



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 4-5 (128-129), 2021

ISSN 1810-6455

Categoria B

Colegiul de redacție:

Svetlana BELEAEVA

Nina BERNAZ

Rima BEZEDE

Viorica BOLOCAN

Tatiana CARTELEANU

Paul CLARKE (Marea Britanie)

Olga COSOVAN

Alexandru CRIȘAN (România)

Constantin CUCOȘ (România)

Otilia DANDARA

Gheorghe DUCA

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Vladimir GUȚU

Kurt MEREDITH (SUA)

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI

Vlad PÂSLARU

Carolina PLATON

Igor POVAR

Nicolae PRODAN

Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:

Mariana VATAMANU

Redactori:

Elena SUFF

Vitalie SCURTU

Tehnoredactare și design grafic:

Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"

S.R.L., mun. Chișinău

Tiraj: 600 ex.

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

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, mun. Chișinău

MD-2012, Republica Moldova

tel: (022)542976, fax: (022)544199

e-mail: didacticapro@prodidactica.md

www.prodidactica.md/revista

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Rima BEZEDE

Management competent și vizionar – o prioritate a sistemului educațional *altfel*

(Competent and Visionary Management as a Priority in an *Otherwise* Educational System)..... 3

EX CATHEDRA

Tatiana CALLO

Învățarea racordată – factor al excelenței cognitive a elevului merituos

(Connected Learning as a Factor of Cognitive Excellence for the Deserving Student)..... 8

Cristinel SOCIU, Nicolae SILISTRARU

Repere teologice ale educației religioase

(Theological Landmarks of Religious Education)..... 13

Igor POVAR, Boris PINTILIE, Tudor SPĂTARU

Sinergismul chimic (aspecte privind studiul fenomenului în școala modernă)

(Chemical Synergism: Study Aspects in the Modern School)..... 19

Olesea MUNTEANU

Demers formativ de eficientizare a comunicării organizaționale

(A Formative Approach to Streamlining Organizational Communication)..... 24

ISTORIA PEDAGOGIEI

Ionela BRÎNZĂ

George G. Antonescu, precursor al politicii educației

(George G. Antonescu, a Forerunner of Education Policy)..... 29

Ionuț HOREANU

**Reforma științelor sociale din dublă perspectivă – metodologică și pedagogică – în opera
filozofului Ștefan Zeletin**

(The Social Sciences Reform as Seen from a Double Methodological and Pedagogical
Perspective in the Works of Ștefan Zeletin)..... 32

EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ

Viorica GORAȘ-POSTICĂ 35

**Dimensiunea educației interculturale reflectată în documentele reglatoare privind
stagiile de practică**

(The Intercultural Education Dimension as Reflected in Internship Regulations) 35

EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

Eugenia GANEA

**The Particular Situation of Care-Leaving Youth in Vocational/Technical Education:
a Gender-Centered Perspective**

(Situția specială a tinerilor din serviciile de îngrijire alternativă de stat încadrați în învățământul
profesional/tehnic: un studiu din perspectiva genului) 41

ALFABETIZARE TERMINOLOGICĂ

Tatiana CARTELEANU

Întrebarea ca termen curricular

(The *Question* as a Curricular Term) 45

Olga COSOVAN

**Strategii alternative de lucru cu termenii științifici (pe aria curriculară *Limbă
și comunicare*)**

(Alternative Strategies for Working with Scientific Terminology (in the *Language and
Communication* Curricular Area)..... 49

EDUCAȚIE TIMPURIE

Maria ȚIFRAC

**Comunicarea și instrumentele digitale pentru activitățile online desfășurate
cu preșcolari**

(Communication and Digital Tools for Online Activities with Preschoolers)..... 54

Vasilica ANDRASCUIUC BIRTOK

**Jocul – forma esențială de activitate în grădiniță pentru dezvoltarea socială
a preșcolarului modern**

(The Game as an Essential Form of Activity in Kindergarten for the Social
Development of the Modern Preschooler) 57

