dat fiind faptul că incluziunea lor educațională este coordonată de alt minister – Ministerul Muncii și Protecției Sociale, care, la moment, nu dispune de politici clare pe segmentul respectiv. În acest context, problema accesului la educația de calitate al copiilor este lăsată pe seama centrelor de plasament, a direcțiilor locale de asistență socială și educație, a autorităților publice locale și a instituțiilor de învățământ.

Impactul acestei probleme devine mai drastic în cazul copiilor aflați în situații de risc, în special al copiilor din

CP, grup care încadrează majoritatea categoriilor de copii aflați în situații de risc (copii care se află în grija statului, fiind victime ale violului, abuzului, neglijenței, traficului uman, care provin din familii social vulnerabile etc.) și necesită nu doar acces și implicare în procesul educațional la distanță, dar și o abordare individualizată.

Din aceste considerente, studiul realizat în cadrul Proiectului educațional al Departamentului *Buna Guvernare* al Fundației Soros-Moldova și finanțat de Programul de Sprijinire a Educației al Fundațiilor pentru o Societate Deschisă [8] și-a propus analiza situației la zi a accesului copiilor aflați în situații de risc la învățământul la distanță, precum și cercetarea documentelor de politici publice internaționale [3, 14] și naționale din domeniul educației [1, 9, 10, 11, 12, 13] și al protecției sociale a copilului [5, 6, 7, 15], care reglementează accesul copiilor, în special al celor din CP, la educație de calitate pe timp de criză sanitară, în scopul diminuării inegalităților (disparităților).

Conform studiului, printre grupurile de copii care au întâmpinat cele mai mari dificultăți în cadrul instruirii la distanță se regăsesc copiii din familii economic dezavantajate (33,3%) și social vulnerabile cu părinți consumatori de alcool și/sau de droguri (25%), copiii cu deficiențe de învățare (31,94%), copiii aflați în grija bunicilor sau a rudelor, ai căror părinți sunt plecați peste hotare (31,9%), copiii cu CES (23,6%) și din CP (22,2%) ș.a. Drept rezultat, copiii aflați în situații de risc înregistrează performanțe academice slabe și întâmpină dificultăți în incluziunea lor socioeducațională ulterioară, ceea ce poate provoca atât abandonul școlar al acestora, cât și accentuarea comportamentelor deviante. În anul 2020, 235 de copii au abandonat școala, 1.137 de copii cu vârsta de 16-18 ani au comis acte de huliganism, jafuri, vătămări corporale, distrugeri de bunuri, 97 de copii au avut tentative de suicid ș.a. Analiza politicilor publice în domeniul asigurării accesului la educație de calitate a copiilor din CP în perioada pandemică a scos la iveală o serie de probleme, care sunt prezentate în *Arborele problemei* (Figura 1).

Deși politicile educaționale au fost adaptate la condițiile și cerințele impuse de situația pandemică, iar prin intermediul noilor regulamente, metodologii, instrucțiuni, Ministerul Educației și Cercetării și-a propus să doteze instituțiile cu tehnică de calcul, să asigure accesul fiecărui elev la învățământul la distanță, să abiliteze cadrele didactice în domeniul competențelor digitale ș.a., aceste documente nu au fost implementate cu succes în procesul de organizare, realizare și evaluare a învățământului la distanță pentru copiii din CP. De exemplu, copiii din CP nu pot accesa lecțiile online, din cauza că nu dispun de tehnică de calcul suficientă (un CP dispune de 1 laptop la 5 copii), iar mecanismul de distribuire de către OLSDÎ a tehnicii de calcul, achiziționată de MEC și partenerii strategici, prin intermediul bibliotecilor mediatice nu prevede alocarea tehnicii date și copiilor din CP, din motivul că CP se află în subordinea Ministerului Muncii și Protecției Sociale, dar nu a Ministerului Educației și Cercetării.

Mai mult decât atât, cadrele didactice din școli și cele din CP nu dispun de competențe profesionale suficiente pentru a asigura, pe de o parte, o predare incluzivă și individualizată la distanță și educația parentală a părinților acestor copii, pe de altă parte. De asemenea, serviciul de asistență psihologică și psihopedagogică din centrele de resurse ale instituțiilor educaționale oferă suport psihologic și psihopedagogic mai mult copiilor cu CES din CP, dar nu și celor care au comportament deviant sau cu performanțe nesatisfăcătoare. Din acest considerent, majoritatea copiilor din CP întâmpină greutăți în procesul de învățare la distanță, iar planurile de remediere academică, elaborate de către cadrele didactice pentru recuperarea golurilor academice, sunt puțin eficiente pentru ei.

Analiza documentelor de politici educaționale și din domeniul protecției sociale a arătat că problemele date sunt cauzate de *lipsa unei colaborări intersectoriale eficiente dintre Ministerul Educației și Cercetării și Ministerul Muncii și Protecției Sociale în vederea asigurării accesului la învățământul la distanță pentru copiii aflați în situație de risc (din CP), prin asigurarea fiecărui copil cu tehnică de calcul, formarea continuă a cadrelor din școală și din CP, asistență psihologică și psihopedagogică pentru copiii din CP și alte categorii vulnerabile* etc. Atât politicile educaționale, cât și cele de protecție socială a copilului nu reglementează mecanismele de asigurare a accesului la educație la distanță pentru copiii aflați în CP și nu oferă cadrelor didactice și specialiștilor din domeniul protecției copilului metodologii și instrumente privind organizarea, implementarea și monitorizarea de calitate a procesului de instruire la distanță, prin abordare incluzivă și individualizată a copilului și prin colaborare între instituțiile educaționale și CP.

De asemenea, suportul educațional și psihopedagogic necesar nu este oferit copiilor din CP nici după reintegrarea în familie, dat fiind faptul că mecanismele de colaborare intersectorială sunt nefuncționale și nu includ proceduri clare de intervenție a fiecărui membru al echipei multidisciplinare, nu dispun de un portal informațional de colectare a datelor copiilor aflați în situații de risc și nu oferă instrumente de monitorizare a bunăstării copilului intersectoriale comune (fișe, rapoarte) ș.a.

Luând în considerare aceste constatări, propunem factorilor de decizie din domeniul educațional de protecție a copilului, precum și ministerelor de resort, organizațiilor teritoriale și locale subordonate acestora un șir de recomandări de îmbunătățire a politicilor educaționale și de protecție socială a copilului, care să contribuie la remedierea disparităților privind accesul la învățământul de calitate în cazul copiilor aflați în situații de risc. Astfel, recomandarea de bază este: *elaborarea unei strategii intersectoriale între Ministerul Educației*

și Cercetării și Ministerul Muncii și Protecției Sociale cu privire la asigurarea accesului egal la educație de calitate pentru copiii aflați în condiții vulnerabile, inclusiv din CP, în perioada crizei sanitare, și elaborarea unui plan intersectorial de acțiune, care să prevadă:

- revizuirea documentelor de politici educaționale și de protecție socială (instrucțiuni, recomandări și metodologii ale Ministerului Educației și Cercetării cu privire la organizarea educației la distanță*, Regulamentul cu privire la funcționarea CP* ș.a.), ce reglementează accesul la educație la distanță de calitate al copiilor din CP, din perspectiva asigurării intersectoriale, inclusiv după reintegrarea acestora în familie;
- asigurarea fiecărui copil din CP cu tehnică de calcul;
- elaborarea metodologiei de incluziune educațională online și instruire individualizată a copiilor din CP în cadrul orelor la distanță, prin intermediul învățării inversate, proiectelor educaționale, învățării prin colaborare, instruirii pe bază de jocuri ș.a., realizate de către cadrul didactic cu suportul cadrului specializat din CP;
- conceptualizarea educației parentale, inclusiv la distanță, dezvoltarea programelor de educație parentală pentru părinții copiilor din CP și implementarea acestor programe de către instituția educațională în parteneriat cu CP;
- îmbunătățirea mecanismului de colaborare intersectorială în vederea prevenirii, identificării, raportării, soluționării și monitorizării cazurilor de încălcare a dreptului la educație al copiilor din CP, în special după reintegrarea în familie.

În încheiere: Implementarea recomandărilor propuse va îmbunătăți semnificativ accesul copiilor aflați în situații de risc la servicii educaționale și psihopedagogice la distanță, facilitând, astfel, incluziunea armonioasă a acestora în baza nevoilor lor specifice de dezvoltare.

REFERINȚE BIBLIOGRAGICE

1. Codul educației al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial, nr. 319-324/634 din 24.10.2014.
2. Cerbușcă P. Învățământul general în mod online: eficacitate și eficiență. Analiza politicilor educaționale în condițiile stării de urgență. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2020.
3. Digital Education. Action plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital age. European Commission, 2020.
4. Gremalschi A., Jigău I., Cantarji V. Calitatea educației în condițiile de criză sanitară. Studiu sociologic. Chișinău: Lexon-Prim, 2021.
5. HG nr. 434 din 10.06.2014 privind aprobarea Strategiei pentru protecția copilului pe anii 2014-2020. În: Monitorul Oficial nr. 160-166, art. 281, 20.06.2014.
6. HG nr. 270 din 08.04.2014 cu privire la aprobarea Instrucțiunilor privind mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării.
7. HG nr. 591 din 24.07.2017 pentru aprobarea Regulamentului-cadru privind organizarea și funcționarea Serviciului social Centrul de plasament pentru copiii separați de părinți și a Standardelor minime de calitate. În: Monitorul Oficial, nr. 277-288, art. 708, 2018.
8. Morozan O. Accesul copiilor aflați în situație de risc la o educație de calitate în condiții de pandemie: Studiu de politici educaționale. Chișinău: Lexon-Prim. 58 p. Pe: http://soros.md/files/publications/documents/Morozan_compressed.pdf
9. Ordinul MEC nr. 380 din 26.03.2020 cu privire la aprobarea Instrucțiunii privind organizarea asistenței psihologice la distanță a copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice pe perioada suspendării procesului educațional.
10. Ordinul MEC nr. 1069 din 06.10.2020 cu privire la aprobarea Reperelor metodologice privind securitatea și siguranța online a elevilor în procesul educațional la distanță pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal în anul de studii 2020-2021.
11. Ordinul MEC nr. 351 din 19.03.2021 cu privire la continuarea la distanță a procesului educațional.
12. Programul de activitate al Guvernului *Moldova vremurilor bune*, 2021. Pe: https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/programul_de_activitate_al_guvernului_moldova_vremurilor_bune.pdf
13. Repere metodologice privind individualizarea procesului educațional în anul de studii 2020-2021. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/_26_repere_metod_sap_2020-2021_final.pdf
14. UNESCO. COVID-19: 10 Recommendations to plan distance learning solution. Bruxelles, 2018. Pe: https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions
15. UNICEF Moldova, Ministerul Muncii și Protecției Sociale. Protecția copilului în pandemia de COVID-19: Manual pentru specialiști cu atribuții în domeniul protecției copilului. 2021.
16. UNICEF. Învățământul și situația COVID-19 în Republica Moldova. Chișinău, 2020. Pe: www.unicef.org/moldova/media/4236/file/Working%20Paper%20Education%20and%20COVID-19%20in%20the%20Republic%20of%20Moldova_FINAL%20Romanian%20version.pdf%20.pdf

Activitățile extracurriculare și rolul acestora în dezvoltarea socială a preșcolarilor

CZU 373.2.091 | doi.org/10.5281/zenodo.6721999

Vasilica
ANDRASCIUC BIRTOK
doctorandă,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat: *Activitățile extracurriculare vin să completeze activitățile instructiv-educative și contribuie la dezvoltarea preșcolarului, cu numeroase avantaje în ceea ce privește dezvoltarea sa socială. Implicarea și informarea cadrelor didactice despre desfășurarea întregului proces instructiv-educativ cu respectarea nevoilor preșcolarului modern va facilita creșterea socială armonioasă a copiilor. Cele mai răspândite activități extracurriculare care pot fi planificate la grupă pentru dezvoltarea socială a preșcolarului sunt excursia, vizitele și drumețiile.*

Cuvinte-cheie*: activitate extracurriculară, socializare, preșcolari, dezvoltare socială, adaptare.*

Abstract: *Extracurricular activities complement the instructive-educational activities that contribute harmoniously to the development of the preschooler, with numerous advantages in terms of social development. Involving and informing the teachers about running the whole instructive-educational process respecting the needs of the modern preschooler would facilitate the children's harmonious social development. The most common extracurricular activities that may be planned in groups for the social development of preschoolers are trips, visits, and hiking expeditions.*

Keywords: *extracurricular activity, socialization, preschoolers, social development, adaptation.*

Activitățile extracurriculare pot fi caracterizate drept activități organizate în incinta sau în afara instituțiilor de învățământ complementar activităților curriculare, care sprijină dezvoltarea competențelor dobândite în mediul școlar. Fie că este vorba de activități sportive, artistice, muzicale sau academice, ele pot fi organizate sau la nivel școlar, sau în afara instituțiilor furnizoare de educație formală, menținând însă un anumit nivel de colaborare cu acestea. Vorbim aici de activități cu un grad de formalitate mai redus, gestionate de către persoane care dețin competențe în domeniul pedagogic [3, p. 74].

Jan Amos Comenius, în lucrarea *Didactica magna*, afirmă că la naștere natura înzestrează copilul numai cu „semințele științei, ale moralității și religiozității"; ele devin un bun al fiecărui om doar prin educație. Rezultă că, în concepția sa, educația este o activitate de stimulare a acestor „semințe" și, implicit, de conducere a procesului de umanizare: or, omul "nu poate deveni om decât dacă este educat" [5, p. 103].

Educația nu înseamnă doar dezvoltare cognitivă, adesea obiectivul major și unic al școlii. Copilul are nevoie de o formare completă a personalității și, chiar dacă nu dispune de influențe consistente și coerente pentru creștere morală și afectivă, dar și socială, va căuta aceste elemente în modelele adulte din mediu. Școala este instituția care participă într-un mod decisiv la educația generațiilor tinere ale unei țări, la transmiterea valorilor culturale și morale, la construirea premiselor pentru noi schimbări sociale [6, p. 56].

Socializarea este procesul prin care indivizii din simple ființe biologice sunt formați sau modelați ca

ființe sociale complexe. De fapt, socializarea urmărește construirea unor personalități sociale după chipul, asemănarea și așteptările realității sociale și ale realității culturale date [1, p. 200]. *Procesul de socializare* reprezintă integrarea socială și identitară a persoanei. Procesul ca atare are o evoluție ontogenetică ce se supune celei social-istorice, prin intermediul tradițiilor, mentalităților, nivelului de cultură și civilizație transmis din generație în generație [4, p. 270]. Referindu-se la rolul educației în procesul socializării, Emil Păun menționează: ”Am putea spune că socializarea este un proces în care tot ce nu este înnăscut trebuie asimilat prin învățare. Educația este conduita conștientă a acestui proces de învățare în care subiectul devine conștient de relațiile sociale, asimilează normele și rolurile ce-i vor permite să se insereze în societatea adulților” [2, p. 68].

Făcând referință la practica profesională, în cei 15 ani de experiență la grupă, am constatat că activitățile extracurriculare se pot îmbina în mod armonios cu activitățile instructiv-educative, spre beneficiul dezvoltării sociale a copiilor. Desfășurarea procesului instructiv-educativ constă în combinarea activităților școlare cu activitățile extracurriculare. Acestea din urmă au numeroase valențe formative, permițând manifestarea creativității și cultivarea interesului pentru diferite ramuri ale științei. Or, instituția educațională trebuie să fie deschisă spre acest tip de activitate, care poate lua forme variate [7, p. 84].

Excursia este una dintre cele mai atractive activități prin care copiii trăiesc experiențe de învățare. Ca demers extracurricular, aceasta permite o abordare interdisciplinară și transdisciplinară a cunoștințelor. Excursiile sunt apreciate atât de copii, cât și de cadrele didactice, deoarece, observând frumusețile naturii, copiii intră în contact direct și nemijlocit cu ea, transformându-se în protectorii ei [3, p. 88].

Conținutul didactic al excursiilor poate fi mult mai flexibil, mai variat și mai complex decât conținutul activităților organizate în grupă, având, de asemenea, și un caracter mai atractiv – copiii se implică cu optimism și bună dispoziție, având posibilitatea să socializeze liber. Informațiile culese vor putea fi valorificate în cadrul activităților din grupă, astfel fixându-se și aprofundându-se cunoștințele și îmbogățindu-se cultura generală a copiilor. În vederea valorificării cunoștințelor dobândite în timpul excursiilor, copiii pot veni cu nuanțe originale de natură afectivă, prin care să-și exprime propriile impresii și sentimente față de cele văzute [6, p. 53].

Am desfășurat excursii cu diferite teme. Ne-am deplasat cu copiii la Muzeul Maramureșului, Muzeul Etnografic al Maramureșului, Parcul *Grădina Morii*. Copiii au fost încântați de fiecare activitate – or, pentru majoritatea dintre ei, a fost prima lor vizită la un muzeu sau un parc adevărat. În toate aceste activități, am urmărit și am încercat să le dezvolt un comportament adecvat, pe care este necesar să îl aibă în asemenea locuri, dar am promovat și reținerea unor informații utile.

Valențele formative ale excursiilor și *drumețiilor* se extind asupra tuturor comportamentelor, îmbogățind sfera informațională, declanșând trăiri afective și oferind condiții prielnice exersării conduitei moral-civice a copiilor. Specific pentru aceste activități este faptul că ele oferă posibilități mai largi de cunoaștere directă a realității, stimulează spiritul de inițiativă și dispun de o încărcătură afectivă puternică [8, p. 104].

Prin drumețiile organizate de grădiniță se urmărește și întărirea, călirea organismului copiilor, formarea unor deprinderi de igienă și de comportament civilizat. Copiii sunt educați în spiritul colectivului prin subordonarea interesului individual față de cel colectiv, li se educă spiritul de ordine și disciplină. Prin excursii și drumeții copiii învață să se comporte în grup, să protejeze mediul și să se destindă. Asemenea activități contribuie semnificativ la realizarea sarcinilor de educație fizică, printre care se numără: ”dezvoltarea armonioasă și multilaterală a organismului și formarea unei ținute corecte; întărirea sănătății prin mijloace naturale; formarea și dezvoltarea unor calități motrice și voliționale precum hotărârea, perseverența, tenacitatea, corectitudinea, curajul, voința, stăpânirea de sine, disciplina, simțul estetic, încadrarea în colectiv etc.; conștientizarea unor norme de conduită civilizată – cum trebuie să meargă pe stradă, pe cine să salute, cum să păstreze bunurile realizate de oameni, cum să ocrotească natura” [8, p. 97].

Am organizat cu grupele mele drumeții cu diferite ocazii, în apropierea grădiniței și prin împrejurimi, în anotimpuri diferite. Cea mai plăcută pentru copii a fost drumeția realizată iarna, când ei au examinat zăpada pe derdeluș și apoi s-au dat cu săniuța, dar și activitatea de observare a naturii primăvara s-a bucurat de mult succes, pentru că au putut urmări în natură toate schimbările specifice acestui anotimp, schimbări discutate anterior în grupă. Au putut observa, pipăi, mirosi, simți flori, copaci înfloriți, temperatura de afară.

Din dorința de a satisface curiozitatea copiilor despre cum se produce pâinea, am întreprins împreună o vizită la brutăria din localitate în cadrul activității extracurriculare *De la boabele de grâu, la pâinea cea caldă.* Copiii au avut ocazia să guste din sortimentul de pâine produs pe loc. Totodată, am desfășurat o activitate practic-gospodărească de pregătire a pâinii. La brutărie, cei mici au fost informați despre principiile de bază în prepararea

pâinii și au observat, cu mare atenție, etapele de preparare a acesteia. Au aflat că, pentru a ne oferi o pâine de calitate, brutarii folosesc făină proaspătă, păstrată în condițiile cele mai bune. În acest fel, pâinea nu suferă transformări nedorite, iar rezultatul este unul pufos, gustos și fraged. La sfârșitul vizitei, brutarii le-au oferit micilor vizitatori pâine proaspătă, pe care aceștia au savurat-o din plin. Ce au învățat preșcolarii din această experiență unică? În primul rând, să aprecieze mai mult munca depusă de brutari pentru a ne oferi pâinea cea de toate zilele. În al doilea rând, au învățat că, deși fabricarea pâinii pornește de la materii prime relativ reduse ca număr, aceasta parcurge un drum lung până să ajungă pe mesele noastre. În al treilea rând, socializând cu personalul din brutărie, și-au dezvoltat abilitățile de comunicare asertivă.

Socializarea copilului de vârstă preșcolară este strâns legată de activitățile desfășurate la grădiniță și în afara ei sub forma jocului, a învățăturii și a muncii. De aceea, o mare grijă trebuie acordată particularităților de vârstă și individuale ale copilului. Activitățile extracurriculare contribuie la formarea gândirii, completând procesul de învățare formală; ele dezvoltă înclinațiile și aptitudinile preșcolarilor, permit organizarea rațională și plăcută a timpului liber. Datorită caracterului atractiv al activităților, copiii participă la ele într-o atmosferă de voie bună și optimism, cu însuflețire și dăruire. Potențialul larg al activităților extracurriculare generează căutări și soluții variate. Succesul este garantat ”dacă avem încredere în imaginația, bucuria și dragostea din sufletul copiilor și îi lăsăm să ne conducă spre acțiuni frumoase și valoroase” [5, p. 115].

În concluzie: Activitatea extracurriculară este o componentă educațională valoroasă și eficientă, căreia orice cadru didactic trebuie să-i acorde atenție, adoptând o atitudine creatoare atât în modul de realizare a activității, cât și în relațiile cu copiii, asigurând, astfel, o atmosferă relaxantă, care să permită stimularea creativă și socială a copiilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Achim M. Sociologie. Cluj-Napoca: EIKON, 2008. 414 p.
2. Albulescu I. Doctrine pedagogice. București: EDP, 2009. 400 p.
3. Bocoș M. Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune. Ediția a II-a. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002. 472 p.
4. Ciofu C. Interacțiunea părinți-copii. București: Editura Medicală, 1998. 218 p.
5. Comenius J. A. Didactica Magna. București: EDP, 1970. 214 p.
6. Glava A., Glava C. Introducere în pedagogia preșcolară. Cluj Napoca: Dacia Educațional, 2002. 187 p.
7. Ionescu M. Demersuri creative în predare și învățare. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000. 325 p.
8. Ionescu M., Radu I. (coord.) Didactica modernă. Cluj: Dacia, 2001. 237 p.

Maria **ȚIFRAC**

Școala Gimnazială nr. 5, Sighetu Marmației, România

Activitățile integrate și literar-artistice la grupele de preșcolari

CZU 373.2.015 | doi.org/10.5281/zenodo.6722332

Rezumat: *Procesul instructiv-educativ desfășurat în grădiniță le permite educatorilor să-și implementeze ideile și să-și valorifice propria experiență didactică prin activitățile integrate și conținutul diversificat. Astfel, procesul instructiv-educativ trebuie să fie creativ, interactiv, plăcut, să implice afectiv și artistic preșcolarii.*

Cuvinte-cheie: *activitate integrată, integrare, grădiniță, preșcolari.*

Abstract: *The instructive-educational process carried out in the kindergarten allows the teachers to implement their ideas and explore their own didactic experience through integrated educational activities and a diversified content. The instructive-educational process ought to be creative, interactive, and pleasant, involving the preschoolers emotionally and artistically.*

Keywords: *integrated activity, integration, kindergarten, preschool.*

Conceptul de *activitate integrată* se referă la acel tip de activitate în care predarea-învățarea îmbină diverse domenii de formare a comportamentelor și abilităților preșcolarilor. Această manieră de organizare a conținuturilor este oarecum similară cu interdisciplinaritatea, în sensul că obiectul de învățământ are ca referință nu o disciplină științifică, ci o tematică unitară, comună mai multor discipline. Nu trebuie însă să facem confuzie între cele două concepte: *interdisciplinaritatea* este o componentă a mediului pentru organizarea cunoașterii, iar *integrarea* este o idee sau un principiu care rupe granițele diferitelor categorii de activități și grupează cunoașterea în funcție de tema propusă de educator ori de copii [2]. Integrarea presupune revenirea în același loc, în același cadru educațional a mai multor activități de tip succesiv, care conduc la atingerea obiectivelor propuse, la însușirea conținuturilor, la implementarea proiectului didactic propus, fiind o strategie ce presupune reconsiderări radicale nu numai în planul conținuturilor, ci și în ambianța predării și învățării [1].

Planificarea activității integrate pentru o zi, tema anuală *Când, cum și de ce se întâmplă*, tema proiectului *Toamna – armonie și culoare*, subtema *Buchetul de flori al toamnei*, este prezentată în Tabelul 1.

Tabelul 1. *Model de planificare a unei activități integrate*

Data/ Ziua	Repere orare/ Tipul activității	Activități de învățare	Semnătura
	7:30-8:30 JALA+ADP	Primirea copiilor (deprinderi specifice); Joc liber: activitate individuală de explorare a unui subiect de care este interesat copilul (socializare, explorare, recuperare); Exerciții de gimnastică pe muzică: *Hai la crizanteme!*	
	8:30-11:00 JALA+ ADE+ADP	ÎD: *Să facem cunoștință cu crizantemele*; T: Joc distractiv: *Crizantema sare într-un picior, în două, se rotește*; micul dejun; R: *Mă pregătesc pentru activitate* (deprinderi specifice); DLC: *În grădina de crizanteme* (lectură după imagini); DEC: *Crizanteme – flori de toamnă*, Olga Ciolacu (audiție cântec); C (construcții): *Vază pentru crizanteme*; A (artă): *Crizantema* (lipire); JM (joc de masă): *Alege florile de toamnă*; Joc de mișcare: *Sari, crizantemă, sari, sari! Dansul crizantemelor*.	
	11:00-12:00 JALA+ADP	Poveste: *Poveste din grădina toamnei* [7]; Joc de mișcare: *Drumul până la crizanteme*; Joc de atenție: *Unde se află crizantema?* (poziții spațiale).	
	12:00-12:30 JALA+ADP	Joc liber: joc de care este interesat copilul; Plecarea copiilor acasă (deprinderi specifice).	

Abrevieri:

JALA – jocuri și activități la libera alegere;
ADP – activități de dezvoltare personală;
ADE – activități pe domenii experiențiale;
DLC – domeniul *Limbă și comunicare*;
DEC – domeniul estetic și creativ;
ÎD – întâlnirea de dimineață;
T – tranziție;
R – rutine.

Predarea tematică se concretizează printr-o planificare pe termen lung sau scurt, care reflectă relațiile dintre tema propusă, domeniile de cunoaștere și centrele de cunoaștere. Această proiectare trebuie să fie flexibilă, deschisă ajustării la evenimentele speciale, solicitându-i educatorului capacitatea de adaptare la schimbările care pot interveni, în funcție de interesele copiilor.

Activitatea literar-artistică este prezentă pe tot parcursul unei zile, în modelul de planificare exemplificat. La domeniile experiențiale, preșcolarii trebuie să povestească, să formuleze propoziții despre imaginile date; să asculte versurile care au rimă și cuprind însușiri frumoase; să cunoască caracteristicile obiectului descris, pentru a lipi sau desena. În acest fel, ei însușesc cuvinte noi, îmbogățindu-și semnificativ vocabularul.

Educația integrată permite atingerea obiectivelor proiectate, astfel încât copiii acumulează informații, își satisfac interesele, participă prin implicare atât efectivă, cât și afectivă, prin antrenarea unor surse cât mai variate, prin prezentarea conținutului cu ajutorul diverselor experiențe, prin exersarea tuturor analizatorilor în procesul de învățare prin descoperire [5].

Activitățile integrate sunt prezente în planificarea calendaristică, fiind proiectate conform planului de învățământ și orarului aferent nivelului de vârstă, susținute de experiența cadrului didactic [3]. Fiecare partener în educație își îndeplinește rolul în conturarea unei grupe echilibrate, asigurând o organizare participativă care include sau presupune un climat deschis, agreabil, senin, în care situațiile de învățare se bazează pe experiențe și încercări, pe stabilirea legăturilor de cauzalitate.

Activitatea integrată include valențele formative ale curriculumului integrat ca model de proiectare curriculară [6]. La proiectul tematic *În ogradă la bunici*, diversitatea activităților organizate îi ajută pe copii să experimenteze, să exploreze, să descopere, să observe, să interpreteze, să-și exprime propriile idei, păreri, iar vizitele, plimbările, întâlnirile cu specialiștii din domeniu au un aport deosebit. În cadrul proiectului prezentat, copiii vor fi încurajați să caute informații privind trăsăturile, habitatul, comportamentul, hrana unor animale domestice care se găsesc într-o gospodărie sau la o fermă, să propună mai multe opțiuni de organizare a gospodăriei/fermei, pe care să le ilustreze cu material intuitiv (gărduleţe, cotețe, cuști construite din cutii de carton sau cuburi, animale în miniatură etc.).

Scenariul educatorului îi va orienta pe copii să opteze pentru diverse centre, care oferă posibilitatea alegerii domeniilor de învățare și a materialelor. Varietatea acestora încurajează copiii să se manifeste, să observe, să gândească, să exprime idei, să interpreteze date, să facă predicții, să-și asume responsabilități și roluri în microgrupul din care fac parte.

O analiză comparativă între metodele tradiționale și cele noi demonstrează că schimbările operate îi oferă copilului locul central în cadrul demersului educațional – de la sugerarea temei până la identificarea unor situații de cercetare soldate cu soluții proprii, de la un proces didactic fragmentat la unul integrat, global [2, p. 14].

Activitățile integrate aduc un plus de lejeritate și mai multă coerenţă procesului de predare-învăţare, punând un accent deosebit pe joc ca metodă de bază. Ele se dovedesc a fi o soluție pentru corelarea reușită a demersurilor de învăţare cu viaţa societăţii, cultura și tehnologia didactică. Pentru copiii mici, adaptarea la regimul grădiniţei este un proces anevoios. Iar cea mai ușoară cale de a-i face să nu simtă absenţa părinților, a jucăriilor și a lucrurilor personale de acasă este aceea a ”scenarizării” activităţilor de la grădiniţă. Astfel, marea artă a educatorului constă în a fi un artist deosebit și în a da, în fiecare clipă, ”marea reprezentaţie” în faţa micilor spectatori, implicându-i plenar în activitățile didactice [4].

În concluzie: Reușita predării integrate a conținuturilor la grădiniță ține, în mare măsură, de gradul de structurare a conținutului proiectat – într-o viziune unitară, țintind anumite finalități. Învățarea într-o manieră cât mai firească, naturală, pe de o parte, iar pe de altă parte – învățarea conform unei structuri riguroase sunt extreme care trebuie să coexiste în curriculumul integrat. Preșcolarii trebuie să învețe într-o manieră integrată, fiecare etapă de dezvoltare fiind strâns legată de cea precedentă. În acest context, activitățile integrate își găsesc locul oportun, un accent deosebit punându-se pe expresivitate, limbaj, comunicare, joc, literatură, artă, ca instrumente de bază ale procesului educațional.

Prestația educatorului, modul în care acesta intervine prin diverse strategii didactice, atractive și plăcute, în scopul de a-l motiva și a-l stimula pe copil, contribuie la dezvoltarea, exersarea și consolidarea limbajului artistic și literar. În mod constant, la toate activitățile desfășurate la grupă, precum și la cele literar-artistice, se cultivă limbajul artistic prin formele de organizare specifice grupei respective.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Curriculum pentru învăţământul preșcolar. București, 2009.
2. Colceriu L. Metodica predării activităților instructiv educative în învățământul preșcolar, București: s.n., 2010. 77 p.
3. Dumitrana M., Preda V. Programa activităților instructiv-educative în grădinița de copii și regulamentul învăţământului preșcolar. București: V&I Integral, 2000. 127 p.
4. Glava A., Pocol M., Tătaru L. Educaţia timpurie. Ghid metodic pentru aplicarea curriculumului preșcolar. București: Paralela 45, 2009. 184 p.
5. Ministerul Educației și Cercetării. Metoda proiectelor la vârstele timpurii. București: Miniped, 2002. 87 p.
6. https://freepedia.ro/activitati-integrate-gradinita
7. https://www.youtube.com/watch?v=SCL6hR-L5lD8

Dimensiuni conceptuale și praxiologice ale metodei *Proiectul*. Studii de caz: proiectul de cercetare la *Istorie* și proiectul eTwinning

Rodica **SOLOVEI**
dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Victoria **LESNIC**
gr. did. sup.,
Liceul Teoretic *A. Mateevici* din Șoldănești

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.6722274

Rezumat: *Articolul abordează unele aspecte conceptuale și praxiologice ale metodei Proiectul. Sunt evidențiate etapele realizării unui proiect și funcțiile acestuia, precum și avantajele implementării metodei respective în cadrul procesului educațional. În articol sunt prezentate modalitățile de elaborare a proiectului de cercetare la Istorie și a proiectului eTwinning.*

Cuvinte-cheie: *proiect, proiect de cercetare, proces educațional, proiect eTwinning.*

Abstract: *The article approaches certain conceptual and praxiological aspects of the project as a didactic method. We outline the stages of project development, the functions of a project, as well as the advantages of employing projects in education. The article presents guidelines for developing a research project in History and an eTwinning project.*

Keywords: *project, research project, education, eTwinning project.*

INTRODUCERE

Ideea valorizării metodei *Proiectul* în cadrul procesului educațional a fost inițiată de J. Dewey și popularizată de W. Kilpatrick, prin lucrarea *The Project Method* (1918), metoda în cauză fiind fundamentată pe principiul conform căruia „viața este o acțiune, și nu o muncă la comandă, și școala, făcând parte din viață, trebuie să-i adopte caracteristicile" [Apud 2, p. 253]. Opusă instrucției verbaliste, învățarea pe bază de proiecte reprezintă un mod mai cuprinzător de organizare a procesului de învățământ, prin care pot fi realizate cerințele unei educații pragmatice, în spiritul acțiunii și independenței de gândire. În accepțiune modernă, un proiect veritabil pune subiectul într-o situație autentică de cercetare și de acțiune.

CE ESTE PROIECTUL?

Conform Noului dicționar explicativ al limbii române (2002), *proiectul* este un „plan prin care se intenționează realizarea unor acțiuni viitoare; text inițial al unui plan de activitate socială care urmează să fie discutat, completat, aprobat și apoi pus în aplicare, și schemă a unui sistem tehnic sau a unei construcții care

conține calculele, desenele și explicațiile necesare"; lat. *projectus, proiectum* (sec. al XIX-lea), fr. *projet,* germ. *projekt,* engl. *project* [9].

În opinia lui I. Cerghit, proiectul este asociat cu o temă de acțiune-cercetare, orientată spre atingerea uni scop bine precizat, care urmează a fi realizată prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu acțiunea practică [2, pp. 253-254]. C.L. Oprea constată că proiectul este o formă activă, participativă, care presupune și încurajează transferul de cunoștințe, deprinderi, capacități, facilitează și solicită abordări interdisciplinare și consolidarea abilităților sociale ale elevilor" [10, p. 286]. M. Minder și I. Cerghit [7, p. 94; 2, p. 254] menționează că, din punct de vedere pedagogic, proiectul prezintă următoarele trăsături caracteristice:

– este subordonat realizării unei sarcini concrete, aleasă din proprie inițiativă sau sugerată de către profesor;
– dacă sarcina urmează a fi îndeplinită prin efort comun, stabilirea ei se va face după confruntările opiniilor și a punctelor de vedere ale membrilor grupului;
– îi plasează pe elevi într-o situație reală, de viață, de experiență;
– reprezintă o adevărată problemă, care motivează cercetarea, reflecția, învățarea;
– solicită o realizare efectivă într-o anumită perioadă de timp;
– evaluarea urmărește atât asimilarea de cunoștințe, cât și efecte de natură afectiv-atitudinală (autonomie, responsabilitate, cooperare, curaj, ascultare activă etc.).

Care sunt etapele realizării unui proiect?

Etapele unui proiect, după M. Minder, sunt:

– a alege proiectul (a proiecta);
– a programa etapele lucrului (a planifica);
– a trăi etapele lucrului (a realiza);
– a aprecia lucrul și rezultatul acestuia (a evalua) [7, p. 94].

Care sunt funcțiile unui proiect?

Indiferent de tipul de proiect, funcțiile generale ale acestuia sunt:

– motivațională – dezvoltarea la participanți a interesului pentru implicarea în activitățile proiectului, precum și a sentimentului de satisfacție ca urmare a implicării;
– didactică – transmiterea de cunoștințe teoretice/practice, formarea de capacități, cultivarea de atitudini/valori;
– socială și relațională – formarea/dezvoltarea unor capacități de relaționare constructivă în cadrul grupului, de ascultare activă și cooperare eficientă [Apud 3, p. 19].

Care sunt avantajele desfășurării proiectelor în cadrul procesului educațional?

1. Accentul se deplasează pe procesul de învățare, iar motivația elevilor nu mai provine doar din note, ci și din sentimentul de realizare personală.

2. Permite valorificarea cunoștințelor de la diferite discipline de studiu în timpul rezolvării problemelor reale.

3. Elevii devin mai conștienți de sine și mai responsabili, învățând să-și organizeze timpul.

4. Elevii sunt puși în situația de a acționa individual/în grup, de a-și exersa abilitățile de a vorbi în public, de a-și controla emoțiile în timp ce prezintă rezultatele muncii lor.

5. Reprezintă o oportunitate de a analiza/aprecia în ce măsură elevul aplică adecvat cunoștințele/capacitățile, instrumentele, materialele disponibile în vederea atingerii finalităților propuse.

6. Este o metodă alternativă de evaluare, care scoate cadrul didactic din rutina zilnică [10, pp. 286-287].

Ce este proiectul de cercetare?

Printre multitudinea de proiecte care pot fi valorificate în cadrul procesului educațional, proiectul de cercetare le oferă elevilor posibilitatea de a aplica într-o manieră creativă, în situații noi și variate, cunoștințele/capacitățile/atitudinile pe care le dețin. Prin intermediul proiectului de cercetare, profesorul poate aprecia la elevi:

– gradul în care aceștia definesc și înțeleg problema investigată;
– capacitatea de a stabili și a selecta procedeele de obținere a informațiilor, de colectare și organizare a datelor;
– modul în care sunt prezentate rezultatele investigației [10, p. 285].

Care sunt etapele de realizare a unui proiect de cercetare?

Proiectul de cercetare presupune câteva etape:

- Identificarea temei/problemei;
- Planificarea activității: stabilirea scopului și a obiectivelor proiectului; alcătuirea grupurilor de lucru; îngustarea subiectului în cadrul temei proiectului de către fiecare elev/grup; alegerea liderilor și distribuirea responsabilităților în cadrul grupului; identificarea surselor de informare (manuale, cărți de specialitate, reviste de specialitate, persoane sau instituții specializate în domeniu);
- Cercetarea/documentarea: activitatea propriu-zisă și luarea deciziilor;
- Implementarea proiectului/planului de acțiune. Realizarea acțiunilor sau crearea materialelor/produselor;
- Prezentarea rezultatelor cercetării și/sau a materialelor create/a produselor;
- Evaluarea: aprecieri și reflecții asupra cercetării de ansamblu; a modului de lucru; a produsului realizat; a îndeplinirii atribuțiilor/responsabilită-

ţilor; diseminarea bunelor practici [4, pp. 88-89].

În cadrul unui proiect de cercetare la *Istorie*, elevii au ca sarcină de bază studierea/analiza unei game variate de surse istorice. Pentru ca documentarea asupra subiectului de cercetare să fie corectă și eficientă, aceasta trebuie să răspundă anumitor cerințe [Apud 8, p. 57; 1, p. 45]:

– să se bazeze pe consultarea surselor originale, autentice;
– să se realizeze de manieră activă, să încurajeze atitudinea activă și interactivă a elevului față de text și față de informație;
– să încurajeze elevul să adopte o atitudine critică față de materialul investigat, să nu accepte o aserțiune fără a reflecta asupra ei;
– să nu implice raționamente și judecăți, idei preconcepute din partea elevului;
– să reprezinte un demers continuu, realizat pe tot parcursul investigației;
– să se evite confundarea faptelor istorice cu inferențele;
– să asigure autenticitatea, precum și fidelitatea prezentării unui eveniment/fapt istoric/a unei personalități.

În cele ce urmează, prezentăm un exemplu de proiect de cercetare la istorie cu tema *Pantelimon Halippa – părinte al mișcării naționale din Basarabia* (adaptare după 12, pp. 260-262).

Subiectul investigativ derivă din conținutul curricular *Basarabia în anii 1917-1918*, clasa a XII-a. Prin realizarea investigației date se va pune accent pe valorificarea următoarelor unități de competențe [5, pp. 40-41]:

1.2. Încadrarea termenilor specifici istoriei contemporane în contexte care implică explicații, interpretări și atitudini;
3.2. Compararea argumentelor din diferite surse pentru formularea unor judecăți proprii privind evoluția societății contemporane;
3.3. Cercetarea informației din diferite surse în vederea stabilirii credibilității și a validității opiniilor.

Profesorul le va propune elevilor următoarea sarcină de lucru: Realizați, timp de 3 săptămâni, un proiect de cercetare cu tema *Pantelimon Halippa – părinte al mișcării naționale din Basarabia*. Pe parcursul cercetării țineți cont de următorul algoritm:

Elaborați schița investigației: formulați 3-4 obiective ale investigației; stabiliți structura/părțile componente ale investigației; argumentați necesitatea și importanța fiecărei componente.

Analizați rolul lui Pantelimon Halippa în dezvoltarea mișcării naționale din Basarabia la începutul secolului al XX-lea: stabiliți actualitatea temei; informați-vă asupra surselor de cercetare; elaborați fișe bibliografice în baza surselor; selectați informații relevante din diferite surse, redactând note de lectură, teze, referate documentare etc.; elaborați un plan al conținutului de idei în baza surselor studiate; comparați informațiile din diferite surse cu privire la tema de cercetare.

Apreciați rolul lui Pantelimon Halippa în dezvoltarea mișcării naționale din Basarabia la începutul sec. al XX-lea: comentați informațiile dobândite din diferite surse cu referire la tema de cercetare; argumentați opinia unor istorici, oameni politici și de cultură cu referire la rolul lui Pantelimon Halippa în mișcarea națională din Basarabia la începutul sec. al XX-lea; exprimați-vă argumentat opinia proprie cu privire la rolul lui Pantelimon Halippa în mișcarea națională din Basarabia la începutul sec. al XX-lea; demonstrați importanța contribuției lui Pantelimon Halippa la mișcarea națională din Basarabia din perspectiva contextului social-politic și cultural actual din Republica Moldova.

Surse bibliografice relevante subiectului investigației, care pot fi propuse elevilor:

– Constantin I., Negrei I. *Pantelimon Halippa – apostol al Basarabiei. Studii. Documente. Materiale.* Chișinău: Notograf Prim, 2013.
– Halippa P. *Povestea vieții mele*. În: *Patrimoniu. Almanah de cultură istorică*, nr. 1, pp. 17-40. Chișinău, 1990.
– Cunescu Gh. *Pan Halippa și al său „pohod na Sibir*". În: *Basarabia*, nr. 11, 1993, pp. 43-45.
– Halippa P., Moraru A. *Testament pentru urmași*. Chișinău: Hyperion, 1991.
– Tașcă M. *Pan Halippa – cronica unei condamnări*. În: *Destin românesc. Revistă de istorie și cultură*, anul III (XIV), nr. 4 (56), 2008, pp. 99-120.
– Colesnic I. *Dosarul nr. 6235 Pantelimon Halippa*. În: *Literatura și Arta*, 1 aprilie 1993.
– Cazacu P. *Moldova dintre Prut și Nistru 1812-1918.* Chișinău: Știința, 2019.
– Cojocaru Gh. *Sfatul Țării. Itinerar.* Chișinău: Civitas, 1998.
– Șpac I. *Viața Basarabiei. 1932-1944. Cercetări bibliografice și informative*. Academia de Științe a Republicii Moldova, Biblioteca Științifică Centrală. Chișinău: Pontos, 2002.

Este important ca elevii să cunoască din timp criteriile și descriptorii de performanță în baza cărora va fi elaborat și evaluat proiectul – or, aceasta îi va ajuta semnificativ să-și monitorizeze procesul de cercetare asupra subiectului.

Un alt tip de proiect la care ne vom referi în continuare este proiectul eTwinning**.**

CE ESTE eTWINNING?

Lansat în anul 2005 drept componentă fundamentală a programului eLearning al Comisiei Europene, din 2014 eTwinning a devenit parte integrantă a Erasmus+ (Programul UE pentru Educaţie, Formare, Tineret şi Sport). eTwinning este o comunitate de şcoli din Europa, cu multe activităţi didactice interactive pentru elevi, care ajută la formarea competenţelor secolului al XXI-lea. Este o platformă care le oferă profesorilor-membri ai acestei comunităţi posibilitatea de a colabora, a comunica, a demara proiecte educaţionale şi a face schimb de experienţă profesională, astfel contribuind la îmbunătăţirea calităţii procesului instructiv-educativ.

CE OPŢIUNI OFERĂ PORTALUL eTWINNING?