RUBRICA PSIHOLOGULUI

Lilia GRATI

Stresul ocupațional în contextul cercetărilor actuale (Occupational Stress in the Context of Current Research)	60
--	----

Ecaterina MOGA

Managementul emoțiilor din perspectivă educațională (Emotion Management from an Educational Perspective)	63
--	----

DOCENDO DISCIMUS

Magdalena RUSNAC-FRĂȘINEANU, Eudochia CEBAN

Reflecții privind necesitatea adaptării curriculare în învățământul profesional tehnic (Reflections on the Need for Curricular Adaptation in Technical Vocational Education)	67
--	----

Aliona PANIȘ, Veronica MIHAILOV

Nivelul de formare a creativității în dezvoltarea profesională a cadrului didactic (Creativity Levels in the Professional Development of Teachers)	70
--	----

Produse digitale în cadrul Clubului PAIDEIA <i>altfel</i> (Digital Products within the PAIDEIA Club <i>Otherwise</i>)	74
--	----

EXERCITO, ERGO SUM

Sergiu OREHOVSCHI

Activitatea școlară independentă îmbinată cu jocul (Independent School Activity Combined with Play)	75
---	----

Nina VOLONTIR

Utilizarea descrierilor literare ale peisajelor naturale în predarea și învățarea de calitate a geografiei (Using Literary Descriptions of Natural Landscapes in Quality Teaching and Learning of Geography)	80
--	----

Olesea VATAVU

Formarea competențelor specifice la orele de biologie și geografie prin aplicația <i>Plickers</i> (Developing Specific Competences in Biology and Geography Classes Using the <i>Plickers</i> app)	84
--	----

Ludmila PANTAZ, Ana CEBAN

Proiectul educațional – un mijloc eficient de dezvoltare a competențelor-cheie la elevi (The School Project as a Method of Developing Key Competences at Pupils)	86
--	----

EVENIMENTE CEPD

Lilia NAHABA

Strategii și resurse didactice pentru o predare hibridă eficientă (Strategies and Resources for Effective Hybrid Teaching)	90
--	----

Rima BEZEDE

Proiectul <i>CONSEPT</i>: Gândire critică pentru dezvoltarea competențelor profesionale (The <i>CONSEPT</i> Project: Critical Thinking for the Development of Professional Skills)	91
--	----

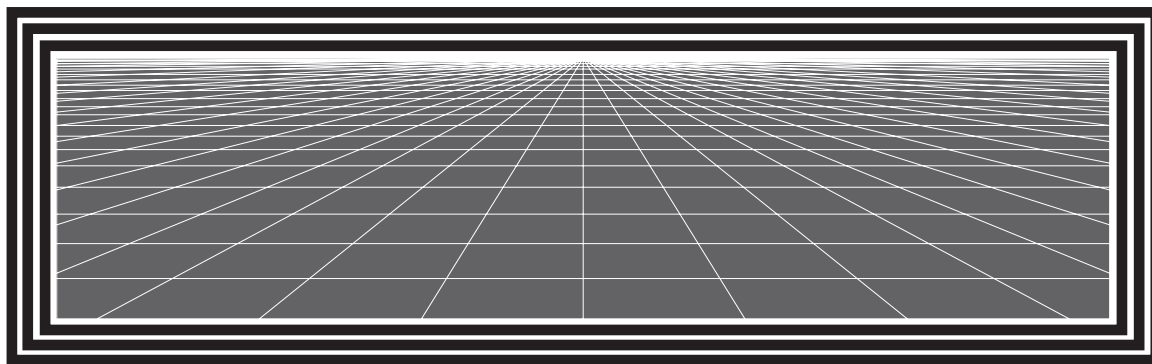
Mariana VATAMANU

Noi produse RED pentru învățământul profesional tehnic (New OER Products for Technical Vocational Education)	92
--	----

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Învățarea <i>altfel</i> (Learning <i>Otherwise</i>)	93
--	----