Portalul eTwinning este poarta de intrare în universul eTwinning. Disponibil în 28 de limbi, eTwinning.net oferă noutăţi din ţările eTwinning, oportunităţi de dezvoltare profesională, informaţii despre modalităţile de recunoaştere, precum şi exemple de proiecte de succes [14].

Portalul e format din următoarele secţiuni:

– partea publică (accesibilă tuturor);
– eTwinning live (secţiunea pe care o pot accesa membrii înregistraţi şi validaţi);
– Twinspace (secţiunea disponibilă doar membrilor înregistraţi care au iniţiat proiectul pe eTwinning).

Partea publică a portalului funcţionează ca un serviciu public, fiind accesibilă şi vizibilă pentru toţi cei care accesează portalul. Scopul ei este de a informa publicul interesat despre evenimentele din cadrul comunităţii eTwinning.

Posibilităţile portalului eTwinning live vizează următoarele:

– secţiunea *Persoane* – oferă o imagine de ansamblu asupra cadrelor didactice, conectând colegii din întreaga Europă;
– secţiunea *Evenimente* – include prezentarea generală a evenimentelor viitoare şi a celor finalizate din comunitatea eTwinning;
– secţiunea *Proiecte* – cuprinde o revizuire a proiectelor realizate şi a celor curente [11, p. 61].

CARE SUNT ETAPELE UNUI PROIECT ÎN TWINSPACE?

În Twinspace, un proiect constă din următoarele etape:

1. Cunoaşterea partenerilor: Cine iniţiază proiectul? Unul sau doi fondatori; aceştia caută parteneri, demarează un schimb de informaţii între potenţialii participanţi.

2. Realizarea în colaborare a planului de proiect: iniţial, planul poate fi elaborat de către unul din fondatori, cu consultarea ulterioară a celorlalţi parteneri sau prin cooptarea tuturor partenerilor prin intermediul instrumentului Google Docs. Este important ca în procesul de planificare a activităţilor cadrul didactic să se consulte cu elevii săi. De asemenea, participanţii discută despre regulile de care se va ţine cont la realizarea activităţilor: respectarea dreptului de autor şi a normelor de comportament pe Internet, realizarea corectă a fotografiilor cu implicarea copiilor, postarea acestora în locuri sigure, precum şi prelucrarea lor cu instrumente adecvate.

3. Evaluarea: prevede aprecierea măsurii în care au fost atinse scopurile/obiectivele proiectului; se desfăşoară în orice etapă a proiectului, fiind realizată de către cadrul didactic şi elevii înşişi, dar şi de către colegii-parteneri, în baza unor grile de evaluare a proiectului. Printre mijloacele de evaluare specifice proiectelor de tip eTwining, se numără: blogul, wiki-ul proiectului, pe care sunt postate activităţile.

4. Feedbackul. Fiind în strânsă legătură cu evaluarea, feedbackul este un element necesar pentru a încheia proiectul – or, impresiile participanţilor din cadrul proiectului sunt utile şi importante [6, p. 37].

CARE ESTE STRUCTURA UNUI PROIECT ETWINNING?

– Titlul proiectului;
– Rezumatul proiectului;
– Limba de lucru a proiectului;
– Intervalul de vârstă şi numărul elevilor implicaţi în proiect;
– Instrumentele utilizate (conferinţe audio sau video, e-mail, clase virtuale, forum, chat etc.);
– Obiectivele;
– Metodologia – activităţile şi modul de lucru;
– Rezultatele aşteptate [6, p. 39].

Esenţa eTwinning o constituie proiectele de colaborare iniţiate de cel puţin două şcoli. Deşi pot aborda orice temă, proiectele trebuie să demonstreze un echilibru între utilizarea TIC şi activităţile didactice, integrându-se, totodată, în curriculumul naţional al şcolilor participante. Proiectele exemplare primesc certificate de calitate naţionale şi europene sau acced la cea mai înaltă distincţie, numărându-se printre laureaţii premiilor eTwinning.

Vom exemplifica prin proiectul internaţional de colaborare educaţională eTwinning *Family Values – Семейные ценности* (*Valorile familiei*), prin intermediul căruia elevii de la Liceul Teoretic *Alexei Mateevici* din or. Şoldăneşti au avut posibilitatea să interacţioneze cu elevi ai unor instituţii de învăţământ din ţară şi din Lituania, Ucraina, Georgia, Armenia, Polonia şi Cehia. Având motto-ul *Familia este fundamentul statului şi al societăţii. Iubeşte-ţi familia*!, proiectul a fost dedicat valorilor familiei la nivel local şi global [13, pp. 163-164].

Obiectivele proiectului au vizat: dezvoltarea la participanţi a atitudinii respectuoase faţă de familie; estimarea importanţei întemeierii şi dezvoltării familiei, având la bază dragostea, respectul şi solidaritatea; aprecierea

familiei ca nucleu al societății; dezvoltarea abilităților de comunicare în limbi străine; formarea abilităților sociale.

La etapa de pregătire pentru participare în cadrul proiectului, dar și la etapa de implementare a proiectului, elevii de la Liceul Teoretic *Alexei Mateevici* au fost implicați într-o serie de activități/acțiuni, de exemplu:

– prezentarea informației despre proiectele eTwinning și a beneficiilor acestora;
– demonstrarea unor produse realizate de către elevii din alte instituții de învățământ din Republica Moldova, care au obținut Certificatul European de Calitate eTwinning;
– desfășurarea unui asalt de idei cu tema *Modalități de realizare a sarcinilor din cadrul proiectelor eTwinning*;
– analiza SWOT referitoare la posibilitățile echipei locale de a realiza produse calitative în cadrul proiectului;
– organizarea unei discuții dirijate la tema *Importanța cunoașterii istoriei propriei familii*;
– crearea grupului *Educație istorică, LT A. Mateevici, Șoldănești* pe rețeaua de socializare Facebook, unde au fost postate diverse instrumente web pentru realizarea proiectelor eTwinning;
– demonstrarea la ore a modalităților de lucru cu diverse instrumente web;
– documentarea realizată de către elevi privind instrumentele de lucru în cadrul proiectelor;
– lansarea concursurilor pentru cel mai reușit logo și cea mai reușită prezentare a grupului;
– înregistrarea grupului de elevi în Twinspace;
– încurajarea elevilor de a posta comentarii la produsele colegilor din alte școli europene, de a stabili contacte/prietenii pe cale virtuală;
– inițierea unui Padlet cu ocazia sărbătorilor de iarnă – felicitarea reciprocă a partenerilor din proiect;
– completarea chestionarelor propuse în cadrul proiectului: *Что такое семья? What is a family?* (*Ce este familia?*) și *Кто в семье главный? Who is the main member in the family?* (*Cine este membrul principal al familiei?*);
– prezentarea celor mai reușite produse realizate de elevi;
– monitorizarea gradului de îndeplinire a sarcinilor din proiect.

Echipele participante la proiect s-au informat reciproc despre viața de familie și caracteristicile specifice familiilor din diferite țări și timpuri, au investigat istoria familiilor lor și au propus un model al familiei viitorului. Elevii au realizat produse individuale și de grup, acestea incluzând: prezentarea echipei; prezentarea țării; arbori genealogici; tradiții de familie; modelul familiei contemporane și al familiei viitorului; revista *Valorile familiei*.

Rezultatele cantitative și calitative obținute în cadrul proiectului

Rezultate cantitative:

- Participanți în proiect din 7 țări: Lituania, Ucraina, Republica Moldova, Georgia, Armenia, Polonia și Cehia;
- Implicarea a 24 de instituții de învățământ, 24 de profesori, 24 de echipe de elevi;
- 10 activități desfășurate: prezentarea echipei, a instituției de învățământ, a statului Republica Moldova; elaborarea logo-ului; completarea chestionarului *Ce este familia?*; elaborarea arborilor genealogici; elaborarea produselor: *Tradiții de familie*; *Familia mea*; *Familia contemporană*; *Familia ideală*; *Familia viitorului*. Produsul final colaborativ l-a constituit revista *Valorile familiei*.

Rezultate calitative:

- Produse realizate prin aplicațiile/site-urile: http://www.myheritage.ro, https://answergarden.ch, www.padlet.com, http://www.image-chef.com, www.prezi.com;
- Acumularea unui inventar de bune practici: comunicare, colaborare, cooperare cu colegii de clasă, dar și cu partenerii din alte instituții de învățământ/state; implicare; documentare, toleranță etc.;
- Asimilarea de către elevi a noilor metode aplicate la ore și în cadrul activităților extrașcolare, posibilitatea de a se împrieteni cu elevi din alte state;
- Creșterea motivației elevilor de a realiza produse de calitate, care au fost prezentate nu doar la nivel de clasă/școală, ci și în spațiul virtual;
- Dezvoltarea competenței de comunicare în limbi străine;
- Cultivarea unei atitudini respectuoase față de istoria familiei și valorile familiei.

Asigurarea durabilității schimbărilor inițiate

- Crearea unui dosar cu produsele realizate;
- Utilizarea produselor de proiect la lecțiile de istorie și educație pentru societate;
- Diseminarea bunelor practici printre colegii de școală, raion, republică;
- Însușirea altor aplicații web pentru diversificarea produselor în contextul unor noi proiecte.

Prin intermediul acestui proiect participanții au reușit să stabilească parteneriate cu școli europene, au profitat de posibilități de autorealizare, și-au făcut prieteni din alte țări, și-au dezvoltat competențele digitale și de comunicare în limbi străine etc. Însă cel mai important rezultat este că au avut oportunitatea de a exprima judecăți de valoare cu privire la familie ca nucleul de bază al societății și la rolul ei primordial în creșterea și formarea personalității umane.

În concluzie: Reputatul reformator al școlii românești din secolul al XIX-lea Spiru Haret menționa: „Eu nu vreau ca elevul să ajungă numai să știe; aș vrea ca acesta să știe să facă ce a învățat”. Metodei *Proiectul* îi

revine un rol definitoriu în realizarea acestui deziderat. Or, proiectul își demonstrează eficiența prin punerea elevilor într-o situație autentică de cercetare și de acțiune.

Participarea elevilor la proiecte de cercetare la *Istorie* contribuie la dezvoltarea unor competențe de analiză critică a informației din surse diferite și de exprimare argumentată a opiniei personale. Contactul direct cu documentele istorice (sau cu varianta lor reprodusă), cercetarea cu atenție a acestora îi ajută pe elevi să reconstituie fapte și secvențe importante din trecut și să deducă adevăruri.

Implicarea în parteneriate școlare prin intermediul platformei eTwinning demonstrează că proiectele respective oferă oportunități reale de interacțiune cu elevi și profesori din alte țări europene. Proiectele eTwinning se disting prin abordarea inter- și transdisciplinară a tematicilor selectate, valorizarea unor instrumente tehnologice inovatoare, promovarea muncii în echipă și dezvoltarea competențelor sociale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Antonesei L. Ghid pentru cercetarea educației. Iași: Polirom, 2009.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006.
3. Goraş-Postică V. Teoria și metodologia managementului proiectelor educaționale. Chișinău: CEP USM, 2013.
4. Guțu Vl., Neaga R. (coord.) Curriculumul național. Istoria românilor și universală. Clasele V-IX. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2020.
5. Guțu Vl., Neaga R. (coord.) Curriculumul național. Istoria românilor și universală. Clasele X-XII. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2020.
6. Lașcu A., State L. Proiectele eTwinning – punți de integrare europeană. În: *Didactica Pro*..., nr. 4, 2013.
7. Minder M. Didactica funcțională. Chișinău: Cartier educațional, 2003.
8. Nedelcu A. Cercetare – Acțiune în Educație. Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. București, 2011.
9. NODEX. Noul dicționar explicativ al limbii române. Chișinău: Litera, 2002.
10. Oprea C. L. Strategii didactice interactive. București: EDP, 2009.
11. Petrović M., Hoti D. Ghid pentru învățarea bazată pe proiecte și învățarea la distanță. Pe: https://jpd.rs/images/prirucnik/Prirucnik_za_nastavu%20RUM%20(002).pdf
12. Solovei R., Eșanu R. Sugestii de evaluare criterială la istorie. În: Predarea istoriei. Îndrumar metodic pentru profesori. Chișinău: Pontos, 2010.
13. Solovei R., Lesnic V. Educația pentru familie: valorificări didactice. În: Materialele Simpozionului Pedagogic Transfrontalier *Profesionalizarea cadrelor didactice: Tendințe și realități socio-psiho-pedagogice*, 14 mai 2021, IȘE. Chișinău: Tipogr. Totex-Lux, 2021.
14. https://www.etwinning.net/ro/pub/about.htm

Elena **SOCHIRCĂ**

dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol

Aspecte didactice cu privire la predarea-învățarea-evaluarea unităților de conținut curriculare *Procese și fenomene geografice de risc* la *Geografie*

CZU 373.091:911 | doi.org/10.5281/zenodo.6722236

Rezumat: *Procesele și fenomenele geografice de risc au o conexiune directă cu educația: copiii sunt cei mai afectați în caz de dezastre naturale sau provocate de om. Cunoașterea și prevenirea acestor riscuri de mediu devine o necesitate a societății actuale. În acest context, o importanță deosebită o capătă educația axată pe competențe practice, acționale, precum și dezvoltarea capacităților de previzionare și de prevenire a unor situații de risc. Se impune necesitatea orientării sistemului/procesului educațional în direcția angajării eficiente a instrumentelor de abordare a prevenirii și a gestionării proceselor și fenomenelor geografice de risc. Rolul gândirii bazate pe dovezi și al luării de decizii este evidențiat de mai mulți cercetători ca fiind critic pentru acest scop. Este esențial ca populația să conștientizeze că fenomenele și procesele geografice de risc sunt inevitabile, iar omenirea trebuie să învețe*

Elena **BEREGOI**

gr. did. sup.,
Liceul Teoretic *M. Kogălniceanu* din Chișinău

să se adapteze, principalele resurse fiind competențele-cheie/transversale utile în caz de situații de risc.

Cuvinte-cheie: *procese și fenomene geografice de risc, riscuri de mediu, educație globală, geografie, sustenabilitate.*

Abstract: *Risk-related geographical processes and phenomena have a direct connection with education: children are the ones most affected in the event of natural or antropical disasters. Knowledge and prevention of these environmental risks is becoming a necessity of today's society. In this context a special importance is given to education focused on practical and action skills, as well as the development of capacities for the forecasting and prevention of risk situations. There is a need to guide the educational system/process in the direction of effective engagement of tools to address prevention and education of effective management of risk processes and geographical phenomena. The role of evidence-based thinking and decision-making is highlighted by many researchers as critical to this goal. It is essential for the population to be aware that geographical phenomena and risk processes are inevitable, and humanity must learn to adapt, the main resources being the key/transversal skills useful in case of risk situations.*

Keywords: *risk-related geographical processes and phenomena, environmental risks, global education, geography, sustainability.*

INTRODUCERE

Începând cu a doua jumătate a secolului al XX-lea, omenirea a intrat într-o nouă fază a evoluției sale – era riscurilor/era proceselor și a fenomenelor geografice de risc, a hazardurilor naturale și a celor antropice. Acestei etape îi este specific nu doar pericolul unei pierderi sau al unor daune materiale cauzate de hazardurile naturale, dar și pericolul ce atentează la sănătatea și viețile oamenilor sau chiar existența civilizației umane. Procesele și fenomenele geografice de risc au o conexiune directă cu educația: copiii sunt cei mai afectați în caz de dezastre naturale sau provocate de om. Cunoașterea și prevenirea acestor riscuri de mediu a devenit o necesitate a societății actuale, constituind o condiție primordială în realizarea studiilor de impact, a planurilor de amenajare teritorială și, în general, o condiție a gestionării eficiente și durabile. În acest context, o importanță deosebită o capătă educația axată pe competențe practice, acționale, precum și dezvoltarea capacităților de previzionare și de prevenire a unor situații de risc. Se impune necesitatea orientării sistemului/procesului educațional în direcția angajării instrumentelor de abordare a prevenirii și a implementării unui management eficient al proceselor și fenomenelor geografice de risc [8]. Rolul gândirii bazate pe dovezi și luarea deciziilor sunt evidențiate de mai mulți cercetători ca fiind critice pentru acest scop.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

În cele mai multe situații, omul știe unde se pot produce diferite procese și fenomene geografice de risc, dar nu știe când [1, p. 4]. Vulnerabilitatea pune în evidență cât de mult este expus omul și bunurile sale în fața unor procese și fenomene geografice de risc, indicând nivelul pagubelor pe care le pot produce acestea. A fi vulnerabil înseamnă a fi expus unor pericole potențiale, care pot afecta sănătatea, amenința viața sau genera pagube. Distrugerea mediului determină o creștere a vulnerabilității. De exemplu, despădurirea conduce la eroziuni și alunecări de teren, la producerea unor viituri mai rapide și mai puternice și la sporirea vulnerabilității așezărilor umane și a căilor de comunicații față de ele.

Riscul este definit ca fiind probabilitatea de expunere a omului și a bunurilor create de acesta la acțiunea unui anumit hazard de o anumită mărime [1, p. 5]. Elementele de risc sunt reprezentate de populație, de proprietăți, de căile de comunicație, de activitățile economice etc., expuse într-un anumit areal. Riscul există în funcție de mărimea procesului și fenomenului geografic de risc (cutremur, erupție vulcanică, tornadă etc.), de totalitatea grupurilor de oameni și a bunurilor acestora și de vulnerabilitatea lor. Printre cele mai frecvente riscuri de mediu, în funcție de probabilitate, putem menționa: fenomenele meteorologice extreme; dezastrele naturale majore; eșecul măsurilor de atenuare a schimbărilor climatice; dezastrele naturale produse de om. În topul riscurilor de mediu, în funcție de impact, se regăsesc: fenomenele meteorologice extreme; dezastrele naturale majore; eșecul măsurilor de atenuare a schimbărilor climatice; pierderea biodiversității și prăbușirea ecosistemelor [15].

Geografia este o disciplină școlară esențială în promovarea educației individuale, aducându-și contribuția uriașă la educația globală, educația pentru mediu și pentru dezvoltare sustenabilă. Printre atitudinile și valorile promovate prin *Geografie* și menționate în Carta Internațională a Educației prin Geografie (1992), menționăm: interesul

pentru mediul ambiant şi pentru varietatea caracteristicilor naturale şi umane pe suprafaţa Pământului; aprecierea frumuseţii lumii, pe de o parte, şi a diverselor condiţii de viaţă, pe de altă parte; preocuparea privind calitatea mediului şi habitatului uman pentru generaţiile viitoare; disponibilitatea de a utiliza adecvat şi responsabil cunoştinţele geografice şi deprinderile în viaţa privată şi publică; conştientizarea importanţei pe care sistemele de atitudini şi valori le au în luarea deciziilor; respectarea dreptului de egalitate al oamenilor; dorinţa de a se angaja pentru a rezolva probleme locale, regionale, naţionale şi internaţionale pe baza *Declaraţiei Universale a Drepturilor Omului* [2, p. 16; 3].

Actualul curriculum la *Geografie* (ediția 2019) pornește de la premisa necesității de a asigura continuitatea conținuturilor științifice de bază ale disciplinei, păstrând structurarea și consecutivitatea studierii acestora, în funcție de gradul lor de complexitate. Totuși, accentul principal este plasat pe caracterul aplicativ, practic, al conținuturilor abordate, raportate la nevoile și interesele elevilor. Conținuturile sunt selectate din perspectiva rolului lor în achiziționarea de către elevi a unor cunoștințe, abilități și atitudini funcționale pentru formarea de competențe. Prin urmare, au fost realizate inovații de ordin conținutal prin introducerea de noi unități de conținut la toate clasele: *Procesele și fenomenele geografice de risc* (de caracter fizico-geografic) și *Probleme actuale* (de caracter uman-geografic), care presupun studierea unor subiecte de problemă și situații-problemă din mediul geografic local, național (în special în clasele a V-a, a VIII-a și a IX-a), regional și global (în special în clasele a VI-a, a VII-a, a X-a, a XI-a și a XII-a). Unitățile de conținut care fac referință la procesele și fenomenele geografice de risc sunt prezentate în Tabelul 1.

Abordarea acestor unități de conținut trebuie făcută nu doar sub raport științific (de relații cauzale, repartiție spațială, soluționare etc.), ci și sub raport practic, îndeosebi de formare la elevi a unor abilități și atitudini adecvate, a unor comportamente, de familiarizare cu bune practici, cu un model de cultură a gestionării proceselor și fenomenelor de risc, de la simplu la complex. Este bine-venită încurajarea implicării personale a elevilor în acțiuni de informare, sensibilizare și rezolvare a unor situații-problemă din mediul geografic al localității natale sau al țării, de angajare în activități de voluntariat privind gestiunea situațiilor de risc, atât de caracter fizico-geografic, cât și uman-geografic.

Aceste unități de conținut contribuie la realizarea cu succes a educației globale, la o abordare a problemelor globale ale umanității legate de diversitate și diferențiere la nivel local şi global, cu o înţelegere a problemelor de bază ale cetăţeniei globale şi a responsabilităţii.

Tabelul 1. *Unități de conținut axate pe procese și fenomene geografice de risc la disciplina Geografie, treapta gimnazială și cea liceală*

Clasa	Modulul/unitatea de conținut	Procese și fenomene geografice de risc vizate
a V-a	Litosfera	Cutremure de pământ și erupții vulcanice
	Atmosfera și hidrosfera	Secetă, furtună, grindină, inundații
	Biosfera	Dispariția speciilor de plante și animale
a VI-a	Continentul Africa	Furtuni de nisip/praf, deșertificare, epidemii, malnutriție
	Continentul America de Sud	Pororoca, despădurirea
	Continentele Australia și Antarctida	Încălzirea globală a climei, topirea gheţarilor, dispariția speciilor de animale
a VII-a	Continentul America de Nord	Tornade, uragane, inundații, incendii naturale
	Continentul Eurasia	Seisme, erupții vulcanice, secete, inundații, geruri puternice
	Oceanul Planetar	Tsunami, taifunuri, valuri, aisberguri, El Nino, poluare
a VIII-a	Republica Moldova: poziția fizico-geografică și relieful	Cutremure de pământ, eroziune, alunecări de teren
	Clima și apele	Secetă, temperaturi extreme, grindină, polei, chiciură, inundații
	Vegetația, lumea animală și solul	Dispariția unor specii de plante și animale, despădurirea, eroziunea solului
a X-a	Litosfera	Cutremure de pământ, erupții vulcanice, alunecări de teren, avalanșe
	Atmosfera terestră	Ploi acide, grindină, polei, tornadă, secetă, fulgere, smog
	Hidrosfera	Valuri puternice, tsunami, aisberguri, inundații
	Biosfera	Dispariția unor specii ale lumii organice, pandemiile
a XII-a	Hazardurile naturale şi antropice la nivel mondial și în Republica Moldova	Cutremure de pământ, erupții vulcanice, alunecări de teren, torente de noroi, avalanșe, cicloni tropicali, uragane, tornade, furtuni de praf, grindină, înghețuri și depuneri de chiciură sau polei, secete, inundații, valuri tsunami, epidemii, invazii de insecte, incendii, războaie, accidente

Se recomandă ca la predarea-învățarea acestor conținuturi activitățile educaționale să se axeze pe situații de viață/exemple concrete. Întrucât conținuturile tematice propuse de curriculum presupun un volum bogat și variat de informații, pentru înțelegerea și parcurgerea unităților de conținut se pretează mai ales strategiile de învățare de tip dialogat, grefate pe numeroase materiale figurative (imagini, schițe, materiale cartografice), metodele și procedeele utilizate în mod predominant fiind demonstrația, explicația, simularea, discuția dirijată, problematizarea, modelarea, cu o gamă cât mai largă de operații ale gândirii geografice critice (observarea, analiza, sinteza, comparația, evaluarea ș.a.). Mai jos prezentăm câteva exemple de activități de evaluare a competențelor la unele unități de conținut vizate în Tabelul 1.

EXEMPLE DE ACTIVITĂȚI DE EVALUARE A COMPETENȚELOR

I. Clasa a V-a. *Geografie generală*

Unitatea de conținut: *Procesele și fenomenele geografice de risc: cutremure de pământ și erupții vulcanice*

Unități de competență vizate:

3.1. Perceperea situațiilor-problemă ale mediului la nivel local.

3.2. Distingerea ghidată a cauzelor unor situații-problemă ale mediului la nivel local.

1. Determinați procesul/fenomenul geografic de risc prezentat în imagini:

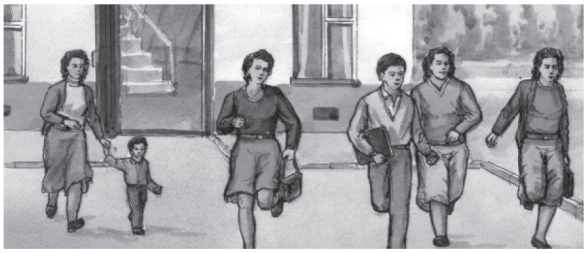
Imaginea 1

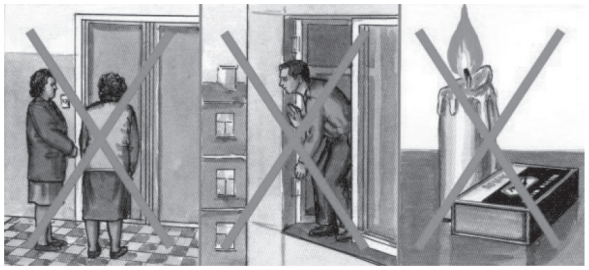
Imaginea 2

Imaginea 3

2. Completați tabelul de mai jos cu ajutorul hărților tematice din atlasul geografic școlar:

	Denumirea fenomenului geografic de risc	Cauzele apariției	Regiuni de răspândire	Consecințe	Reguli de comportament
Imaginea 1					
Imaginea 2					
Imaginea 3					





3. Activitate în perechi/echipă: Analizând imaginile, elaborați un cod de conduită/reguli de comportament în timpul unui cutremur de pământ.

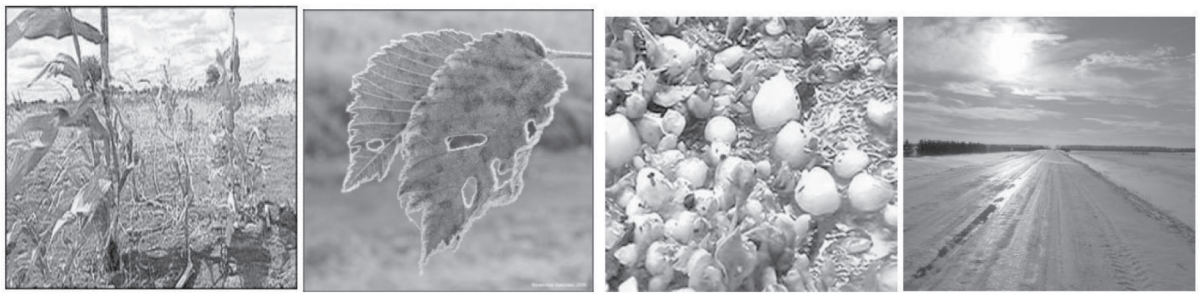
II. Clasa a VIII-a. *Geografia fizică a Republicii Moldova*

Unitatea de conținut: *Clima și apele*

Unitatea de competență vizată:

3.1. Analizarea relațiilor cauzale ale unor situații-problemă ale mediului natural la nivel local și național.

1. Analizați imaginile de mai jos și determinați ce fenomene geografice de risc sunt reprezentate: grindină, secetă, lapoviță, îngheț.



1. 2. 3. 4.

2. Ce fenomene atmosferice de risc au loc în localitatea voastră?
3. Care sunt cauzele de formare a acestor fenomene?
4. Propuneți măsuri de protecție împotriva fenomenelor atmosferice de risc.
5. Selectați unul dintre fenomenele atmosferice de risc și realizați o minicercetare, respectând algoritmul: regiunile de manifestare; durata; condițiile de apariție/formare; consecințele; metodele de protecție și de atenuare a efectelor.

III. Clasa a VIII-a. *Geografia fizică a Republicii Moldova*

Unitatea de conținut: *Procesele și fenomenele geografice de risc: secetă, temperaturi extreme, grindină, polei, chiciură, inundații. Protecția aerului și a apelor*

Unitatea de competență vizată:

3.2. Realizarea studiilor de caz privind soluționarea unor situații-problemă ale mediului natural la nivel local și național.

Realizați o investigație despre inundațiile care s-au produs în țara noastră în vara anului 2010, având în vedere următoarele etape: localizarea și amploarea; cauzele naturale și antropice; modul în care au funcționat sistemele de alarmare civică și acțiunile întreprinse de autorități; lucrările de amenajare ce pot atenua riscul inundațiilor în aceste localități.

IV. Clasa a X-a. *Geografie fizică generală*

Unități de conținut: *Vulcanismul. Cutremurele de pământ. Procesele și fenomenele geografice de risc: cutremure de pământ, erupții vulcanice, alunecări de teren, avalanșe*

Unitatea de competență evaluată:

3.2. Estimarea impactului unor situații-problemă ale mediului natural în contextul dezvoltării sustenabile.

1. În ultimii ani, pe Terra au avut loc diferite hazarduri vulcanice, care au fost intens mediatizate. Prezentați, la alegere, un hazard vulcanic, eventual utilizând și imagini transmise din zonele respective, respectând următorul algoritm: poziția geografică; tipul de erupție vulcanică; efectele hazardului în zona respectivă; măsurile care au fost luate pentru atenuarea efectelor hazardului; aspectul care v-a impresionat cel mai mult; modul în care ați fi reacționat dacă v-ați fi aflat în apropierea acelei zone.
2. Cutremurele de pământ ce se manifestă în Republica Moldova pot avea următoarele efecte: distrugerea sau avarierea construcțiilor, a rețelelor de gospodărie (apă, gaz, termoficare, electricitate, telecomunicații, canale etc.); producerea de incendii; declanșarea de alunecări de teren, surpări de teren, avalanșe; avarierea unor construcții hidrotehnice; declanșarea unor epidemii, ca urmare a degradării calității factorilor de mediu; generarea unor accidente chimice sau pe căile de comunicație.

- Selectați trei dintre cele mai periculoase consecințe.
- Explicați și argumentați consecințele selectate și comparați-le cu celelalte sub aspectul periculozității.
- Menționați cel puțin trei măsuri de autoprotecție ce se impun a fi luate înaintea și în timpul producerii unui cutremur.

V. Clasa a XII-a. *Geografie: Republica Moldova și lumea contemporană*

Unitatea de conținut: *Hazardurile naturale și antropice la nivel mondial și în Republica Moldova*

Unități de competență vizate:

3.1. Argumentarea soluțiilor la situațiile-problemă ale lumii contemporane.

3.2. Proiectarea unor acțiuni de soluționare a situațiilor-problemă ale lumii contemporane în funcție de dinamica acestora.

1. Observați imaginile de mai jos (a, b și c) și identificați măsurile care s-au adoptat pentru combaterea alunecărilor de teren și a prăbușirilor de pe versanți. Apreciați aceste măsuri și argumentați eficiența lor pentru situațiile de risc din Republica Moldova. Ați văzut în timpul excursiilor sau în diferite alte situații de viață astfel de lucrări? Descrieți-le.

2. *Exemplu de produs școlar – proiect tematic.* În timpul excursiilor cu colegii sau cu părinții, identificați în jurul localității sau pe teritoriul raionului astfel de fenomene și procese de risc. Plasați pe o hartă a Republicii Moldova locurile în care le-ați observat. Combinați informațiile colectate de colegii și realizați o hartă tematică unică.

EXEMPLE DE STRATEGII DE ÎNVĂȚARE CE POT FI APLICATE ÎN CADRUL PREDĂRII CONȚINUTURILOR TEMATICE

I. Clasa a V-a. *Geografie generală*

Unitatea de conținut: *Procesele și fenomenele geografice de risc: cutremure de pământ și erupții vulcanice*

Unitatea de competență vizată:

3.1. Perceperea situațiilor-problemă ale mediului la nivel local.

Etapa lecției: Extindere

Profesorul propune elevilor setul de secvențe video din Campania *Nu tremur la cutremur* [12], în cadrul cărora aceștia vor descoperi principalele 3 reguli pe care le vor respecta în caz de declanșare a unui cutremur de pământ în timpul aflării lor la: școală, acasă, magazin.

II. Clasa a VI-a. *Geografia continentelor*

Unitatea de conținut: *Africa. Procesele și fenomenele geografice de risc: furtuni de nisip/praf, deșertificare, epidemii, malnutriție*

Unitatea de competență vizată:

3.2. Recunoașterea dirijată a relațiilor cauză-efect în cadrul unor situații-problemă ale mediului la nivel regional.

Etapa lecției: Reflecție

Instruire mutuală: Elevilor li se oferă timp (cca 3 min.) pentru a discuta asupra variantelor de răspuns la întrebarea: *Cum pot fi evitate consecințele furtunilor de nisip/praf în Africa?* În timpul discuțiilor, în cadrul grupurilor mici sau în perechi, elevii ajung la înțelegerea profundă a noțiunii, dar și a măsurilor de preîntâmpinare a riscului. De asemenea, urmărirea discuțiilor și a argumentelor aduse în cadrul dezbaterilor este benefică pentru profesor în înțelegerea modului cum relaționează elevii, cum percep ei noțiunea nouă reieșind din cunoștințele și experiența anterioare, cu referire la cele văzute în timpul călătoriilor sau în timpul vizionării unor secvențe video. Astfel, predarea se transformă într-un proces iterativ, îmbunătățindu-se de la an la an [7].

III. Clasa a VII-a. *Geografia continentelor și oceanelor*

Unitatea de conținut: *Procesele și fenomenele geografice de risc asociate oceanelor: tsunami, taifunuri, valuri, furtuni, aisberguri, El Niño, poluare*

Unitatea de competență vizată:

3.1. Recunoașterea situațiilor-problemă ale mediului la nivel regional.

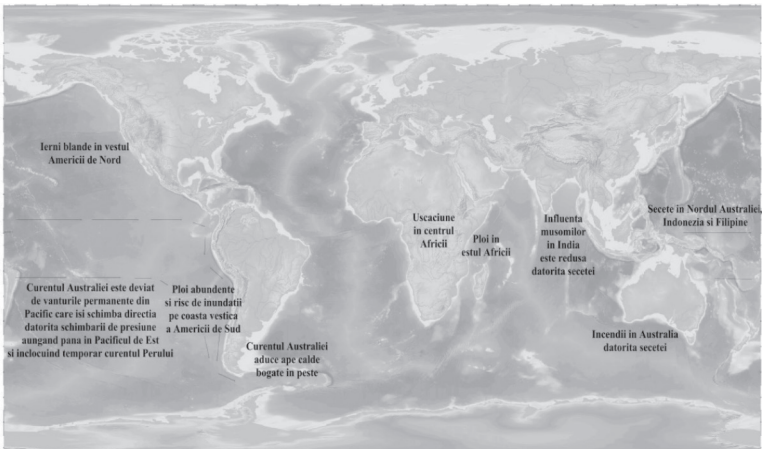
Etapa lecției: Realizare a sensului

Schelele (scaffolding), numită și *metoda șantierului*: În cazul acesteia, elevii sunt cei care muncesc pe șantierul clasei, iar profesorul este doar dirigintele de șantier. Construirea casei cunoștințelor este rezultatul muncii intense în clasă a tuturor elevilor. Vom enumera câteva componente de bază ale schelelor:

– activarea cunoștințelor anterioare prin conectarea necunoscutului cu cunoscutul – pentru a reduce din anxietatea elevilor cu referire la procesele și fenomenele geografice de risc asociate oceanelor: tsunami, taifunuri, valuri, furtuni, aisberguri, El Niño, poluare;
– motivarea elevilor, reieșind din curiozitatea lor naturală, prin prezentarea unui video de scurt metraj cu referire la El Niño [13];

– reducerea unei sarcini complexe la câteva sarcini mai accesibile, de exemplu: *discuție dirijată* cu referire la cum se manifestă fenomenul El Niño, elevii fiind ghidați să mediteze asupra efectelor încălzirii anormale a suprafeței apelor Oceanului Pacific, care determină deplasarea curenților dinspre partea vestică spre partea estică a acestuia sub impulsul maselor de aer calde;
– *descoperirea,* prin lecturarea unui fragment de text, a fenomenului El Niño și deducerea strategiilor de prevenire a riscului fenomenului dat: există atestări despre El Niño descoperite în Peru care datează cu anul 1525. La fel, cercetătorii au găsit, în aceeași zonă, dovezi geologice ale prezenței El Niño ce datează de acum 13 000 de ani. Incașii cunoșteau fenomenul El Niño și au învățat să se apere de acesta prin construirea orașelor pe dealuri și păstrarea proviziilor în munți;
– *modelarea* fenomenului El Niño prin intermediul aplicațiilor TIC;
– folosirea materialelor ilustrative ce contribuie la asimilarea informației noi (Figura 2);
– ghidarea elevilor în formularea prezicerilor referitor la ceea ce se va întâmpla în cadrul experienței sau al situației cercetate, de exemplu: cercetătorii au constatat că înainte de declanșarea fenomenului apar anumite procese premergătoare acestuia:
  1. Crește presiunea atmosferică deasupra Oceanului Indian, a Indoneziei și a Australiei.
  2. Scade presiunea atmosferică peste insulele din Oceanul Pacific Central și de Est.
  3. Vânturile din Pacificul de Sud slăbesc sau își schimbă direcția de la Vest către Est.
  4. Aerul cald se ridică în apropiere de Peru, cauzând ploi în deșerturile nod-peruane.
  5. Apa caldă se răspândește de la Pacificul de Vest și Oceanul Indian până în Pacificul de Est, cauzând secetă îndelungată în Pacificul de Vest și ploi abundente în Est.

Figura 2. *Efectele directe produse de El Niño* [14]



În timpul discuțiilor asupra rezultatelor obținute elevii sunt încurajați să folosească termenii studiați recent [6].

CONCLUZII

Cunoașterea proceselor și a fenomenelor geografice de risc și a riscurilor pe care le generează pentru societatea umană constituie nu doar o condiție primordială în realizarea unei gestiuni economice eficiente, adică minimizarea cheltuielilor și a pierderilor sau maximizarea profitului, dar contribuie la diminuarea vulnerabilității populației în fața riscurilor de origine naturală sau antropică și a impactului exercitat de activitatea umană asupra mediului geografic, iar în caz de necesitate, acordarea de ajutor regiunilor afectate de aceste fenomene, pentru contracararea efectelor ecologice, sociale și economice.

Este esențială conștientizarea de către populație că fenomenele și procesele geografice de risc sunt inevitabile, iar omenirea trebuie să învețe să se adapteze, principalele resurse fiind competențele-cheie/transversale utile în caz de situații de risc. Cu cât mai precoce se inițiază demersul educativ formal și nonformal în vederea formării pentru managementul riscurilor, cu atât cresc șansele de supraviețuire ale populației. Este primordial de a educa noua generație să fie mai informată și mai prudentă, să nu se ghideze doar de rațiuni economice și să manifeste o atitudine promptă în fața pericolului.

Managementul comportamental al fenomenelor și proceselor geografice de risc valorificat în educație vizează formarea la elevi a competenței pentru managementul riscului de mediu, care se referă, în special, la:
– acumularea cunoștințelor și cultivarea atitudinilor pentru un comportament eficient în raport cu diferite fenomene și procese geografice de risc, prin activități de informare;
– asigurarea accesului la sistemele de avertizare emise de autorități prin buletinele de știri și prin avertizări clasice și conformarea cu indicațiile recomandate;
– dispunerea gratuită a conexiunii la Internet pentru site-urile oficiale ale autorităților responsabile în domeniu și urmărirea codurilor de avertizare meteorologică și hidrologică;
– instalarea pe dispozitivele mobile a aplicațiilor de avertizare și alertă în cazul producerii unor fenomene

geografice de risc;
- echiparea, antrenarea și exersarea cu elevii a recomandărilor propuse de Inspectoratul General pentru Situații de Urgență la rubrica *Școala securității*: https://dse.md/ro/article/scoala-securitatii;
- promovarea unui stil de viață sustenabil;
- valorificarea potențialului elevilor și creșterea autoeficacității în cazul proceselor și fenomenelor geografice de risc;
- sporirea optimismului și depășirea situațiilor de stres în contextul proceselor și fenomenelor de risc prin acțiuni de informare și exersare continuă;
- încurajarea elevilor pentru adoptarea unei atitudini empatice, tolerante, obiective și nediscriminatorii din perspectivă de gen în cazul proceselor și fenomenelor geografice de risc;
- promovarea educației pentru managementul riscului de mediu la elevii din învățământul general încă din treapta primară.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bălteanu D., Rădița A. Hazarduri naturale și antropogene. București: Corint. 2001. 108 p.
2. Carta Internațională asupra educației prin geografie. Commission on Geographical Education, International Geographical Union. Chairperson: Prof. Dr. Hartwig Haubrich. 1992. 18 p.
3. Geografie. Curriculum national: Clasele V-IX. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2020. 88 p.
4. Geografie. Curriculum national: Clasele X-XII. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2020. 92 p.
5. Ilinca N., Lazăr N., Nedelcu A. Geografia mediului înconjurător: probleme fundamentale ale lumii contemporane. Clasa a XI-a. București: Paralela 45, 2002. 200 p.
6. Lewis B. Scaffolding Instruction Strategies. The technique helps give students a solid foundation of various skills. Pe: https://www.thoughtco.com/scaffolding-instruction-strategies-2081682
7. Millis B. J. Using Metacognition to Promote Learning. IDEA, 2016. Pe: https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA_63.pdf
8. The Commonwealth Education Hub. Education & Climate Change. Discussion Summary, 2015. Pe: https://www.thecommonwealth-educationhub.net/wpcontent/uploads/2015/12/Climate-Change-Discussion-Summary.pdf
9. https://historia.ro/sectiune/general/cele-mai-devastatoare-eruptii-vulcanice-din-574371.html
10. https://elpais.com/internacional/2017/07/25/mundo_global/1500940471_564074.html
11. https://comofuncionaque.com/que-es-un-tsunami-y-como-se-forma/
12. https://nutremurlacutremur.ro/
13. https://www.youtube.com/watch?v=WPA-Kpl-dDVc
14. https://roteaprofu.wordpress.com/clasa-xi/fenomenele-el-nino-la-nina/
15. http://www.xprimm.md/Top-10-Riscuri-Globale-2018-Riscurile-de-mediu-domina-topul-preocuparilor-specialistilor-articol-2,3,100-57847.html

Olga **LEBEDIUC**
gr. did. I, Liceul Teoretic Măgdăcești

Educația pentru cetățenie democratică a elevilor din clasele primare

CZU 373.3.017 | doi.org/10.5281/zenodo.6722106

Rezumat: *În contextul școlii prietenoase copilului, educația pentru cetățenie democratică ocupă un loc aparte în învățarea comportamentului democratic printr-o diversitate de experiențe și practici sociale, punând la temelie principiile și valorile pluralismului, întâietatea legii, respectarea demnității umane și a diversității culturale. Articolul prezintă tehnici și metode valorificate plenar la unitățile de învățare din cadrul mai multor discipline de la ciclul primar, urmărind cultivarea valorilor cetățeniei active, a principiilor democrației, individualității, accesibilității, diversității.*

Cuvinte-cheie: *noile educații, valori, școală, democrație, tehnologii didactice, cetățenie activă.*

Abstract: *In the context of child-friendly schooling, education for democratic citizenship occupies a special place in the learning of democratic behavior through a variety of social experiences and practices, building on the principles and values of*

pluralism, the rule of law, respect for human dignity, and cultural diversity. The article presents a series of didactic techniques and methods, which have been fully explored in practice in several primary school subjects, aiming to cultivate the values of active citizenship as well as the principles of democracy, individuality, accessibility, and diversity.

Keywords: *new education, values, school, democracy, teaching methodologies, active citizenship.*

"*Educația este puterea de a gândi limpede, puterea de a acționa bine în lucrarea lumii, puterea de a aprecia viața*."
(Bingham Young)

Schimbările care se produc în perioada contemporană reprezintă o provocare uriașă pentru cadrele didactice, care au menirea de a pregăti elevii să devină cetățeni cu un comportament civilizat într-o societate democratică, ceea ce presupune dobândirea unor abilități atât cognitive, cât și aplicative, reflectate în cunoștințe, atitudini, acțiuni. Poziționându-se împotriva creșterii violenței, extremismului, discriminării și intoleranței, educația pentru cetățenie democratică are un rol deosebit în dezvoltarea deprinderilor necesare îmbunătățirii condiției umane, creșterii cetățeanului democratic, responsabil, activ, implicat, capabil să facă față cerințelor societății contemporane în continuă schimbare. Având ca finalități competențele sociale și civice, competențele de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale, educația pentru cetățenie democratică însumează ansamblul de practici și activități al căror scop este de a pregăti elevii pentru a participa activ la viața democratică, prin asumarea și exercitarea drepturilor și a responsabilităților în societate. Cu alte cuvinte, educația pentru cetățenie democratică înseamnă să învățăm cum să devenim cetățeni și cum să trăim într-o societate democratică, prin valorificarea atitudinilor, a comportamentelor democratice ale elevilor, în vederea promovării imaginii personale, a familiei, a școlii și a comunității [1, 2].