MANAGEMENT EDUCAȚIONAL



Rima **BEZEDE**

dr., președinte,
Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Management competent și vizionar – o prioritate a sistemului educațional altfel

doi.org/10.5281/zenodo.5595370 | CZU 37.07

Rezumat: Articolul abordează multiaspectual complexitatea posturilor de conducere în instituția educațională și multitudinea de roluri pe care le are un manager. De asemenea, sunt reflectate aspecte ce țin de necesitatea unui suport continuu pentru dezvoltarea personală și profesională a managerilor, de modul în care un potențial manager decide în favoarea unui

traseu profesional în calitate de conducător și de sporirea atractivității posturilor de conducere.

Cuvinte-cheie: educație, management, leadership, post de conducere, competențe profesionale, roluri de conducere, atractivitate, politici de dezvoltare a resurselor umane.

Abstract: The article addresses in many ways the complexity of management positions in the educational institution and the multitude of roles that a manager has. It also reflects aspects related to the need for continuous support for the personal and professional development of managers, how a potential manager decides for a career path as a leader and increasing the attractiveness of management positions.

Keywords: education, management, leadership, managerial position, professional competences, leadership roles, attractiveness, human resources development policies.

Sectorul principal în care o țară civilizată investește continuu pentru a asigura dezvoltarea sustenabilă a societății este educația, iar progresul în toate sferele socioeconomice este determinat în mod direct de politicile educaționale și resursele disponibile în vederea implementării acestora. Evident, resursa umană ocupă un loc aparte în acest sens, iar calitatea și relevanța educației poate fi asigurată doar prin cadre didactice și manageriale calificate, pregătite pentru multiplele provocări ale unei societăți în continuă transformare. Din păcate, Republica Moldova, la fel ca alte țări, se confruntă cu probleme ce țin de resursa umană, inclusiv de calitatea angajaților din sistem și atractivitatea sectorului educațional pentru tineri. Dacă, în ultimii ani, problema statutului profesorului și a devalorizării profesiei didactice a fost abordată multidimensional și s-au întreprins măsuri concrete întru soluționarea

acesteia, la diferite niveluri, aspectele ce țin de prestația și imaginea conducătorilor de instituții educaționale, dar și atractivitatea carierei manageriale s-au bucurat de o atenție mai modestă.

Calitatea și eficiența managementului determină direct performanțele unei instituții de învățământ. Managerii sunt cei care contribuie la stabilirea unei viziuni clare pentru îmbunătățirea școlii și lansează schimbări pentru catalizarea inovației și sporirea performanțelor elevilor. Modul în care își exercită atribuțiile ce le revin în planificarea, organizarea și coordonarea activității din unitatea școlară se reflectă în modul lor de a gândi și acționa. Managerii au un rol decisiv în ceea ce privește asigurarea calității în instituție și desfășurarea procesului educațional în condiții de eficiență maximă. Acest lucru este demonstrat de studiile realizate în domeniu, dar și de comunitatea educațională.

Analizând agenda organizațiilor internaționale și cercetările recente, constatăm cu ușurință că leadership-ul/conducerea școlii și îmbunătățirea sa este o prioritate, reflectată în politicile educaționale de pe mapamond, deoarece, în primul rând:

- contribuie la ameliorarea performanțelor elevilor;
- asigură legătura dintre politici și practica educațională;
- conectează școală cu mediul extern [5].

Descentralizarea, creșterea autonomiei instituției și miza societății extrem de mare pe rezultatele și performanțele școlii sunt doar câțiva factori care au determinat reconsiderarea rolului conducătorilor de instituții educaționale. Astfel, consolidarea competențelor profesionale ale managerilor, oferirea unui suport continuu pentru actualii directori de instituții și creșterea atractivității carierei manageriale sunt preocupări curente pentru toate sistemele educaționale care tind spre calitate. Cele mai mari provocări ce țin de îmbunătățirea conducerii școlii, listate de OECD sunt:

- diversitatea contextelor în care activează directorii;
- resurse puține, responsabilități mari;
- îmbătrânirea profesiei;
- inechitatea de gen;
- scăderea atractivității postului.