Prin intermediul diverselor strategii de învățare, elevii sunt implicați plenar în procesul de predare-învățare, în funcție de particularitățile de vârstă, de nevoile lor, de așteptările lor și ale părinților, ceea ce le sporește capacitatea de gândire și înțelegere. Astfel, prin valorificarea răspunsurilor oferite de elevi la chestionarul aplicat de noi, a fost identificată problema cercetării: *Posibilitățile de dezvoltare a educației pentru cetățenie democratică*. S-au stabilit următoarele obiective, subscrise scopului principal – formarea unui cetățean activ și democratic, promotor al valorilor naționale, general-umane și democratice, capabil să-și asume responsabilitatea pentru propriul destin și destinul comunității: utilizarea diverselor tehnologii/forme de activitate pedagogică; crearea unui context favorabil și a unui climat propice edificării unei culturi a democrației; exersarea tehnicilor specifice anumitor situații-problemă. Aplicarea la clasă a diverselor tehnici s-a soldat cu schimbări pozitive de comportament și de gândire, a contribuit la dezvoltarea personalității elevilor și la conturarea unui stil intelectual propriu.

Educația pentru cetățenie democratică depășește cadrul disciplinei școlare tradiționale, devenind un scop major al politicilor educaționale din perspectiva educației permanente. În acest context, ea urmărește să formeze/dezvolte a) cunoștințe: idealuri democratice, drepturi și responsabilități etc.; b) aptitudini: cooperare, gândire creativă, gândire critică, participare, dialog, reflecție, deprinderi de lucru în echipă etc.; c) atitudini: contribuție proprie, răspundere personală, respect de sine, respect pentru alții, toleranță, asumare de decizii etc.; d) valori**:** egalitate de șanse, rațiune, independență, solidaritate, coexistență, demnitate etc. [5, 6].

În procesul de planificare a demersului educațional în conformitate cu rigorile cadrului curricular al disciplinei, profesorul va proiecta evaluarea rezultatelor școlare, folosind descriptorii ce vizează finalitățile stabilite. Drept punct de reper se va lua crearea contextului relevant și motivant pentru elevi (*De ce este valoros și actual acest subiect pentru elevi?*), precum și personalizarea conținuturilor din perspectiva școlii prietenoase copilului și a educației centrate pe elev. Prezentăm în continuare un șir de tehnici/metode valorificate la unitățile de învățare din cadrul disciplinelor *Limba și literatura română*, *Matematica*, *Științe*, *Istorie*, *Dezvoltare personală*, *Educația moral-spirituală*.

Tehnica *Soarele valorilor – fructe ale vieții*, textul *Fructul cel mai valoros*, poveste bulgară (*Limba și literatura română*, clasa a III-a). Elevii află despre fructul valoros – *învățătura* – și numesc alte asemenea fructe pe care omul le poate culege pe parcursul vieții: *hărnicia, prietenia, toleranța, iubirea, modestia, răbdarea, adevărul, bunătatea, dărnicia*.

Metoda *Dictare istorică* (*Istorie*, clasa IV-a, subiectul *Valori și tradiții în istorie*) va facilita însușirea unor noțiuni.

Centre de apărare	cetăți
Locul ca sursă de studiere a istoriei	muzeu
Sărbători transmise din neam în neam	obiceiuri, tradiții
Locaș sfânt	biserică, mănăstire
Religia moldovenilor	creștin-ortodoxă
Simbolul creștinismului	crucea

Obiect expus în muzeu	exponat
Cartea sfântă a creștinilor	Biblia
Ritual la naștere în biserică	botez
Elemente de port popular al moldovenilor	căciula, ia, catrința, fusta, ițarii, cămașa, fota, basmaua

Tehnica *Cubul* (*Istorie*, clasa a IV-a) este bine-venită la studierea subiectului *Ștefan cel Mare și Sfânt*, modulul *Fapte și personalități istorice:*

- Numește două bătălii duse de Ștefan cel Mare soldate cu victorie.
- Determină cauzele/factorii acestor biruințe.
- Descrie chipul domnitorului biruitor.
- Argumentează următoarele calități ale lui Ștefan cel Mare: bun strateg, creștin.
- Compară domnia lui Ștefan cel Mare cu domnia lui Alexandru cel Bun.
- Apreciază faptele lui Ștefan cel Mare în raport cu prezentul și viitorul nostru.

Printre instrumentele recomandate la însușirea proverbelor, se numără: *Asocierea,* cu unul din proverbele săptămânii, care se raportează la un text literar învățat ori la tema studiată în cadrul atelierelor de discuție (clasa a II-a): *Deși te amărăște, pedeapsa înțeleaptă te îndreaptă pe calea cea bună*; *Antonimizarea proverbelor* – o tehnică de substituire a unor cuvinte din proverb cu cuvinte opuse ca sens, de exemplu: *Adevărul umblă cu capul spart* (*Neadevărul umblă cu capul întreg*), *Minciuna stă cu capul neatins* etc.; *Descoperă proverbul!*: aceasta presupune selectarea de către elevi din mulțimea cuvintelor propuse pe cele care completează proverbul: *Nu e pădure fără... (flori, animale, uscături); Decât un an cioară, mai bine o zi... (șoim, furnică, arici); Merele putrede strică pe cele... (coapte, roșii, bune).*

Proverbe încurcate. Selectați varianta potrivită:
A cere… craca de sub picioare.
A căuta… lână de la broască.
A tăia… se prinde pește mare.
Cu râma mică… nu se face primăvara.
Cu o rândunică… nod în papură.

Ce cuvânt lipsește? Notați cuvântul care lipsește: răbdarea, curajosul, rana, binele.
… prinde iepuri cu carul.
… nu se sperie de lătratul câinilor.
… se vindecă, dar semnul rămâne.
… cu bine se răsplătește.

Orele de educație tehnologică oferă oportunități de descoperire a elementelor culturii naționale. În cadrul unității *Sărbători calendaristice* elevii învață să confecționeze diverse obiecte (batistuță, covoraș-suvenir etc., folosind broderia tradițională, croșetarea, tricotarea, asimilând, totodată, informații despre utilizarea produsului obținut: botez, nuntă, petrecere la armată, sărbători de iarnă, șezătoare etc. Bunăoară, *batista* simbolizează jurământul de fidelitate și credință, iar *prosopul,* transmis din generație în generație, continuarea firului vieții în familie, sat, neam. În cadrul acestor ateliere, elevii lucrează cu spor, creând produse originale, conștientizează rostul muncii în viața omului, află la ce folosesc obiectele confecționate, îmbină utilul cu plăcutul, interpretând o piesă populară sau lucrând sub acompaniamentul unei melodii. Se ajută cu drag unii pe alții la respectarea etapelor tehnologice de realizare a lucrărilor.

Activitățile transdisciplinare *Să înțelegem lumea din jur, să devenim mai buni* prilejuiesc dezvoltarea competențelor pentru viață și cultivarea valorilor general-umane.

Subiectul	Produse	Abilitățile/comportamentele formate/dezvoltate
Plai natal	postere, desene, compoziții, fotografii	cooperare
Limba noastră-i o comoară	alcătuire/recital de poezii	creativitate
Câte unul pe cărare, mergem în pădurea mare	confecționarea unor căsuțe pentru păsări	protecție a mediului
Acasă de Paști	bucate tradiționale, amenajare (casa mare), fotografii cu tradiții de familie	conștientizare a valorilor familiei
Îmi iubesc satul, școala, asta-i țara mea natală	compoziții, texte	sociale
Învăț de la agentul rutier	compoziții, obiecte și jucării confecționate, aplicație	respect pentru profesii
Să nu uităm de cei mai triști ca noi	colete cu produse, haine, rechizite	sociale

Jocul de rol: *Întărirea imaginii de sine*; subiectul: *Norme de comportament la școală. Relațiile cu colegii* (managementul clasei, dirigenție). Se formează un cerc. Elevii se prezintă pe rând prin trei caracteristici care încep cu prima literă a prenumelui. La finele activității, participanții sunt întrebați: *Cum te simți? Ce a fost cel mai ușor? Ce a fost dificil? De ce?*.

Un exercițiu de autocunoaștere și dezvăluire a propriei personalități este *Steaua cunoașterii.* În cele cinci colțuri ale unei stele, desenată pe o fișă, elevii scriu trăsăturile personale, răspunzând la întrebarea: *Cum sunt eu?* Ei notează și numele colegilor care au aceeași caracteristică. Elevii îndeplinesc sarcina individual, apoi o prezintă în plen, pe rând. Fiecare persoană se aseamănă cu cele din jurul său, având elemente comune, dar și trăsături diferite, unice. Urmează etapa de dezbatere: *De ce o numim "Steaua cunoașterii"?* Folosim aici și tehnica *Triada:* elevii explică sensul unor cuvinte și alcătuiesc enunțuri sau propun mici istorioare în baza lor (educație, școală, familie, societate, copii, integrare, democrație, elevi, profesori, incluziune, părinți, comportament, egalitate, nevoi speciale, dezvoltare, discriminare, dizabilități, comunitate, valoare, minorități, marginalizare, formare, drepturi, personalitate, cultură, violență etc.).

Folosind tehnica *Banca de informații* (*Dirigenție/ Dezvoltare personală, Educație tehnologică, Științe*), elevii colectează informații la diverse teme: *Animalele din jurul nostru; Florile – frumusețea vieții; Natura – izvor de viață și sănătate*; *Omul – parte a naturii vii*; *Comorile naturii.* Colaborând, ei învață să aplice cele cunoscute în practică, să sădească o plantă de cameră, s-o îngrijească, să adune poze, imagini cu ființe ale naturii și informații despre ele. Iar în urma lecturii unor texte literare precum *Degețica* și *Fetița și chibriturile* de H.Chr. Andersen, *Sanda* de Iulia Hasdeu, vor analiza și supune interpretării comportamentul și acțiunile personajelor principale, vor emite judecăți de valoare, condamnând faptele imorale și luând o atitudine pozitivă vizavi de faptele bune.

Procesul de educare a unor cetățeni responsabili, activi și implicați poate fi amplificat prin valorificarea proiectelor de grup, de exemplu: proiectul *Natura*, care prevede salubrizarea satului, îngrijirea spațiului din curtea liceului (*Cea mai verde curte a școlii*), elevii învățând să planteze o floare, un copăcel, să păstreze curățenia, să conserve spațiul verde și să ocrotească natura. În cadrul *proiectelor sociale,* elevii se pot implica în ajutorarea celor aflați în dificultate, a persoanelor cu deficiențe, a familiilor social vulnerabile din comunitate.

În cadrul orelor de *Educație fizică* și *Educație tehnologică* elevii sunt încurajați să elaboreze postere la temele: *Pentru un mod sănătos de viață*; *Într-un corp sănătos – o minte sănătoasă*. Astfel, ei însușesc noțiunile de igienă personală și sănătate, regulile de menținere a ordinii și a curățeniei obiectelor personale și a mediului înconjurător, normele de organizare a activităților, de petrecere a timpului liber.

Prin aplicarea tehnicii *Analizează-ți conduita și formează-ți comportamente civilizate* (*Educație moral-spirituală*, clasa a III-a, subiectul *Eu în familie*), elevii analizează următoarele proverbe: *Vorba dulce mult aduce; Prietenul la nevoie se cunoaște; Cine vorbește – seamănă, cine ascultă – culege* etc., alcătuind, sub îndrumarea cadrului didactic, un cod al bunelor maniere. Având ca temă pentru acasă redactarea unui un minitext cu genericul *Ce s-ar întâmpla dacă nu ar exista politețea?,* elevii au formulat următoarele concluzii: în jurul nostru ar fi haos; oamenii ar fi nepoliticoși; am fi străini unii pentru alții; lumea nu ar avea maniere decente; s-ar isca nenumărate conflicte; în societate s-ar perpetua nonvalorile etc. În aceeași cheie, prin metoda exercițiului, cadrul didactic le poate propune elevilor să descrie un om educat și manierat, în baza lucrării *Bunele maniere*. Fiecare grup de elevi va alcătui și va prezenta pe poster un cod al bunelor maniere: în familie, pe stradă, la magazin, în ospeție, la școală etc.

O tehnică ce contribuie la conștientizarea de către elevi a propriilor drepturi este *Pomul drepturilor copiilor de pe glob*, aplicabilă la disciplina *Dezvoltare personală*, la orele de dirigenție (clasa a III-a, subiectul *Și copiii au drepturi*). Elevii vor nota pe *pălmuțele* decupate drepturile de care se bucură, indicând cine le acordă și cine le apără: *Toți copiii, indiferent de vârstă, naționalitate, limbă, etnie, rasă, sunt egali în drepturi!* (dreptul la o familie, la un loc de trai, la învățătură, la odihnă, la dragoste și îngrijire, la joacă) [4].

Învățarea prin cooperare este o tehnică de lucru asupra unei sarcini în grupuri mici, de 4-6 persoane. Colaborând, elevii conștientizează valoarea contribuției fiecărui membru la succesul întregului grup, învață să respecte părerea colegilor, să ia decizii în comun. Activitatea se încheie cu o prezentare în fața clasei – se argumentează soluția identificată. Elevii vor analiza în grupuri textul *Banul muncit* de Alexandru Mitru, având următoarele sarcini: gr. 1: Numiți acțiunile și fapta lui Iliuță; gr. 2. Numiți și comentați acțiunile tatălui lui Iliuță; gr. 3. Numiți calitățile lui Iliuță desprinse din text; gr. 4. Enumerați câteva sfaturi pe care i le-ați da lui Iliuță. Elevii vor completa *floarea de lotus a valorilor* – adevărul, frumosul, binele, sacrul, libertatea (cele cinci valori ale educației), apoi le vor explica, prin tehnica *Asocierea proverbelor*:

- *Adevărul este pretutindeni, dar nu-l recunoaște decât cel care îl caută.*
- *Frumusețea rămâne indiferent de împrejurimile urâte.*
- *Nu căuta binele în afară, caută-l în interiorul tău sau nu-l vei găsi niciodată.*
- *Totul este efemer și sacru.*
- *Libertatea este cea mai sinceră probă a caracterului uman.*

Elevii vor alege proverbul care se potrivește textului abordat. În continuare li se propune să cerceteze problema: *Cine a avut dreptate, tatăl sau fiul?* Prin dezbatere, elevii vor prezenta argumentele *pro* și *contra* faptelor personajelor principale: Iliuță este un fiu neascultător, leneș, mincinos, laș, alintat, nepăsător, iar tatăl său a procedat corect, încercând să educe un om bun, harnic, ascultător, onest, respectuos, corect. Respectul față de copii și față de părinți trebuie să fie o valoare sacră. Or, pildele din Biblie rămân actuale: „Ascultă învățătura tatălui tău și nu uita îndrumările mamei tale, căci ele sunt o cunună plăcută pe capul tău și un lanț de aur la gâtul tău".

Calitatea instruirii depinde de calitatea dezbaterilor între elevi, a eticii de comunicare, a capacității de a asculta și respecta partenerul, a-i înțelegi opiniile, modul de a gândi pentru a construi propria gândire și a formula propriul punct de vedere.

La unitatea *Comportamente morale. Sunt cooperant pentru a face clasa, școala mai bună, prietenoasă copiilor* poate fi realizată activitatea *Arborele succesului.* Elevii completează soarele-arbore cu valori ce țin de conceptul respectiv. Ei asociază cuvântul *succes* cu alte lexeme din același câmp semantic: victorie, reușită, responsabilitate, efort, aplauze, perseverență, deprinderi de viață, bucurie, adevăruri, rostul vieții, insistență. Urmează activitatea *Valorizarea valorilor*, axată pe comentarea enunțului: "Adevărata moralitate este în inimă. Acolo se întâlnesc valorile pe care le acceptăm" [7]. Elevii vor numi calități pe care doresc să și le asume în primul rând, precum omenia, bunăvoința, demnitatea, sinceritatea, răbdarea, buna-cuviință, pacea, devotamentul, și neajunsurile de care doresc să se debaraseze cât mai curând: îmbufnarea, rea-voința, ipocrizia, nerăbdarea, necuviința, indiferența, orgoliul, trădarea. Ei vor numi adevăratele valori umane, care au rezistat examenului timpului: adevărul sau bunăvoința; dragostea sau buna-creștere; binele sau politețea; bunătatea sau buna-cuviința; frumosul sau independența; smerenia sau generozitatea; indulgența sau egalitatea; frica sau fraternitatea; cinstea sau libertatea; virtutea sau legalitatea; libertatea sau drepturile omului.

O altă activitate va fi direcționată spre cunoașterea *bunelor obișnuințe* (Să-mi spăl zilnic dinții. Să fiu atent cu lucrurile personale; Să fiu principial. Să-mi analizez orice greșeală. Să mă bizui pe propriile puteri. Mai întâi să gândesc, apoi să acționez. Să spun adevărul) și a celor *rele* (Să nu-mi spăl dinții. Să arunc lucrurile la nimereală. Să nu-mi respect promisiunile. Să observ și să analizez doar greșelile. Să facă alții pentru mine. Să acționez și apoi să mă gândesc la mine). De asemenea, vor fi trecute în revistă *deprinderile bune* (Salut lumea cu plăcere și cu respect. Creez impresie bună oamenilor, demonstrând bunăvoință. Nu condamn părerea altora în discuții. Nu mint. Ascult cu atenție și plăcere interlocutorul) și *deprinderi rele* (Salut lumea cu neatenție. Nu mă interesează impresiile altora despre mine. Mă port cu alții cu nepăsare. Nu mă pot abține de la minciuni. Vorbesc, arătându-mi deșteptăciunea și neglijându-i pe alții). Elevii vor răspunde la următoarele întrebări: *Pot oare aceste deprinderi deveni obișnuințe? Care sunt urmările acestora în relațiile cu colegii? Ce valori îl îndeamnă pe om la bine?*

Le putem propune elevilor și o activitate în baza unei fișe de lucru cu câteva întrebări: *1) Faptele bune se pot face în orice împrejurări?; 2) Avem posibilitatea să le arătăm oamenilor că virtuțile există? Cum?; 3) Ce voi face dacă un coleg sau altcineva mă ceartă ori mă neglijează?* Practicarea acestei forme de învățare creează premisele unei adevărate comunități de învățare bazate pe încredere și ajutor reciproc, în scopul educării unui cetățean activ, armonios, cooperant.

Un alt aspect al educației pentru cetățenie democratică în clasele primare ține de colaborarea cu părinții. În cadrul adunărilor cu părinții sunt puse în discuție următoarele subiecte relevante: *Comportamentul etic al părintelui în raport cu copilul; Unde merg cu copilul meu?; Copilul și prietenii săi; Restanțe în educație – cei șapte ani de acasă; Parteneriatul comunitar – școala prietenoasă copilului; Poznele de la școală ale copilului meu* etc. Părinții sunt sensibilizați cu privire la importanța implicării în creșterea/formarea cetățeanului democratic activ și cultivarea valorilor general-umane; ei sunt încurajați să susțină copiii la pregătirea temelor, la formarea sentimentelor de apartenență la spațiul comunitar din care fac parte, la consolidarea preocupărilor sănătoase de zi cu zi ale copilului. Pe această dimensiune, parteneriatul școală-familie-comunitate soluționează problemele de educație pentru cetățenie democratică înlăturând absenteismul părinților, implicându-i plenar în procesul educațional. Astfel, dragostea, relațiile sănătoase se formează într-o familie în care părintele adoptă o poziție democratică, este indulgent, flexibil, deschis spre nou, pentru a accepta elementele ce ar ameliora viața copilului său; suficient de insistent pentru a impune o disciplină riguroasă, pentru a-l învăța să respecte regulile și să îndeplinească sarcinile; încurajează copilul să fie independent, respectându-i opiniile, interesele și personalitatea. În acest mediu, copilul va da dovadă de creativitate, inițiativă, capacitate decizională, autonomie personală, manifestând curaj în exprimarea punctului de vedere propriu, fiind capabil să-și aleagă profesia pe care și-o dorește și care i se potrivește cel mai bine [1, 8, 10].

În concluzie: Educația pentru cetățenie democratică înseamnă învățarea comportamentului democratic printr-o diversitate de experiențe și practici sociale. Adjectivul *democratică* subliniază faptul că este

vorba despre o cetățenie bazată pe principiile și valorile pluralismului, pe întâietatea legii, pe respectarea demnității umane și a diversității culturale. Astfel, conceptele de *participare, democrație* sau *cetățenie* participantă par să fie tot mai mult recunoscute ca fiind esențiale pentru viitorul nostru. Cooperarea, participarea, dialogul și respectul sunt atitudini pe care trebuie să le aibă toți actorii unei școl, atitudini care trebuie să inspire activitățile și atmosfera generală a vieții într-o instituție de învățământ. Nu este suficientă doar cunoașterea din texte; anume prin aplicarea în viață a celor însușite vom educa cetățeni activi, receptivi, cooperanți, toleranți, creativi, respectuoși, cu un grad ridicat de implicare în învățare și cercetare, pentru edificarea unei societăți democratice și prospere.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Audigier F. Concepte de bază și competențe esențiale referitoare la educația pentru cetățenie într-o societate democratică. Strasbourg: Consiliul Europei, 2000.
2. Bârzea C. Educația pentru cetățenie într-o societate democratică: o perspectivă a învățării permanente. Strasbourg: Consiliul Europei, 2000.
3. Codul educației al Republicii Moldova, 2014.
4. Convenția cu privire la drepturile copilului pe înțelesul tuturor. Chișinău: CIDDC, 2012.
5. Curriculum național pentru clasele I-IV. Chișinău: MECC, 2018.
6. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.
7. Gollob R. et al. Manual pentru formarea cadrelor didactice în domeniul educației pentru cetățenie democratică și al educației pentru drepturile omului. Strasbourg: Consiliul Europei, 2005.
8. Law Nolte D. Copiii învață ceea ce trăiesc. Educația care insuflă valori. București: Humanitas, 2019.
9. Martea G. Virgil Mândâcanu – maestru al spiritualității și al valorilor autentice umane. Pe: https://www.timpul.md/articol/virigil-mandacanu-maestru-al-spiritualitaii-i-al-valorilor-autentice-umane-78147.html
10. Strategia națională de dezvoltare *Moldova 2030*.