Dacă analizăm documentele naționale de politică educațională, ne convingem că aspectele ce țin de competența profesională și competitivitatea cadrelor manageriale, de asemenea, sunt pe agendă. Astfel, Strategia *Educația-2020* stipula, prin obiectivul nr. 7. Reconceptualizarea managementului educațional la nivel de sistem cu următoarele orientări strategice: *promovarea unui management participativ și eficient; promovarea managementului strategic și inovativ; dezvoltarea culturii organizaționale a instituțiilor de învățământ; dezvoltarea managementului resurselor umane; dezvoltarea managementului de curriculum; corelarea managementului la nivel național, local și instituțional; identificarea și implementarea mecanismelor managementului modern: diagnosticarea, proiectarea, luarea de decizii, organizarea, evaluarea, comunicarea etc.* În acest context, în 2016 au fost elaborate *Standardele de competență profesională ale managerilor din învățământul general*, care stabilesc domeniile, indicatorii și descriptorii de competență necesari pentru realizarea tuturor tipurilor de standarde educaționale de stat. Acestea se structurează pe șase domenii prioritare: *Viziune și strategii, Curriculum, Resurse umane, Resurse financiare și materiale, Structuri și proceduri, Comunitate și parteneriate*. Este important să subliniem că standardele permit managerilor să își autoevalueze

progresul și prestația. În același timp, acestea oferă posibilitatea tuturor părților interesate să evalueze calitatea activității manageriale, să monitorizeze rezultatele și în vederea atingerii sau depășirii standardelor [8].

Conform Codului educației (art. 50, p. (5), (6)), ”Funcțiile de director și de director adjunct se ocupă prin concurs, în baza criteriilor de competență profesională și managerială. Regulamentul de organizare și desfășurare a concursului pentru ocuparea funcției de director și de director adjunct se aprobă de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Un director adjunct responsabil de procesul educațional trebuie să aibă cel puțin studii pedagogice. Directorul și directorii adjuncți ai instituției publice de învățământ general sunt numiți în funcție pentru un termen de 5 ani. La expirarea acestui termen, contractul individual de muncă al conducătorului încetează de drept, funcția devenind vacantă”.

De asemenea, Codul educației stipulează în art. 69, p. (3) că și directorii instituțiilor publice de învățământ profesional tehnic sunt numiți în funcție pe un termen de 5 ani, dar o persoană are dreptul la cel mult două mandate consecutive, conform regulamentului aprobat de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării [7].

Analizând procesul de desfășurare a concursurilor, observăm cu ușurință că numărul de candidați pentru funcția de director de instituție, dar și pentru cea de director adjunct este destul de mic. De obicei, la concursuri participă doar un singur candidat, acest fapt afectând oportunitatea de a alege pe cel mai bun dintre cei mai buni, or, multitudinea de valențe profesionale solicită persoane competente, cu potențial și abilități avansate în domeniul managementului și al leadership-ului.

De ce avem atât de puțini candidați? Cum am putea spori atractivitatea posturilor de conducere pentru un număr mai mare de potențiali candidați? Ce suport ar fi bine să oferim managerilor care își desfășoară curent activitatea? Care este traseul profesional pe care îl parcurge un manager și cum ajunge să ia această decizie un viitor director? – sunt întrebări la care ne-am propus să răspundem prin realizarea unui sondaj la care au participat peste 60 de manageri (directori și directori adjuncți) din 40 de instituții din învățământul general și profesional tehnic (75% dintre respondenți – bărbați, 25% – femei; 57,5% – din zona rurală, 42,5% – din zona urbană).