Iraida **BRĂDULEAC**

dr., gr. did. sup., Colegiul Politehnic din Bălți

Aspecte didactice în predarea modulului numărului complex

CZU 37.016:510 | doi.org/10.5281/zenodo.6758275

Rezumat: *Articolul prezintă unele aspecte didactice de rezolvare a ecuațiilor ce conțin semnul modulului în mulțimea numerelor complexe. Ținând cont de faptul că în manualul de matematică pentru clasa a XI-a întâlnim puține sarcini de acest fel, propunem rezolvarea a 30 de ecuații care le vor fi utile elevilor și profesorilor.*

Cuvinte-cheie: *număr, real, complex, modul, ecuație.*

Abstract: *The paper presents certain didactic aspects of solving the equations containing the sign of the module in the set of complex numbers. Taking into account the fact that there is only found a few tasks of this kind in the math textbook for the 11th grade, the paper offers 30 solved equations that will be useful for both students and teachers.*

Keywords: *number, real, complex, module, equation.*

Matematica elementară conține foarte multe noțiuni pe care elevul trebuie să le cunoască, să le asimileze și să le aplice în practică. Evident, aceste noțiuni se află într-o interdependență semnificativă și aplicarea eficientă a unei noțiuni necesită cunoștințe profunde din mai multe domenii ale matematicii. Orice profesor ar trebui să utilizeze în instruirea formativă noțiuni nu numai din manualele școlare, dar și din literatura de specialitate [3].

Cu numerele complexe elevii sunt familiarizați în clasa a XI-a. Deci practica de lucru cu modulul numărului real este mult mai bogată decât practica de lucru cu modulul unui număr complex. Prezentându-le elevilor această nouă noțiune de modul, este natural să comparăm tehnica de lucru cu cele două noțiuni de modul.

Studiind unitatea de conținut *Numere complexe*, elevii sunt capabili să opereze cu numere complexe în efectuarea unor calcule; să utilizeze numerele complexe scrise sub diferite forme și terminologia aferentă în diverse contexte; să folosească operațiile cu numere complexe și proprietățile acestora în rezolvări de probleme; să aplice unii algoritmi specifici calculului cu numere complexe pentru rezolvarea ecuațiilor de gradul II, bipătratice, binome, reciproce în mulțimea **C**; să reprezinte geometric numerele complexe, modulele acestora și să aplice aceste reprezentări în

rezolvări de probleme [1, 2].

În manualul de clasa a XI-a însă întâlnim foarte puține ecuații care conțin semnul modulului, rezolvate în mulțimea numerelor complexe. De aceea, propunem un set de ecuații rezolvate de acest tip, care, sperăm, vor fi bine-venite atât pentru elevi, cât și pentru profesori.

În mulțimea numerelor reale rezolvăm ecuații, inecuații cu module, construim locuri geometrice etc. Să procedăm la fel și în mulțimea numerelor complexe.

Fiind dat numărul complex $z = x + yi$, punctul $M(x,y)$ se numește imaginea numărului complex $x + yi$ și invers, numărul $x + yi$ se numește afixul punctului $M(x,y)$. Din definiția modulului numărului complex rezultă că acesta din urmă reprezintă distanța de la imaginea numărului complex la originea sistemului de coordonate. Prin abuz de limbaj, am putea spune că modulul numărului complex indică distanța de la numărul dat la originea sistemului de coordonate. Mai jos prezentăm câteva exemple de calcul a modulului numărului complex:

1. $z = 2+3i, |z| = \sqrt{2^2+3^2} = \sqrt{4+9} = \sqrt{13}.$
2. $z = 4-3i, |z| = \sqrt{16+9} = \sqrt{25} = 5.$
3. $z = 2i, |z| = 2, z = -2i, |z| = 2.$
4. $z = 7, |z| = 7, z = -7, |z| = 7.$
5. $z = 3\alpha + 4\alpha i, \alpha \in R, |z| = \sqrt{9\alpha^2 - 16\alpha^2} = \sqrt{25\alpha^2} = 5|\alpha|.$
6. $z = \alpha - 1 + 2\sqrt{\alpha i}, \alpha \in R_+, |z| = \sqrt{(a-1)^2 + 4\alpha} = \sqrt{(\alpha+1)^2} = \alpha + 1.$
7. $z = \cos\alpha + i\sin\alpha, |z| = \sqrt{\cos^2\alpha + \sin^2\alpha} = \sqrt{1} = 1.$
8. $z = tg\varphi + (tg\varphi - 1)i, |z| = \sqrt{2tg^2\varphi + 2} = \sqrt{2\frac{1}{\cos^2\varphi}} = \frac{\sqrt{2}}{|\cos\varphi|}.$

Deci este evident că în exemplele 3 și 4, conform interpretării geometrice a modulului, deducem imediat valoarea lui, iar în restul cazurilor se procedează conform definiției. O comparație între modul de lucru în R sau în C: rezolvați în R ecuația $|x| = 1$; evident, mulțimea soluțiilor este $S = \{\pm 1\}$, iar acum rezolvăm pe mulțimea C aceeași ecuație și obținem că mulțimea soluțiilor este infinită, deoarece există o infinitate de puncte aflate la distanța 1 de originea sistemului de coordonate.

Analitic, ecuația $|x| = 1$ se poate rezolva astfel: fie $z = x + yi$ forma algebrică a numărului complex.

Obținem $|z| = 1 \Leftrightarrow |z|^2 = 1 \Leftrightarrow x^2 + y^2 = 1 \Leftrightarrow y^2 = 1 - x^2$. Deoarece $z, y \in R$, este necesar ca $1 - x^2 \geq 0 \Leftrightarrow x^2 \leq 1 \Leftrightarrow |x| \leq 1$. În acest caz, $|y| = \sqrt{1-x^2}$.

Răspuns: $S = \{z = x + yi \mid |x| \leq 1, |y| = \sqrt{1-x^2}\}$.

Observație: Deoarece un număr complex de pe cercul unitate, cu originea în sistemul de coordonate, poate fi scris sub forma $cos\varphi + isin\varphi$, $\varphi \in [0,2\pi)$, deci $|z| = 1 \Leftrightarrow (z = cos\varphi + isin\varphi, \varphi \Leftrightarrow [0,2\pi)) \Leftrightarrow (z = cos\varphi + isin\varphi, \varphi \Leftrightarrow R)$.

Prezentăm mai jos rezolvarea unor ecuații cu modul în mulțimea numerelor complexe.

1. $|z| = 0 \Leftrightarrow z = 0$. **R:** $S = \{0\}$.
2. $|z|^5 = 1 \Leftrightarrow |z| = 1$, a cărei rezolvare a fost prezentată mai sus.
3. $|z - i + 1| = 2$. Căutăm soluția în forma algebrică $z = x + yi, x, y \in R$ și obținem $\sqrt{(x+1)^2 + (y-1)^2} = 2 \Leftrightarrow (x+1)^2 + (y-1)^2 = 4 \Leftrightarrow (y-1)^2 = 4 - (x+1)^2$
$\Leftrightarrow \begin{cases} x \in [-3;1] \\ y = 1 \pm \sqrt{x^2+2x+5} \end{cases}$. **R:** $S = \{z = x + yi \mid x \in [-3;1], y = 1 \pm \sqrt{x^2+2x+5}\}$.
4. $|z - i + 1| + |z + 2 - i| = 0 \Leftrightarrow \begin{cases} z - i + 1 = 0 \\ z + 2 - i = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} z = i - 1 \\ z = i - 2 \end{cases} \Leftrightarrow z \in \emptyset$. **R:** $S = \emptyset$.
5. $|z - i + 1| - |z + 2 - i| = 0$ Dacă $z = x + yi, x, y \in R$, atunci obținem $|x + yi - i + 1| = |x + yi + 2 - i| \Leftrightarrow$
$\sqrt{(x+1)^2 + (y-1)^2} = \sqrt{(x+2)^2 + (y-1)^2} \Leftrightarrow x^2 + y^2 + 2x - 2y + 2 = x^2 + y^2 + 4x - 2y + 5 \Leftrightarrow$
$2x + 0y + 3 = 0 \Leftrightarrow \begin{cases} x = -1{,}5 \\ y = t, t \in R \end{cases}$. **R:** $S = \{z \in C \mid z = -1{,}5 + ti, t \in R\}$.
6. $|z - 1| - 2|z + 3| + 3z - 10 = 0$. Din forma inițială a ecuației rezultă că numărul z este real, deci condiția de a rezolva ecuația în C este echivalentă cu condiția: rezolvați în R ecuația, ceea ce nu prezintă nicio dificultate. **R:** $S = \{8,5\}$.

7. $|z+1-i|+3z-1=0$. Din forma inițială rezultă că $z\in R$, deci obținem: $|z+1-i|=1-3z \Leftrightarrow \sqrt{(z+1)^2+1}=1-3z \Leftrightarrow \begin{cases} z\le\frac{1}{3} \\ z^2+2z+1+1=1-6z+9z^2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} z\le\frac{1}{3} \\ 8z^2-8z-1=0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} z\le\frac{1}{3} \\ z=\frac{4\pm\sqrt{24}}{8} \end{cases} \Leftrightarrow z=\frac{4-\sqrt{24}}{8}=\frac{2-\sqrt{6}}{4}$. **R:** $S=\left\{\frac{2-\sqrt{6}}{4}\right\}$.

8. $|z-1|+|z-2|=1 \Leftrightarrow |z-1|+|2-z|=|(z-1)+(2-z)| \Leftrightarrow$
$\left[\begin{array}{l} z-1=0 \\ \begin{cases} z\ne 1 \\ 2-z=\alpha(z-1), \alpha\ge 0 \end{cases} \end{array}\right. \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} z=1 \\ (\alpha+1)z=2+\alpha, \alpha\ge 0 \end{array}\right. \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} z=1 \\ z=\frac{2+\alpha}{\alpha+1}, \alpha\ge 0 \end{array}\right. \Leftrightarrow z\in[1;2]$.
R: $S=[1;2]$.
Metoda a II-a de rezolvare
Deoarece $|z_1-z_2|$ este distanța dintre punctele M(z_1) și M (z_2) și $|1-2|=1$, este evident că toate punctele intervalului$[1;2]$ verifică ecuația inițială, iar pentru restul punctelor vom avea $|z-1|+|z-2|>1$. Obținem astfel $S=[1;2]$.

9. $|z-3i+4|+|3+2i|=|z+7-i| \Leftrightarrow |z-3i+4|+|3+2i|=|z-3i+4+3+2i| \Leftrightarrow z-3i+4=\alpha(3+2i), \alpha\ge 0 \Leftrightarrow z=3\alpha-4+(2\alpha+3)i, \alpha\ge 0$.
R: $S=\{z\in C \mid z=3\alpha-4+(2\alpha+3)i, \alpha\ge 0\}$.

10. $|2z-i|+|3z-4|-|z+i-4|=0 \Leftrightarrow |-2z+i|+|3z-4|=|z+i-4| \Leftrightarrow |-2z+i|+|3z-4|=|(-2z+i)+(3z-4)| \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} z=\frac{4}{3} \\ z=\frac{4\alpha}{3\alpha+2}+\frac{1}{3\alpha+2}i, \alpha\ge 0 \end{array}\right.$.
R: $S=\left\{z\in C \mid z=\frac{4\alpha}{3\alpha+2}+\frac{1}{3\alpha+2}i, \alpha\ge 0\right\}\cup\left\{\frac{4}{3}\right\}$.

11. $|z|+|z-i|+|z+2i|=|3z+i| \Leftrightarrow |z|+|z-i|+|z+2i|=|z+(z-i)+(z+2i)| \Leftrightarrow \begin{cases} z-i=\alpha z, \alpha\ge 0 \\ z+2i=\beta z, \beta\ge 0 \end{cases} \Leftrightarrow$
$\begin{cases} z(1-\alpha)=i, \alpha\ge 0 \\ z(1-\beta)=-2i, \beta\ge 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} z=\frac{1}{1-\alpha}i, \alpha\ge 0 \\ z=\frac{2}{\beta-1}i, \beta\ge 0 \end{cases}$.
Este necesar ca $\frac{1}{1-\alpha}=\frac{2}{\beta-1} \Leftrightarrow \beta-1=2-2\alpha \Leftrightarrow \beta=3-2\alpha$. Deoarece $\beta\ge 0$ rezultă că $3-2\alpha\ge 0 \Leftrightarrow \alpha\le 1{,}5$. De unde conchidem că pentru $\forall\alpha\le 1{,}5$ și $\alpha\ne 1$ există $\beta=3-2\alpha\ge 0$ astfel încât $\frac{1}{1-\alpha}=\frac{2}{\beta-1}$. Prin urmare: $z=\frac{1}{1-\alpha}i, \alpha\in\frac{[0;1{,}5]}{\{1\}} \Leftrightarrow z=ti, t\in(-\infty;-2]\cup[1;+\infty)$.

R: $S=\{ti \mid t\in(-\infty;-2]\cup[1;+\infty)\}$.

12. $|7z-i+1|+|5z+2i-3|+|-2z+i-2|=2$. Pentru $\forall z\in C, \varphi(z)=|7z-i+1|+|5z+2i-3|+|-2z+i-2|=|7z-i+1|+|-5z-2i+3|+|-2z+i-2|\ge|7z-i+1-5z-2i+3-2z+i-2|=|2-2i|=\sqrt{8}=2\sqrt{2}>2$, deci ecuația inițială nu are soluții. **R:** $S=\varnothing$.

13. $z^2=|z|$. Căutăm soluțiile ecuației în formă algebrică $z=x+yi, x,y\in R$ și obținem: $x^2+2xyi-y^2=\sqrt{x^2+y^2} \Leftrightarrow \begin{cases} xy=0 \\ x^2-y^2-\sqrt{x^2+y^2}=0 \end{cases} \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} x=0 \\ y^2+|y|=0 \end{cases} \\ \begin{cases} y=0 \\ x^2-|x|=0 \end{cases} \end{array}\right. \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} x=0 \\ y=0 \end{cases} \\ \begin{cases} x=1 \\ y=0 \end{cases} \\ \begin{cases} x=-1 \\ y=0 \end{cases} \end{array}\right.$.
R: $z\in\{-1;0;1\}$.

14. $z^2=|z|^2 \Leftrightarrow z^2-z\cdot\overline{z}=0 \Leftrightarrow z(z-\overline{z})=0 \Leftrightarrow \begin{cases} z=0 \\ z=\overline{z} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} z=0 \\ z\epsilon R \end{cases} \Leftrightarrow z\epsilon R$. **R:** $S=R$.

15. $z^4=|z|^4$. Evident, $z=0$ este soluție. Celelalte soluții le căutăm sub forma $z=r(cos\varphi+isin\varphi), r\in R^*$ și obținem $r^4(cos4\varphi+isin4\varphi)=r^4 \Leftrightarrow \begin{cases} r\in R^* \\ cos4\varphi+isin4\varphi=1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} r\in R^* \\ cos\varphi=1 \\ sin\varphi=0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} r\in R^* \\ 4\varphi=2k\pi, k\in Z, (\varphi=\frac{\pi}{2}k, k\in Z) \end{cases} \Leftrightarrow$
$\left[\begin{array}{l} \varphi=\pi l \\ \varphi=\frac{\pi}{2}+\pi l \end{array}\right.$. Deci soluțiile ecuației inițiale sunt: $\left[\begin{array}{l} z=r(cosl\pi+isinl\pi), r\in R, l\in Z \\ z=r(\cos\left(\frac{\pi}{2}+l\pi\right)+isin(\frac{\pi}{2}+l\pi)) \end{array}\right. \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} z\in R \\ z=ti, t\in R \end{array}\right.$. **R:** $S=R\cup\{ti \mid t\in R\}$.

16. $z^6=|z|^6$. Evident, $z=0$ este soluție a ecuației. Fie $z=r(cos\varphi+isin\varphi), r\in R^*$obținem $r^6(cos6\varphi+isin6\varphi)=r^6 \Leftrightarrow \begin{cases} r\in R^* \\ cos6\varphi+isin6\varphi=1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} r\in R^* \\ cos6\varphi=1 \\ sin6\varphi=0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} r\in R^* \\ 6\varphi=2k\pi, k\in Z, \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} r\in R^* \\ \varphi=\frac{\pi}{3}k, k\in Z \end{cases} \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \varphi=l\pi \\ \varphi=\frac{\pi}{3}+l\pi, l\in Z \\ \varphi=\frac{2\pi}{3}+l\pi \end{array}\right.$.

a. Pentru $\varphi=l\pi, l\in Z$ soluțiile ecuației inițiale au forma $z=r(cosl\pi+isinl\pi), r\in R^* \Leftrightarrow z\in R^*$.

b. Pentru $\varphi = \frac{\pi}{3} + l\pi$, soluțiile ecuației sunt: $z = r\left[\cos\left(\frac{\pi}{3} + l\pi\right) + i\sin(\frac{\pi}{3} + l\pi)\right] = \begin{cases} r\left(\frac{1}{2} + \frac{\sqrt{3}}{2}i\right), dacă\ l = 2m \\ -r\left(\frac{1}{2} + \frac{\sqrt{3}}{2}i\right), dacă\ l = 2m + 1 \end{cases}$.

c. Pentru $\varphi = \frac{2\pi}{3} + l\pi$ soluțiile ecuației

sunt $z = r\left[\cos\left(\frac{2\pi}{3} + l\pi\right) + i\sin(\frac{2\pi}{3} + l\pi)\right] = \begin{cases} r\left(-\frac{1}{2} - \frac{\sqrt{3}}{2}i\right), dacă\ \varphi = \frac{2\pi}{3} + 2k\pi \\ r\left(\frac{1}{2} - \frac{\sqrt{3}}{2}i\right), dacă\ \varphi = \frac{2\pi}{3} + \pi + 2k\pi \end{cases}, k \in Z.$

R: $S = \left\{z \mid z = \left(\frac{1}{2} + \frac{\sqrt{3}}{2}i\right)t, t \in R\right\} \cup \left\{z \mid z = \left(\frac{1}{2} - \frac{\sqrt{3}}{2}i\right)t, t \in R\right\}$.

Locul geometric al imaginilor soluțiilor ecuației inițiale este format din trei drepte, care trec prin originea sistemului de coordonate: axa absciselor, dreapta $y = \sqrt{3}x$ și dreapta $= -\sqrt{3}x$.

17. $z^3 = |z|^3$. Se rezolvă ca exemplul de mai sus.

18. $z^2 - 5|z| = 0$. Căutăm soluțiile ecuației sub forma $z = x + yi, x, y \in R$ și înlocuind în ecuația inițială, obținem

$$x^2 + 2xyi - y^2 = 5\sqrt{x^2 + y^2} \Leftrightarrow \begin{cases} xy = 0 \\ x^2 - y^2 = 5\sqrt{x^2 + y^2} \end{cases} \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} x = 0 \\ -y^2 - 5|y| = 0 \end{cases} \\ \begin{cases} y = 0 \\ x^2 - 5|x| = 0 \end{cases} \end{array}\right. \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} x = 0 \\ y = 0 \end{cases} \\ \begin{cases} x = 5 \\ y = 0 \end{cases} \\ \begin{cases} x = -5 \\ y = 0 \end{cases} \end{array}\right.$$

R: $z \in \{-5; 0; 5\}$.

19. $|z|^2 - 5z = 0 \Leftrightarrow z \cdot \overline{z} - 5z = 0 \Leftrightarrow z(\overline{z} - 5) = 0 \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} z = 0 \\ \overline{z} = 5 \end{array}\right. \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} z = 0 \\ z = 5 \end{array}\right.$. **R:** $S = \{0; 5\}$.

20. $|z|^2 - 5|z| = 0 \Leftrightarrow |z|(|z| - 5) = 0 \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} |z| = 0 \\ |z| = 5 \end{array}\right. \Leftrightarrow z \in \left\{x + yi \,|\, |x| \le \sqrt{5}, y = \pm\sqrt{25 - x^2}\right\} \cup \{0\}$. **R:** $z \in \left\{x + yi \,|\, |x| \le \sqrt{5}, y = \pm\sqrt{25 - x^2}\right\} \cup \{0\}$.

21. $|z - 3i + 4|^2 - 5(z - 3i + 4) = 0 \Leftrightarrow (z - 3i + 4)(\overline{z} + 3i + 4) - 5(z - 3i + 4) = 0 \Leftrightarrow (z - 3i + 4)(\overline{z} + 3i + 4 - 5) = 0 \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} z = 3i - 4 \\ \overline{z} = -3i + 1 \end{array}\right.$. **R:** $z \in \{1 + 3i; -4 + 3i\}$.

22. $z^2 - 5|z| + 6 = 0$. Fie $z = x + yi, x, y \in R$. Obținem:

$x^2 + 2xyi - y^2 - 5\sqrt{x^2 + y^2} + 6 = 0 \Leftrightarrow$

$$\begin{cases} xy = 0 \\ x^2 - y^2 - 5\sqrt{x^2 + y^2} + 6 = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} x = 0 \\ y^2 + 5|y| + 6 = 0 \end{cases} \\ \begin{cases} y = 0 \\ x^2 - 5|x| + 6 = 0 \end{cases} \end{array}\right. \Leftrightarrow \begin{cases} y = 0 \\ x \in \{-3; -2; 2; 3\} \end{cases}.$$

R: $S = \{-3; -2; 2; 3\}$.

23. $|z|^2 - 5z + 6 = 0$. Din forma ecuației rezultă că $z \in R$, deci $|z|^2 - 5z + 6 = 0 \Leftrightarrow z^2 - 5z + 6 = 0 \Leftrightarrow z \in \{2; 3\}$. **R:** $S = \{2; 3\}$.

24. $|z|^2 - 5|z| + 6 = 0 \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} |z| = 2 \\ |z| = 3 \end{array}\right. \Leftrightarrow z \in \left\{x + yi \,|\, |x| \le \sqrt{2}, y = \pm\sqrt{4 - x^2}\right\} \cup \left\{x + yi \,|\, |x| \le \sqrt{3}, y = \pm\sqrt{9 - x^2}\right\}$.

R:$\left[z \in \left\{x + yi \,|\, |x| \le \sqrt{2}, y = \pm\sqrt{4 - x^2}\right\} \cup \left\{x + yi \,|\, |x| \le \sqrt{3}, y = \pm\sqrt{9 - x^2}\right\}\right.$.

25. $z^3 = |z|^2$. 0 este soluție, iar celelalte soluții le căutăm sub forma $z = r(cos\varphi + isin\varphi)$. Obținem $r^3(cos3\varphi + isin3\varphi) = r^2 \Leftrightarrow r(cos3\varphi + isin3\varphi) = 1 \Leftrightarrow \begin{cases} rcos3\varphi = 1 \\ sin3\varphi = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} 3\varphi = 2k\pi, k \in Z \\ r = 1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} r = 1 \\ \varphi = \frac{2k\pi}{3}, k \in Z \end{cases}$. Soluțiile distincte se obțin pentru $k = 0, 1, 2$ și anume: $1, -\frac{1}{2} + \frac{\sqrt{3}}{2}i, -\frac{1}{2} - \frac{\sqrt{3}}{2}i$. **R:** $S = \left\{1;\ -\frac{1}{2} + \frac{\sqrt{3}}{2}i; -\frac{1}{2} - \frac{\sqrt{3}}{2}i\right\}$.