Experiența în calitate de director a respondenților este foarte diferită – 35% au o experiență managerială mai mică de 5 ani, 35% – între 5 și 10 ani, 17% – între 11 și 15 ani și doar 12,5% – mai mult de 15 ani. Deci peste 70% dintre participanții la studiu au până la 10 ani de experiență managerială și 12,5% au peste 15 ani. La nivel internațional, conform studiului OECD

menționat mai sus, una dintre problemele care împiedică îmbunătățirea leadership-ului școlii la nivel mondial este ”îmbătrânirea” conducătorilor de instituții și penuria de cadre tinere și vizionare în funcțiile de conducere. În Republica Moldova, sectorul educației este mai puțin atractiv pentru tineri și numărul de potențiali conducători de instituții educaționale e mai mic.

Datele cercetărilor realizate la scară mondială reliefează faptul că majoritatea directorilor au în spate o experiență de predare și că foarte puțini vin direct de pe băncile facultății sau din afara sistemului educațional. Și în cazul studiului nostru, *95 la sută dintre respondenți au preluat funcția managerială după o activitate pedagogică în cadrul instituției*. Astfel, directorii provin din rândul profesorilor și sunt buni cunoscători ai instituției și ai procesului de instruire, împărtășesc valori comune și au aceeași cultură profesională. Totuși decizia de a deveni director nu este una ușor de luat. Activitatea managerială este una complexă, care include câteva componente: educațională, profesională, dar și umană. Directorul are o multitudine de sarcini, prin care demonstrează competențe de administrare, management și leadership, care sunt puternic interptrunse:

1. *Administrarea* este un proces dinamic de organizare și coordonare a activității unui grup, într-un context organizațional specific, pentru realizarea unor sarcini sau scopuri.
2. *Managementul* este un proces care face posibilă atingerea obiectivelor organizației prin planificare, organizare, controlul utilizării resurselor și motivarea angajaților. Managementul se concentrează pe aspecte administrative ale activității unui conducător.
3. *Leadership-ul* este un proces de influențare de către lider a membrilor echipei în scopul atingerii obiectivelor comune. Leadership-ul este o formă de putere, dar, subliniem, o putere dată de oameni, și nu de poziția ierarhică. Arta de a dialoga cu colegii profesori și de a găsi opțiunea cea mai bună pentru agrearea și transmiterea sarcinilor de serviciu sau fixarea obiectivelor care trebuie atinse în cadrul realizării unei activități este una dintre caracteristicile-cheie ale unui conducător [1, p. 24].

Multiplele roluri pe care trebuie să le preia un director sunt, de asemenea, un impediment în luarea acestei decizii. Henry Mintzberg, cunoscut cercetător, a elaborat o listă cu zece roluri principale în care pot fi încadrate activitățile managerului. Cele zece roluri sunt clasificate în trei mari categorii, în ideea că, indiferent de conținutul muncii unui manager, acțiunile sale pot fi plasate în una din ele: elaborarea deciziilor, prelucrarea informațiilor și angajarea în relații interpersonale.

Rolurile informaționale:

- persoană care receptează informații ce pot influența performanța organizației;
- evaluator al informațiilor;
- persoană care selectează informațiile.

Rolurile interpersonale:

- persoană care reprezintă organizația în împrejurări oficiale;
- lider;
- persoană de legătură cu subalternii și superiorii.

Rolurile decizionale:

- inițiator de schimbări planificate în viața organizației;
- persoană care soluționează perturbările ce pot provoca schimbări nedorite în organizație (greve, anularea unor contracte cu anumiți furnizori etc.);
- persoană care alocă resurse;
- negociator.

Toate aceste roluri și sarcini realizate de conducătorii de instituții confirmă complexitatea funcției manageriale. În această logică, doar o cincime (!!!) dintre directorii participanți la studiu au confirmat că și-au dorit și au planificat o carieră în management și că decizia de a prelua această funcție a fost una conștientă și asumată. Ei și-au planificat traseul profesional pe termen lung și și-au dezvoltat competențele așa încât să reușească să preia o funcție de conducere. Majoritatea respondenților însă (peste 70%) au luat decizia de a deveni director în virtutea circumstanțelor, fiind îndemnați, încurajați și sprijiniți fie de colegi, fie de superiori, aceștia recunoscând potențialul profesional și calitățile personale ale colegului/subalternului.

Un rol aparte în promovarea cadrelor tinere în funcții de conducere îl au foștii conducători, care au identificat în colectiv persoane cu potențial, au format o echipă managerială și au contribuit la dezvoltarea competențelor necesare unor manageri buni. După preluarea funcției de către noul director, aceștia continuă să ofere suport, manifestându-se în calitate de mentori cu experiență managerială autentică. Evident, în acest caz, noului director îi este mult mai ușor, el având un sprijin de încredere, or, așa cum menționasem mai sus, rolurile și responsabilitățile cadrelor manageriale sunt multiple. Mai mult decât atât, peste 97% dintre participanții la studiu consideră că acestea au sporit în ultimii ani.

Conform Codului educației (art. 50, (2)), directorul instituției de învățământ general are următoarele atribuții:

- reprezintă instituția;
- emite ordine, semnează în numele instituției actele juridice emise de instituție;
- angajează, evaluează, promovează și eliberează

- din funcție personalul instituției;
- este responsabil de executarea bugetului instituției;
- elaborează schema de încadrare a personalului instituției;
- elaborează și propune spre aprobare Consiliului de administrație componenta școlară a curriculumului;
- elaborează normele de completare a claselor și numărul de clase.

Fără îndoială, toate aceste atribuții necesită o pregătire profesională foarte bună și o echipă managerială competentă. Dintre participanții la studiu, doar 15% se simt foarte bine în funcția de conducere, subliniind rolul colegilor și al culturii organizaționale, dar și oportunitățile de dezvoltare profesională și de promovare a instituției în mediul extern. Respondenții, în proporție de 62,5%, au menționat că se simt bine, iar experiența managerială pe care o au, atitudinea și sprijinul colegilor sunt factorii determinanți în acest sens.

Totuși 22,5% dintre directori întâmpină varia dificultăți, iar provocările zilnice pe care le au le induc o stare avansată de disconfort psihologic și stres. Reieșind din complexitatea funcțiilor manageriale, e cert că un manager trebuie să fie flexibil, astfel încât să se poată adapta la schimbările permanente. În afară de cunoștințe teoretice (de pedagogie, psihologie, sociologie, economie, drept, administrație, manageriale) și experiență practică, un director bun trebuie să dea dovadă de talent managerial, care presupune o flexibilitate deosebită completată cu „simț” managerial sau organizatorico-administrativ. Mai mult decât atât, el trebuie să abordeze schimbările ca oportunități de dezvoltare și să profite în urma valorificării acestora.

Un bun director trebuie să aibă o pregătire complexă, să inspire tuturor actorilor educaționali excelență în activitate și să împuternicească/responsabilizeze părțile interesate să participe la îmbunătățirea procesului educațional, să fie un bun specialist, să aibă talent organizatoric, un larg orizont cultural. În acest sens, el trebuie să creeze contexte pentru funcționarea eficientă a comunității profesionale de învățare, impulsionând și mobilizând colegii să contribuie la implementarea schimbărilor pozitive în instituție și în afara ei.

Toate acestea trebuie „simțite”, cunoscute de manager și aplicate la momentul oportun. Participanții la studiu au listat competențele principale/de bază inerente unui bun conducător, evidențiind 6 și prioritizându-le după cum urmează:

1. competența de planificare;
2. competența de organizare;
3. competența de comunicare și de management al

- conflictelor;
4. competența de leadership;
5. competența de management al calității;
6. competența digitală.

Printre calitățile principale pe care ar trebui să le posedă un conducător, 90 la sută din respondenți au menționat *responsabilitatea*, după care *integritatea*, *calitățile de lider* și *calitățile necesare pentru lucrul în echipă*. În opinia lor, indiferent de situație și de circumstanțe, un director integru și responsabil acționează și se conduce de un set de valori interioare personale și profesionale. El este un model pentru ceilalți membri ai instituției și comunității, imprimând valorile sale culturii organizaționale a școlii.