26. $|z| - zi - 2 + i = 0$. Căutăm soluțiile sub forma $z = x + yi, x, y \in R$ și obținem $\sqrt{x^2 + y^2} - 2 + y - xi + i = 0 \Leftrightarrow \begin{cases} -x + 1 = 0 \\ \sqrt{x^2 + y^2} - 2 + y = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = 1 \\ \sqrt{x^2 + y^2} = 2 - y \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = 1 \\ y = \frac{3}{4} \end{cases}$. **R:** $S = \left\{1 + \frac{3}{4}i\right\}$.

27. $z - |z|i - 2 + i = 0$. Fie $z = x + yi, x, y \in R$ și obținem

$x + yi - i\sqrt{x^2 + y^2} - 2 + +i = 0 \Leftrightarrow \begin{cases} x - 2 = 0 \\ y - \sqrt{x^2 + y^2} + 1 = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = 2 \\ \sqrt{4 + y^2} = y + 1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = 2 \\ y = \frac{3}{2} \end{cases}$. **R:** $S = \left\{2 + \frac{3}{2}i\right\}$.

28. $|z| - |z|i - 2 + i = 0 \Leftrightarrow |z| - 2 + (-|z| + 1)i = 0 \Leftrightarrow \begin{cases} |z| = 2 \\ |z| = 1 \end{cases}$. **R:** $S = \emptyset$.

29. $\frac{|z|}{|z - i|} = 1 \Leftrightarrow |z| = |z - i|$. Fie $= x + yi, x, y \in R$. Obținem $\sqrt{x^2 + y^2} = \sqrt{x^2 + (y - 1)^2} \Leftrightarrow x^2 + y^2 = x^2 + y^2 - 2y + 1 \Leftrightarrow \begin{cases} x = t, t \in R \\ y = \frac{1}{2} \end{cases}$. **R:** $S = \left\{t + \frac{1}{2}i \,|\, t \in R\right\}$.

30. $\frac{|z - 0,(3)i|}{|z - 5i|} = \frac{1}{3} \Leftrightarrow |z - 5i| = 3\left|z - \frac{1}{3}i\right|$. Fie $= x + yi, x, y \in R$. $|x + (y - 5)i| = |3x + (3y - 1)i| \Leftrightarrow x^2 + y^2 - 10y + 25 = 9x^2 + 9y^2 - 6y + 1 \Leftrightarrow 8x^2 + 8y^2 + 4y = 24 \Leftrightarrow x^2 + y^2 + 0,5y = 3 \Leftrightarrow x^2 + \left(y + \frac{1}{4}\right)^2 = \frac{49}{16} \Leftrightarrow \left(y + \frac{1}{4}\right)^2 = \frac{49}{16} - x^2 \Leftrightarrow \begin{cases} |x| \le \frac{7}{4} \\ y = \frac{-1 \pm \sqrt{49 - 16x^2}}{4} \end{cases}$.

R: $S = \left\{x + yi \,|\, |x| \le \frac{7}{4}, y = \frac{-1 \pm \sqrt{49 - 16x^2}}{4}\right\}$.

În concluzie: Dezvoltarea gândirii matematice presupune dezvoltarea la elevi nu atât a capacităților de însușire a operațiilor și a procedeelor fixate, cât capacitatea de descoperire a noilor legături, de însușire a procedeelor generale de rezolvare a noilor probleme. Altfel spus, urmează să formăm la elevi procedeele generale de gândire, dar nu procedeele de gândire în situații concrete [3]. Ecuațiile propuse în acest articol pot fi utilizate de profesorii de matematică la predarea capitolului *Numere complexe*. Este important ca elevii să reușească, până la urmă, să le rezolve fără a se descuraja. Cel mai important lucru este asigurarea variației tipurilor de problemă. De aceea, să avem mare grijă în ceea ce privește gradarea dificultăților propuse spre rezolvare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Achiri I. et al. Matematică. Manual pentru clasa a XI-a. Chișinău: Prut Internațional, 2020.
2. Lupu I. Practicum de rezolvare a problemelor de matematică. Chișinău: CE USM, 2002.
3. Рязановский А. Математика. Решение задач повышенной сложности. Москва: Интеллект-Центр, 2008.

Programul
Formarea continuă a formatorilor

În perioada 11 aprilie-6 mai curent, C.E. PRO DIDACTICA a realizat, în regim sincron și asincron, programul *Formarea continuă a formatorilor*, acreditat de Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare. Menit să pregătească specialiști în educația adulților și în mentorat, programul este axat pe dezvoltarea competențelor necesare practicării acestor tipuri de activități: de analiză a politicilor educaționale și a exigențelor curriculare, de management al lucrului în echipă, de comunicare interpersonală și publică, de proiectare de scurtă și de lungă durată, de evaluare etc. Facilitată de formatorii Angela TOMIȚĂ și Valeriu GORINCIOI, instruire a pus accentul pe abordarea principiilor instruirii adulților, a proiectării învățării în baza cadrului ERRE, a activității de mentorat, a organizării instruirii pentru adulți în mediul online etc.

Beneficiarii, 18 cadre didactice, au fost familiarizați cu fundamentele instruirii adulților și instrumentele de planificare și organizare eficientă a demersurilor, componentele modelului andragogic al educației adulților, factorii determinanți și direcțiile principale în învățarea adulților, modalitățile de motivare și stimulare a interesului pentru studiu la această vârstă, strategiile interactive de dezvoltare a gândirii critice etc.

Programul
Evaluarea calității în învățământul general

În prima jumătate a anului 2022, C.E. PRO DIDACTICA a organizat câteva ediții ale programului de formare *Evaluarea calității în învățământul general*, acreditat de Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare. La instruire, care a avut loc în limbile română și rusă, au participat circa 500 de conducători de instituții de învățământ de la toate treptele.

În cadrul activității au fost elucidate aspecte metodologice de evaluare a calității serviciilor educaționale; componentele managementului calității educației; perspectivele de asigurare a calității procesului de învățământ; procesul de elaborare a raportului de activitate al instituției/al managerului; obiectivele, baza metodologică, procedura de organizare și desfășurare a procesului de evaluare a cadrelor de conducere și instrumentele aferente procesului în cauză etc. Instruirea s-a desfășurat în format sincron și asincron și a fost facilitată de formatoarele Tamara TONU, Maria ȘEVCIUC, Olga TARLEV și Lilia ARTENI.

Programul
Managementul educațional

În perioada februarie-martie 2022, C.E. PRO DIDACTICA a desfășurat programul *Managementul educațional,* acreditat de Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare, la care au participat 33 de conducători de instituții de învățământ. Formatorii Daniela VACARCIUC și Svetlana ȘIȘCANU au inclus în agenda de lucru subiecte de importanță majoră pentru domeniu: *Managementul schimbării; Managementul implementării curriculumului școlar; Managementul implementării resurselor financiare; Managementul calității; Cultura organizațională; Planificarea strategică; Arta dirijării*.

With funding from Austrian Development Cooperation

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII

ProDidactica CENTRU EDUCAȚIONAL

shiftedu

Proiectul Shift Edu: conferința de bilanț

Pe data de 25 martie 2022, implementatori, parteneri și beneficiari ai proiectului Shift Edu *Competențe digitale pentru angajare în economia modernă*, realizat de C.E. PRO DIDACTICA, cu susținerea financiară a Agenției Austriece pentru Dezvoltare, din fondurile Programului de Cooperare Austriacă pentru Dezvoltare, s-au întrunit la Centrul de Excelență în Transporturi pentru conferința de încheiere. Agenda evenimentului, cu o triplă semnificație, a inclus lansarea a 6 săli de studiu moderne, prezentarea rezultatelor proiectului, precum și conturarea unei viziuni privind continuarea schimbărilor inițiate de proiect și replicarea bunelor sale practici.

Derulat în perioada decembrie 2018-martie 2022, Shift Edu și-a propus să contribuie la sporirea numărului de tineri și tinere din învățământul profesional tehnic (ÎPT) care posedă competențe relevante pentru o inserție socioprofesională de succes, precum și la creșterea accesului la studii de calitate, prin integrarea tehnologiilor informaționale și comunicațiilor în procesul educațional. Activitățile acestuia au vizat nu numai cele 7 școli-pilot, dar și alte instituții de ÎPT, de ele beneficiind circa 350 de cadre manageriale și didactice și peste 5000 de elevi.

Cele patru direcții de acțiune ale proiectului au înregistrat rezultate cu un impact de durată pentru sistem, principalele fiind:

Rezultatul 1: formarea a 30 cadre de conducere în managementul strategic și al schimbării; conceperea și pilotarea, în colaborare cu Ministerul Educației și Cercetării, Agenția Austriacă pentru Dezvoltare și Banca Mondială, a modulelor e-admitere și e-registru SIME, în baza cărora au depus acte în format electronic 3406 elevi; sprijinirea a 7 instituții beneficiare în elaborarea/completarea planurilor de dezvoltare strategică instituționale sub aspectul integrării TIC în procesul instructiv-educativ;

Rezultatul 2: elaborarea, acreditarea, digitalizarea și includerea în oferta de formare a CEITI a curriculumului programului de formare profesională continuă *Dezvoltarea de competențe digitale ale cadrelor didactice din ÎPT* și pregătirea a 17 formatori să implementeze programul respectiv; desfășurarea de programe de formare a competențelor digitale cu participarea a 200 de cadre didactice; pregătirea a 27 de cadre didactice pentru activități de mentorat;

Rezultatul 3: formarea a 63 de profesori în crearea resurselor educaționale; elaborarea a 3 ghiduri metodologice la specialitățile agricultură, pedagogie și transport auto și a 6 tutoriale video cu instrucțiuni de utilizare a instrumentelor web pentru învățarea online; crearea de către beneficiari a 30 de resurse educaționale deschise (disponibile pe: http://red.prodidactica.md/resurse-red/red-nationale/shift-edu/); organizarea a 3 evenimente publice de promovare a educației deschise și a resurselor educaționale deschise;

Rezultatul 4: modernizarea a 6 spații de învățare prin dotarea acestora cu mobilier modular și echipamente performante (18 laptopuri, 40 de tablete, 3 display-uri și table interactive, 3 televizoare, 10 seturi de robotică, platforma *Electude*); organizarea unui concurs pentru cele mai bune resurse educaționale digitale (10 cadre didactice din 26 de concurenți au fost premiate cu laptopuri); crearea și consolidarea comunității online a cadrelor didactice din ÎPT pentru schimb de experiență, din care fac parte circa 1300 de persoane etc.

Prezentă la eveniment, doamna Galina RUSU, Secretar de Stat, Ministerul Educației și Cercetării, a reiterat importanța proiectului Shift Edu și a efortului tuturor părților implicate pentru capacitarea instituțiilor de învățământ profesional tehnic de a-și îndeplini cu succes misiunea de pregătire a unor specialiști competitivi pentru economia republicii.

În alocuțiunea sa, domnul Gunther ZIMMER, Șeful Biroului de Coordonare al Agenției Austriece pentru Dezvoltare, a menționat că: ”După secole de mecanizare, electrificare și automatizare, am intrat în secolul digitalizării, care va schimba continuu modul în care lucrăm și declanșăm procese de anvergură. Digitalizarea va schimba modul în care producem, oferim servicii, consumăm și, în cele din urmă, modul în care trăim. De aceea, credem că acest proiect este semnificativ și de sprijin pentru cetățeni, în special pentru tinerii Moldovei, pentru a-i pregăti de viitor”.

”Beneficiul major al acestui proiect rezidă în asigurarea sustenabilității intervențiilor la toate nivelurile, așa încât competențele digitale formate să contribuie la o bună integrare profesională a tinerilor. Astfel, programul de formare continuă, acreditat în premieră și destinat cadrelor didactice din ÎPT; cele 2 module din SIME, care urmează a fi extinse la nivel de sistem; resursele educaționale deschise; sălile de studiu; investiția în capitalul uman și schimbarea de atitudine a cadrelor didactice și manageriale sunt dovezile/argumentele-cheie în acest sens”, a concluzionat doamna Rima BEZEDE, Directorul executiv al C.E. PRO DIDACTICA.

În opinia cadrelor manageriale și didactice participante, proiectul Shift Edu a însemnat nu doar dezvoltarea unor competențe necesare pregătirii de specialiști în corespundere cu cerințele actuale ale societății, ci și conștientizarea faptului că sistemul educațional trebuie să învețe tinerii să folosească dispozitivele digitale și internetul responsabil, eficient și etic, în beneficiul tuturor. A însemnat o schimbare de abordare a proceselor din școală, o schimbare de mentalitate și viziune.

Mariana VATAMANU

Pestalozzi Children's Foundation

Continuăm abilitarea profesorilor universitari în dezvoltarea curriculară a educației interculturale

Recent, peste 40 de cadre didactice din universitățile cu profil pedagogic din țară, partenere ale proiectului *Promovarea și dezvoltarea educației interculturale/EIC în formarea inițială a cadrelor didactice (faza 2)*, sprijinit de Fundația pentru Copii *Pestalozzi* din Elveția, au participat la ateliere de evaluare și certificare în calitate de conceptori de curriculum (pentru programele de licență și master).

Principiile de bază în proiectarea curriculumului de EIC au fost elucidate sub călăuzirea unor formatoare cu experiență avansată Olga COSOVAN și Tatiana CARTALEANU, care au oferit un generos și consistent suport de curs și au facilitat demersuri didactice exemplare. Dintre aspectele tematice-cheie, parcurse inclusiv de manieră metodologică cu colegii de la Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău, Universitatea de Stat din Tiraspol, Universitatea de Stat *Bogdan Petriceicu Hasdeu* din Cahul și Universitatea de Stat *Grigore Țamblac* din Taraclia, remarcăm: competențele universale și profesionale, strategiile de conceptualizare a EIC, proiectul de învățare și portofoliul – toate convergând spre o profesionalizare de calitate ce răspunde provocărilor contemporaneității.

Subiectele de pe agenda atelierului cu profesorii de la programele de master de la Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți și Universitatea de Stat din Comrat au vizat etapele în formarea competenței interculturale, didactica interculturalității, evaluarea competenței interculturale, cercetarea interculturală prin intermediul proiectelor, prezentarea proiectelor pentru modulele/teme sau cursuri integrale de EIC.

Prezentarea produselor realizate de universitari – curricula de EIC, constituite din teme, module sau discipline separate au revelat experiențe inedite de contextualizare socioculturală, cu implicarea diverșilor beneficiari/actori educaționali. Participanții au urmărit cu interes produsele inițiale ale colegilor, începând cu problemele derivate din proiectarea documentelor curriculare și finalizând cu soluțiile originale, evaluate din perspectiva eficacității, originalității, dar și a fezabilității. Dezbaterile și schimbul de experiență au contribuit la generarea unor idei valoroase pentru continuarea și finalizarea cu succes a elaborărilor începute, pe care am dori să fie pilotate deja, cel puțin secvențial, în procesul de studii.

Actualizarea strategiilor de predare interculturală în contexte multiculturale specifice au evidențiat necesitatea permanentă de cultivare a atitudinii vitale pozitive față de diversitatea culturală și de echilibrul de gen, dar și cultivarea unor sentimente comune de pace și securitate.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, expert în proiect

Inițiativa de sprijinire a refugiaților

În luna aprilie curent, Centrul Educațional PRO DIDACTICA și Fondul Națiunilor Unite pentru Populație (UNFPA) au lansat în parteneriat *Inițiativa de sprijinire a refugiaților,* ca parte a *Răspunsului Umanitar în Republica Moldova.* Proiectul vine să contribuie la consolidarea capacităților instituțiilor de învățământ profesional tehnic și superior de a sprijini integrarea refugiaților ucraineni (adolescenți, tineri și familiile acestora), prin: dezvoltarea deprinderilor de viață și acces la educație pentru sănătate, prevenirea violenței în bază de gen, edificarea rezilienței emoționale, referirea la servicii de sănătate reproductivă, promovarea bunăstării psihosociale și a incluziunii lor sociale.

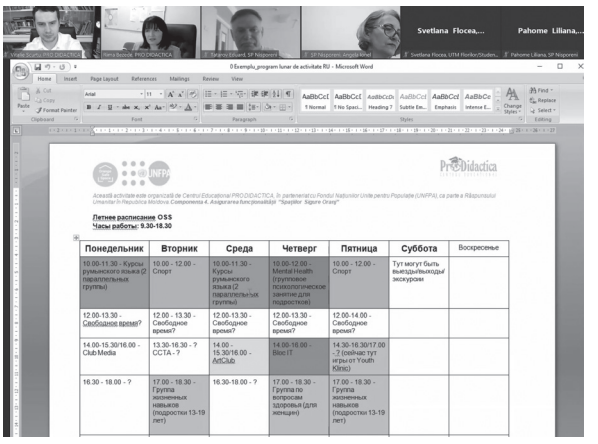
Principalele obiectivele ale proiectului vizează două direcții de activitate: 1) inaugurarea a 4 *Spații Sigure Oranj* destinate adolescenților și tinerilor refugiați, precum și familiilor acestora; 2) dezvoltarea și realizarea de programe orientate spre formarea personalului-resursă al *Spațiilor Sigure Oranj*, dar și a managerilor, cadrelor didactice, psihologilor, pedagogilor sociali din toate instituțiile de învățământ profesional tehnic de a acorda suport refugiaților și a facilita integrarea lor socială.

***

Cele 4 *Spații Sigure Oranj* au fost creat, pe parcursul lunii mai, în căminele unor instituții de învățământ profesional tehnic și superior pe lângă care au fost deschise centre de cazare a refugiaților (Școala Profesională din Criuleni, Școala Profesională din Nisporeni și Universitatea Tehnică a Moldovei). Aceste locații prietenoase au menirea de a facilita recuperarea și integrarea refugiaților din întreaga comunitate, nu doar a celor care locuiesc în căminele respective.

În acest act de solidarizare cu ucrainenii nevoiți să-și părăsească țara, mobilizându-și toate resursele, echipele de proiect și cele ale instituțiilor partenere și-au unit eforturile și au acționat prompt, renovând și dotând încăperile într-o perioadă scurtă de timp. Din mijloace proprii, gazdele au adaptat spațiile la misiunea pe care o au, realizând lucrări de reparație. Reprezentanții organizațiilor implementatoare au furnizat mobilier, laptopuri și televizoare Smart, echipament sportiv, jocuri de masă, cărți, produse de papetărie, seturi de produse igienice etc.

Alegerea denumirii de ”Spații Sigure Oranj” nu a fost



întâmplătoare, portocaliul simbolizând siguranță, lipsă de violență și de riscuri și insuflând speranță pentru un viitor mai bun. Răspunzând acestui deziderat, spațiile oferă un context protector și atractiv pentru studiu, petrecerea timpului liber și socializare, precum și pentru consiliere de specialitate. Aici au loc activități educaționale, inclusiv de învățare la distanță pentru tinerii și adulții antrenați în diverse programe de formare inițială și continuă, de studiere a limbii române și de familiarizare cu cultura Republicii Moldova, dar și activități recreative, organizate în funcție de vârsta și nevoile beneficiarilor și cu accent pe evitarea oricărei forme de discriminare și violență. Activitățile sunt facilitate de experți pregătiți în cadrul unor programe de instruire derulate de C.E. PRO DIDACTICA, iar o parte dintre ele sunt desfășurate în colaborare cu centrele de tineret sau centrele de sănătate prietenoase tinerilor.

***

Pentru ca *Spațiile Sigure Oranj* să-și îndeplinească pe deplin misiunea, echipele celor 3 instituții de învățământ (manageri, profesori, psihologi și pedagogi sociali) au participat pe parcursul a două zile, 26 mai și 9 iunie, la programul de formare *Planificarea și asigurarea funcționalității Spațiilor Sigure Oranj*. Scopul programului a constat în dezvoltarea competențelor profesionale de elaborare și implementare a unor planuri de acțiuni educaționale și recreative, pentru o mai bună funcționalitate a centrelor respective. Instruirea, desfășurată online și moderată de formatoarele Rima BEZEDE și Viorica GORAȘ-POSTICĂ, a fost axată pe: familiarizarea cu conceptul și procesul de planificare eficientă și diversificată a demersurilor; însușirea unor tehnici interactive de relaționare, de dezvoltare personală și socială; cunoașterea modalităților de valorificare a

resurselor disponibile și a potențialului propriu, al colegilor, al partenerilor în organizarea activităților proiectate etc.

Ca temă de casă, ghidându-se de modelul studiat, participanții au elaborat planul de acțiuni al spațiului de care sunt responsabili, în funcție de categoriile de vârstă și necesitățile beneficiarilor. În urma debrifării, în baza recomandărilor formatoarelor, planurile, săptămânale și lunare, au fost îmbunătățite.

***

Pe parcursul lunii iunie, în cadrul *Inițiativei de sprijinire a refugiaților,* a fost desfășurat, atât online, cât și cu prezență fizică, programul de formare *Incluziunea socială a adolescenților și a tinerilor refugiați*. Instruirea, realizată în coordonare cu Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, s-a adresat personalului-cheie din toate cele 91 de instituții de învățământ profesional tehnic și din Universitatea Tehnică a Moldovei și a avut drept scop dezvoltarea competențelor de acordare de suport în integrarea adolescenților și tinerilor refugiați ucraineni.

Cei circa 295 de manageri, profesori, psihologi, pedagogi sociali, facilitatori, voluntari au fost pregătiți ca experți. Aceștia vor avea rolul de persoane-resursă abilitate să organizeze în instituțiile pe care le reprezintă activități de formare continuă în domeniul educației interculturale, al deprinderilor de viață și al unui stil de viață sănătos, al asigurării stării de bine în școală și al consilierii educaționale a tinerilor, al rezilienței emoționale a cadrelor didactice.

Sesiunile de training au fost moderate de Elena CREANGĂ, Lilia NAHABA, Svetlana ȘIȘCANU, Galina FILIP, Ecaterina MOGA, Valeriu GORINCIOI, Ludmila ȘCHIOPU, Maria LUNGU și Mariana IORGU.

Mariana VATAMANU

Clubul *PAIDEIA*

În perioada ianuarie-mai 2022, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a desfășurat un șir de ședințe ale Clubului de dezbateri educaționale *PAIDEIA*. Printre subiectele de interes major pentru profesori, se numără: *Inteligența emoțională – cheia succesului în viață; Instruirea ”în oglindă”: strategii de predare și strategii de învățare; Idei de predare a textului literar prin joc: puzzle, jogging, X și 0 etc.; Abordarea textelor moderniste și postmoderniste; Managementul stării de bine în instituție – condiție de asigurare a calității în educație; Proiectarea didactică din perspectiva individualizării; Transdisciplinaritatea, imperativ curricular; Activități în cadrul proiectelor educaționale; Mindfulness ca artă emoțională a predării.* Activitățile au fost realizate de formatori cu experiență în domeniu: Svetlana ȘIȘCANU, Tatiana CARTALEANU, Anna MUNTEAN, Rodica GAVRILIȚĂ, Nina MÎNDRU, Galina FILIP, Olga COSOVAN, Daniela VACARCIUC și Elena CREANGĂ.