Revenind la aspectele ce țin de perspectivele de carieră și continuarea activității manageriale, 72,5% dintre participanții la studiu se văd și mai departe în școală:

- 47,5% – în altă funcție decât cea managerială;
- 25% – în funcție de director/director adjunct;
- 22,5% își văd viitorul profesional în afara școlii;
- 5% – în funcție de conducere în sistem, dar nu în școală.

Bucură faptul că cea mai mare parte a participanților intenționează să rămână în instituție, continuând să activeze în domeniul educațional. Totuși mai mult de o cincime își văd viitorul profesional în afara școlii, invocând provocările întâmpinate și complexitatea profesiei de cadru didactic și/sau de conducere.

Doar 33,5% dintre respondenți consideră că funcția managerială este atractivă pentru tineri, menționând repetat complexitatea postului și constrângerile externe. Pentru atractivitatea funcțiilor de conducere în educație, este necesar să fie asigurat prestigiul sistemului de învățământ și al angajaților săi. În al doilea rând, o importanță și o atenție aparte trebuie acordate: coordonării eficiente a activității, ajustării și unificării documentației și, nu în ultimul rând, colaborării strânse cu reprezentanții ministerului, bazată pe încredere și valori comune etc.

Întrebați cum ar putea fi susținute cadrele de conducere de comunitate/societate, majoritatea respondenților consideră că prin conștientizarea responsabilității enorme pe care o are un director, prin conlucrare stabilă și implicare, prin realizarea unui echilibru între schimbare și continuitate, între specific și global, între împlinirea individuală și exigențele de ordin social.

În același timp, solicitați să numească măsurile/acțiunile necesare a fi întreprinse la nivel de sistem pentru a spori atractivitatea funcției de conducere, respondenții au menționat următoarele:

- lansarea unor programe calitative și relevante de formare inițială și continuă destinate potențialilor

și actualilor manageri;

- realizarea de investiții în educație pentru a fi cu un pas înaintea schimbărilor în societate;
- revizuirea sistemului de salarizare și motivare;
- micșorarea presiunii asupra cadrelor de conducere;
- crearea oportunităților de schimb de experiență la nivel național și internațional;
- participarea tuturor membrilor comunității educaționale în procesul decizional – o condiție esențială pentru asigurarea calității și susținerea schimbărilor prin care școlile își dezvoltă capacitatea instituțională în acord cu dinamica societății;
- diminuarea birocrăției, optimizarea tipurilor de documente/rapoarte;
- oferirea de suport continuu în vederea dezvoltării profesionale, dar și a recreerii.

Pe final, respondenții au fost rugați să vină cu sugestii pentru tinerii care aspiră la o carieră în domeniul managementului educațional. Printre cele mai frecvent menționate, se numără:

- să fie o persoană cu verticalitate, corectă și onestă;
- să se implice continuu în programe de dezvoltare profesională și personală;
- să formeze echipa managerială și să asigure condiții pentru dezvoltarea acesteia;
- să aplice metode participative în activitatea managerială, să implice angajații în luarea deciziilor, astfel încât aceștia să se simtă parte a procesului și să lucreze cu plăcere împreună;
- să delege unele sarcini și să fie transparent în activitatea sa;
- să participe la activitățile desfășurate în comunitate, să comunice cu beneficiarii, să gestioneze profesionist problemele apărute;
- să motiveze cadrele didactice spre implicare prin deschidere, colaborare, exemplu propriu.