Participanții la cele 9 ședințe, circa 160 de cadre didactice, au avut posibilitatea să se implice în discuții, să se expună pe marginea tematicilor abordate, să realizeze sarcini practice, să vină cu un feedback. La finele activității, acestora li s-a oferit un certificat de participare.

Ședințele au fost apreciate drept utile atât pentru dezvoltare personală, cât și pentru lucrul la clasă. Participanții și-au exprimat recunoștința pentru ”un seminar de suflet”, ”o instruire foarte utilă pentru ritmul nostru agitat”, ”suport de curs consistent, tehnici de lucru interesante”, ”familiarizarea cu un arsenal bogat de resurse și platforme” etc.

Ședințele Clubului *PAIDEIA* vor fi reluate în luna octombrie, tematicile pentru a doua jumătate a anului fiind anunțate în luna septembrie.

Lilia NAHABA, coordonator de program

Educația în contextul globalizării

CZU 37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.6226362

Sorin **CRISTEA**

dr., prof. univ., Universitatea din București

Rezumat: *Analiza educației în contextul globalizării solicită reactualizarea conceptului pedagogic care evidențiază: a) dimensiunile educației: obiectivă, subiectivă, axiologică, expresivă, contextuală; b) caracteristicile generale, interne (caracterul: teleologic, axiologic, prospectiv, dialectic) – externe (caracterul: istoric, sistemic, universal și național, de factor determinat al dezvoltării umane). Globalizarea, în general, constituie un proces de integrare internațională a valorilor superioare produse la nivel sociocultural, economic, politic, managerial, diplomatic, comunitar etc., reflectate specific în plan pedagogic. Determinantă devine globalizarea culturală construită istoric pe două „axe centrale", care conturează modernitatea recentă (postmodernitatea) și progresul social tehnologic ce susține „o viziune totalizatoare a realității sociale" proprie unei societăți informaționale, bazată pe cunoaștere. Înțelegerea globalizării culturale constituie un reper în proiectarea curriculumului școlar și universitar, în perspectivă interdisciplinară și transdisciplinară.*

Cuvinte-cheie: *educație, globalizare, globalizare culturală, conflict cultural, civilizație universală, paradigma curriculumului.*

Abstract: *The analysis of education in the context of globalization requires an update of the pedagogical concept, highlighting: a) the dimensions of education: objective, subjective, axiological, expressive, and contextual; b) general, internal characteristics (character: teleological, axiological, prospective, dialectical) – external (character: historical, systemic, universal, and national, determining human development). Globalization, in general, is a process of international integration of the superior values produced at the socio-cultural, economic, political, managerial, diplomatic, community etc. levels, specifically reflected in pedagogical terms. A key factor is cultural globalization, built historically on two „central axes" that outline recent modernity (postmodernity) and social technological progress that supports a „totalizing vision of social reality" of a knowledge-based information society. Understanding cultural globalization is a milestone in the design of the school and university curriculum, from an interdisciplinary and transdisciplinary perspective.*

Keywords: *education, globalization, cultural globalization, cultural conflict, universal civilization, curriculum paradigm.*

Educația constituie o realitate psihosocială de maximă extindere, complexitate, profunzime și deschidere care evoluează, în prezent în contextul globalizării. Analiza sa din această perspectivă specială, solicită actualizarea definiției educației la nivel de concept pedagogic fundamental. Definirea educației la nivel de concept pedagogic fundamental este realizată în raport de trei criterii de ordin epistemologic care fixează dimensiunile obiective ale educației: a) sfera de referință generală; b) funcția de maximă generalitate și profunzime; c) structura de bază necesară, confirmată în orice context istoric.

Sfera de referință a educației fixează epistemologic dimensiunea generală a educației care include ansamblul de activități pedagogice organizate/planificate/specializate și de influențe pedagogice neorganizate/neplanificate/nespecializate, exercitate permanent în context deschis (economic, politic, cultural, comunitar, natural). Funcția de maximă generalitate și profunzime a educației fixează epistemologic dimensiunea abstractă a educației care vizează formarea-dezvoltarea personalității umane realizată în vederea integrării sale permanente în societate.

Structura de bază a educației fixează epistemologic dimensiunea stabilă a educației asigurată prin corelația dintre educator

și educat, dintre profesor și elev/student, cursant etc., realizată într-un cadru: a) organizat, prin efecte pedagogice intenționate, planificate, specializate; b) neorganizat, prin efecte neintenționate, neplanificate, nespecializate, degajate și înregistrate în context deschis.

Analiza educației permite evidențierea dimensiunilor sale complementare celor obiective (generală, abstractă, stabilă), fixate la nivel de concept pedagogic fundamental:

a) *dimensiunea subiectivă* – finalitățile educației (idealul educației, scopurile generale ale educației; obiectivele educației generale, specifice, concrete/operaționale), care definesc orientările valorice prospective ale activității de educație, elaborate de proiectanții educației la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ;

b) *dimensiunea axiologică* – conținuturile generale ale educației (morale, științifice, tehnologice, estetice, psihofizice) determinate de valorile pedagogice generale (binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific aplicat, frumosul, sănătatea psihică și fizică) care reflectă cerințele generale, psihologice și sociale, de dezvoltare normală, ordonată pe termen scurt-mediu-lung, a omului și a societății;

c) *dimensiunea expresivă, a exprimării* – educația formală și nonformală, realizată în mod organizat/planificat/specializat; educația informală, realizată spontan, accidental, incidental, neintenționat, în mod neorganizat/neplanificat/nespecializat;

d) *dimensiunea contextuală* – macrostructurală/sistemul social, sistemul de educație, sistemul de învățământ; microstructurală/procesul de învățământ; activitățile concrete de educație și instruire, organizate formal și nonformal, distribuite pe trepte și discipline de învățământ (lecție, activități extrașcolare etc.); situațiile de educație și de instruire, dependente de calitatea resurselor pedagogice existente și a condițiilor pedagogice de realizare a activităților concrete de educație și instruire.

Caracteristicile generale ale educației, reflectă dimensiunile sale, evidențiate anterior, grupate la două niveluri de referință, intern și extern.

I. Primul nivel evidențiază caracteristicile interne, funcțional-structurale, stabile, necesare în orice context:

1. *Caracterul teleologic* – orientarea educației în direcția atingerii finalităților activității de educație, macrostructurale, de sistem (idealul educației și scopurile generale ale educației) și microstructurale, de proces (obiectivele generale, specifice, concrete operaționale ale educației și ale instruirii);

2. *Caracterul axiologic* – susținerea conținuturilor generale ale educației (morală, științifică/intelectuală, tehnologică/aplicată, estetică, psihofizică) pe baza valorilor pedagogice generale (binele moral – adevărul științific; utilitatea adevărului științific aplicat; frumosul; sănătatea psihică și fizică), reflectate specific în documentele curriculare fundamentale (reforma curriculară a sistemului de învățământ; planul de învățământ, programele școlare sintetice/pe trepte de învățământ).

3. *Caracterul prospectiv* – angajarea finalităților educației, care anticipează realizarea conținuturilor și a formelor generale ale educației și ale instruirii pe termen scurt, mediu și lung, în acord cu proiectele curriculare ale planului de învățământ, ale programelor și manualelor școlare, ale lecției etc.

4. *Caracterul dialectic* – desfășurarea educației pe fondul interdependenței dintre: a) educator și educat, profesor și elev/student/cursant etc.; b) informare și formare (orientată pozitiv, în plan cognitiv și noncognitiv); c) acțiunile de comunicare – receptare a mesajului pedagogic – evaluare/autoevaluare a rezultatelor mesajului pedagogic comunicat de educator și receptat și valorificat de educat; d) acțiunile de predare-învățare-evaluare, integrate în structura de funcționare curriculară a activității de instruire.

II. Al doilea nivel evidențiază caracteristicile externe ale educației, variabile în funcție de schimbările cu caracter obiectiv și subiectiv care sunt înregistrate în spațiu și timp pedagogic, în context deschis:

1. *Caracterul istoric al educației* – reflectă evoluția sistemelor de învățământ, condiționată de cerințele de: a) dezvoltare a societății în diferite epoci și perioade istorice; b) abordare a teoriei educației și a instruirii, susținute epistemologic de paradigmele pedagogiei, afirmate istoric în epoca modernă și postmodernă.

2. *Caracterul sistemic al educației* – reflectă particularitățile existente în cadrul politicii educației promovată de diferite societăți, condiționate de specificul acestora, obiectivate în contextul unui stat unitar (național), federal (R.F. Germania, Elveția, Federația Rusă etc.), confederal etc.

3. *Caracterul universal și național al educației* – reflectă raporturile dintre valorile pedagogice generale, care fundamentează construcția finalităților macrostructurale și a conținuturilor de bază, validate istoric, determinate cultural la scară socială, și modul de realizare specific al acestora, dependent de resursele și condițiile pedagogice existente, condiționate istoric, în plan economic, politic, comunitar.

4. *Caracterul determinant al educației*, de factor al dezvoltării personalității (educabilității), condiționat de calitatea sa superioară probată prin: a) raportarea corectă la ceilalți doi factori ai dezvoltării personalității (ereditatea – factor de premisă naturală; mediul social – factor de condiție); b) proiectarea curriculară – centrată asupra finalităților educației (construite la nivelul interdependenței dintre cerințele față de educat: psihologice/competențe și sociale/conținuturi de bază validate de societate), orientată spre educația permanentă și spre autoeducație [1, cap. 1-3].

Educația în contextul globalizării confirmă dimensiunile obiective ale activității de formare-dezvoltare a personalității, reflectate la nivelul caracteristicilor sale interne, funcțional-structurale, stabile, dezvoltate specific în cadrul extern determinat istoric, în plan universal și național.

Globalizarea constituie ”un proces de integrare internațională” a valorilor produse unitar, realizat la nivel sociocultural (economic, politic, diplomatic, managerial, comunitar, artistic, sportiv etc.), determinat istoric în secolul XXI, în contextul societății informaționale. Sfera de referință vizează ansamblul valorilor reflectate la nivelul instituțiilor și al evenimentelor culturale, economice, politice, comunitare etc., cu efecte directe și indirecte la scară universală. Pot fi evocate valorile globale semnificative: economic (liberalizarea comerțului, dezvoltarea tehnologică pos-

tindustrială), politic (democrația reprezentativă și participativă), cultural (informatizarea ca proces tehnologic și social, de (inter) comunicare universală). Aceste valori fixează tipurile de globalizare care intervin în contextul universal al educației, reflectat specific în plan național: a) economică, bazată pe „creștere în interdependență" la nivel de nivel de servicii, personal (migrație), capital, tehnologie, perfecționare profesională; b) managerială, bazată pe optimizarea internațională a bunurilor de consum, pe decizii susținute strategic și prin tehnici de marketing; pe orientarea spre calitatea serviciilor (globale, universale, multinaționale); c) software, bazată pe un sistem de programe informatizate care includ diferite modele de integrare, operare, derivare, aplicare, mediere, perfecționare etc., valorificabile în condiții de internaționalizare, dar și de regionalizare și localizare etc.

Analiza conceptului de globalizare solicită raportarea la dimensiunea contextuală a educației, existentă la nivel universal, dar și național. Are ca scop identificarea capacității globalizării de: a) transformare a oricărui obiect de studiu într-o „unitate care se manifestă universal", susținută structural (economic, tehnologic) și suprastructural (politic, cultural), într-un mediu comunitar care tinde să se extindă tot mai mult (universal, regional, național); b) reconstrucție a realități cercetate „într-un tot", care permite judecarea oricărei problemei în ansamblul său, abordat ca sistem și proces economic, financiar, tehnologic, politic, diplomatic, cultural, managerial, comunitar; c) valorificare a istoriei sale postmoderne (recentă), dezvoltată economic (prin cunoaștere științifică și management strategic), politic (prin democratizare validată juridic) și cultural (prin informatizarea unui spațiu social extins, regional, continental și universal).

Factorii care determină globalizarea au impact cultural reflectat pedagogic, direct și indirect, în măsura în care intervin: a) economic, prin „crearea unei piețe libere"; b) sociologic, prin faptul că „evenimentele din diferite țări pot avea impact asupra altor locuri" (Giddens); c) informatic, prin sistemele de comunicare „între domenii din întreaga lume", bazate pe aceleași principii de organizare, planificare și realizare-dezvoltare (în contexte deschise); d) politic, prin cadrul instituțional internațional, validat și argumentat juridic și ideologic.

Globalizarea culturală este construită istoric pe două „axe centrale" care conturează modernitatea recentă (sau postmodernitatea) economică și politică și „ideea de progres" tehnologic care susține „o viziune totalizatoare a realității sociale" proprie unei societăți informaționale, deschisă inclusiv spre resursele actuale ale inteligenței artificiale, cu aplicații la toate nivelurile sistemului social (economic, politic, cultural, comunitar, natural), reflectate specific în zona procesului de învățământ, dar și a existenței cotidiene. În dinamica sa, globalizarea culturală devine un fenomen social multidimensional, cu caracter obiectiv, cu efecte amplificate tehnologic (informațional) prin mass-media (și social-media), procesate și cristalizate deja în contextul universal și național deschis al educației care influențează inclusiv reconstrucția curriculumului școlar și universitar în sistemele de învățământ dezvoltate în societatea postmodernă.

„Înțelegerea globalizării culturale" constituie un reper pentru politicienii educației implicați în proiectarea curriculumului școlar și universitar, în perspectivă interdisciplinară și transdisciplinară. Abordarea istorică poate fi valorificată în perspectivă extensivă și intensivă, prin traversarea modelelor culturale care au tins spre o construcție globală, în limitele unui spațiu și timp determinat în condiții de omogenitate și diversitate, de convergență și emergență, de hibridare și integrare. Globalizarea culturală va evalua astfel în cadrul unor repere tradiționale, moderne și postmoderne, condiționate tehnologic și economic, politic și comunitar (național, internațional) [3].

Un concept-cheie are ca sferă de referință „conflictul cultural", productiv la nivel de filosofie a istoriei care confirmă caracterul universal – național al educației, variabil în proporții și accente diferite, angajate în construcția unor civilizații globale. În modernitate, ele pot fi identificate pe fondul "divizării din punct de vedere economic între Nord și Sud sau din punct de vedere cultural între Est și Vest".

Prin aportul pedagogiei, care tinde spre o formare superioară a omului prin cultură, „a apărut argumentul conform căruia există o civilizație universală a lumii". Ea valorifică noțiunea germană de Bildung – formare prin cultură superioară, spirituală – în context deschis și spre tehnologie, abordată clasic și modern ca artă și știință aplicată. Civilizația dobândește semnificația de „entitate culturală", cu referință generală la „modul de viață al oamenilor" și specială, la „valorile, regulile, instituțiile și modurile de gândire, cu importanță primară într-o societate" care au produs în timp arta, religia și filosofia, știința, dar și tehnologia performantă, economia eficientă, politica democratică etc. [4, pp. 57-58].

Civilizațiile afirmate „în istorie și în lumea de astăzi – chineză, japoneză, hindusă, islamică, ortodoxă (est-europeană), occidentală (vest-europeană și nord-americană), latino-americană, africană" – pot evolua, astfel, dincolo de „ciocnirea dintre culturi", spre o civilizație universală, globală [Ibidem, pp. 63-68]. Realizarea sa depinde de calitatea educației, a curriculumului academic construit în funcție de produsele superioare ale culturii universale și naționale – arta, religia și filosofia, științele (logico-matematice și informatice, ale naturii, socioumane), tehnologia – valorificate specific/pedagogic, psihologic și social, la nivel de învățământ primar, secundar și universitar, în perspectiva educației permanente și a autoeducației, a învățării/autoînvățării pe tot parcursul vieții.

Dezbaterea critică promovată la nivelul relației dintre "globalizarea culturii și limbajul educației" evidențiază importanța disciplinelor din domeniul istoriei și al filosofiei, în general, al științelor socioumane, în special. Înțelegerea lor aprofundată și aplicarea lor intensivă și extensivă, analitică, sintetică și critică, solicită studiul special al limbilor străine, clasice și moderne, integrate în curriculumul școlar și universitar construit pe baza modelului academic, orientat valoric global, intercultural, interdisciplinar și transdisciplinar. Limbile străine susțin astfel, limbile educației globale care asigură asimilarea culturii de bază (artistică, spirituală și filosofică, științifică și tehnologică, economică și civică/politică) în condiții de „pluralism și hibridare", deconstrucție și reconstrucție orientată valoric și prospectiv spre diferențiere și omogenizare, interiorizare și exteriorizare, deschi-

dere și integrare interdisciplinară și transdisciplinară.

Cultura globalizării constituie, astfel, „un concept multidimensional" cu impact pedagogic major resimțit în plan curricular și instituțional, reflectat activ și interactiv la nivel de: a) sferă de referință extinsă – procesele complexe care asigură continuitatea dintre cultură și civilizație, cultura academică – mediatică – bazală (ca mod de viață), intercultural – pluricultural, diferențiere prin disciplinaritate (și intradisciplinaritate) și omogenitate prin hibridare și integrare (interdisciplinară și pluridisciplinară); b) funcție generală – de validare socială a capitalului cultural (exprimat simbolic în zona educației) prin construcția unui sistem de învățământ eficient, eficace și echitabil (la nivel global); c) structură de bază – susținută prin valorificarea limbilor străine care devin „limbile educației în era globalizării culturii" receptată, asimilată, interiorizată și angajată în zona interdependenței dintre dimensiunile sale istorică, filosofică, economică, sociologică, politică, spirituală [5].

Globalizarea pedagogică tinde să devină o realitate în condițiile în care se afirmă la nivel de model de abordare socială, promovat, în mod special, în economia societății informaționale, bazată pe cunoaștere, dezvoltată în cadrul unui proces dinamic de liberalizare, și integrare internațională, situat într-o serie largă de piețe, de la muncă la bunuri sociale, de la servicii comunitare la capital cultural și tehnologie înaltă. Acest model valorifică tendința de angajare a educației ca serviciu social complex, cu implicații multiple (culturale, comunitare, economice, politice, demografice etc.) afirmat și consolidat ca resursă de dezvoltare durabilă a fiecărei personalități umane, pe termen scurt, dar mai ales mediu și lung.

Dimensiunile globalizării pedagogice sunt reflectate calitativ, teoretic și practic, în domenii ale educației care vizează:

1. *Paradigma curriculumului*, afirmată în epoca postmodernă, construiește epistemologic un nou model global de abordare a teoriei pedagogice generale (a educației/instruirii/proiectării educației și a instruirii). Are ca scop: a) depășirea conflictului persistent în modernitate, prelungit până în postmodernitate, între paradigmele pedagogiei: psihocentriste – sociocentriste, realizată prin centrarea pedagogiei asupra finalităților educației/instruirii/proiectării educației și instruirii construite la nivelul interdependenței dintre cerințele față de educație și educat: psihologice (definite în termeni de competențe) – sociale (definite în termeni de conținuturi de bază, validate de societate); b) reconstrucția curriculară a conceptelor fundamentale, denotative (care definesc și analizează educația/instruirea/proiectarea educației și instruirii), normative (care ordonează educația/instruirea/proiectarea educației și instruirii, macrostructural, prin axiome și legi și microstructural, la nivel de principii); și metodologice (care asigură consolidarea epistemologică și perfecționarea pragmatică a educației/instruirii/proiectării educației și instruirii la nivel de cercetare pedagogică fundamentală și operațională).

2. *Structura sistemelor postmoderne de învățământ* este confirmată în epoca postmodernă la nivel de: a) organizare globală, pe trepte de învățământ: preșcolar și școlar primar, integrate în învățământul primar; gimnazial și liceal (și profesional), integrate în învățământul secundar; licență, masterat, doctorat, integrate în învățământul superior/universitar; cu prelungirea învățământului general obligatoriu cu cl. I-IX/X până la vârsta de 16 ani; b) conducere globală, managerială și administrativă: de vârf/ministerul învățământului; intermediară/inspectoratele școlare/direcțiile de învățământ teritoriale; de bază/școala ca organizație care învață, în context deschis; c) distribuție, eficientă global, a resurselor pedagogice existente/disponibile (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare); d) relație cu societatea în context deschis prin relații globale de parteneriat: complementar (între școală și organizațiile specializate în educație/instruire nonformală), contractual (între sistemul de învățământ și actorii sociali care înființează/finanțează/organizează școli: profesionale, de artă, sportive, militare, confesionale etc.) și consensual (la nivelul relației dintre școală – familie – comunitate educațională locală).

3. *Curriculumul școlar/universitar* este conceput la nivel global, prin adoptarea unor modele adaptabile în contexte deschise: a) academic (centrat asupra produselor superioare ale culturii – arta, religia, filosofia, știința, tehnologia – valorificate pedagogic); b) experiențial (centrat asupra experienței de cunoaștere și de viață a educatului, acumulată în context informal, valorificată în context formal și nonformal); c) centrat pe cerințele psihologice ale educatului (cognitive, dar și noncognitive, valorificate structuralist-genetic/Piaget și sociocultural/Vâgotski, Bruner); d) centrat pe reconstrucția societății (din diferite perspective: multiculturală/pluriculturală, interculturală, comunitară, politică, hermeneutică, fenomenologică etc.

4. *Strategiile de educație eficientă*, susținute în condiții de instruire asistată de calculator valorifică resursele culturale, tehnologice și pedagogice, ale informatizării care implică două acțiuni complementare: a) selectarea și procesarea permanentă a informațiilor esențiale; b) organizarea și articularea lor în rețele care asigură conexiunile necesare între conceptele de bază ale domeniului, denotative, normative și metodologice, transformate în „idei-ancoră", necesare în orice demers didactic, organizat formal și nonformal, cu deschideri multiple spre numeroasele date și experiențe, preluate informal.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 2, Educația. Concept și analiză. București: Didactica Publishing House, 2016.
2. De la Dehesa G. Învingători și învinși în globalizare. Trad. București: Historia, 2007.
3. Hopper P. Understanding Cultural Globalization. USA: Polity Press, Malden, 2007.
4. Huntington S. Ciocnirea civilizațiilor și refacerea ordinii mondiale. Trad. București: Antet, 1997.
5. Kumaravadivelu B. Cultural Globalization and Language Education. Yale University Press, 2008.
6. Stiglitz J. Globalizarea. Trad. București: Editura Economică, 2005.