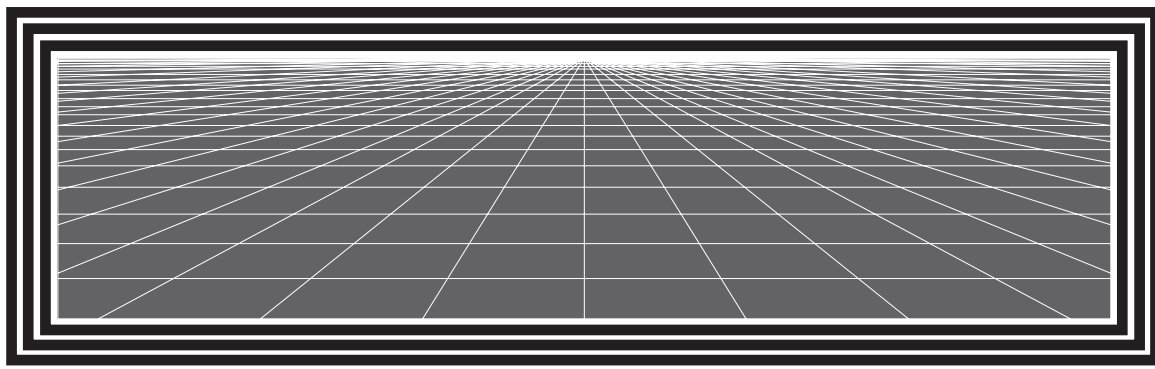
În concluzie: Exercitarea unei funcții de conducere în educație necesită eforturi majore și un ansamblu de competențe, dar, în același timp, oferă o oportunitate excelentă de a influența schimbarea pozitivă la nivel de proces educațional și cultură organizațională, de relații profesionale și rezultate academice, astfel încât

instituția să devină un model și un promotor al practicilor de succes.

Dacă ne dorim un număr sporit de candidați pentru posturile de conducere din educație și manageri competenți, ar trebui să acționăm solidar și consecvent la toate nivelurile. Condițiile de bază, în acest sens, ar fi instituirea unui sistem eficient de formare inițială și continuă a managerilor, facilitarea lansării unor rețele profesionale viabile, consolidarea mentoratului ca proces și relație și, nu în ultimul rând, crearea continuă a contextelor necesare pentru dezvoltarea liderilor în sistem – cadre didactice și manageriale care să lanseze viziuni, să motiveze și să inspire continuu comunitatea educațională, transformând progresiv oamenii, școala și sistemul.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bezede R. Repere psihopedagogice ale leadershipului paideutic. Teză de doctor. Chișinău 2015.
2. Chicu V., Lîsenko S., Bezede R. (coord.) Planificarea strategică versus planificarea operațională. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2018.
3. Chicu V., Lîsenko S., Bezede R. (coord.) Managementul calității versus calitatea managementului. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2020.
4. Goraș-Postică V., Bezede R. Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, CE PRO DIDACTICA, Chișinău, 2011.
5. Pont B., Nusche D., Moorman H. Improving School Leadership. Vol. 1: Policy and Practice, OECD, Paris. The report has been translated into Korean, Estonian, Japanese and Lithuanian, 2008.
6. Pont B., Nusche D., Hopkins D. (eds.). Improving School Leadership. Vol. 2: Case Studies on System Leadership. OECD, Paris, 2008.
7. Codul educației, 2014. Pe: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
8. Standardele de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general, 2016. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_manageriale.pdf



EX CATHEDRA



Tatiana CALLO

dr. hab., prof.univ.,
Institutul de Științe ale Educației

Învățarea racordată – factor al excelenței cognitive a elevului merituos

doi.org/10.5281/zenodo.5595376 | CZU 37.091

Rezumat: Pornind de la ideea învățării ca o schimbare de comportament cognitiv și acțional al elevului, în articol este prefigurată o viziune reconstituitivă privind învățarea școlară, îmbinând și adecvând anumite elemente din mai multe tipuri de învățare – învățarea socială, învățarea vicariantă, învățarea constructivistă, învățarea meritologică, conferind

coerență unui alt tip de învățare, celui al învățării racordate, adică o învățare care este pusă în legătură cu realitatea, fiind un acuplaj dintre învățare și context, mediu, situație, comunitate, fapte reale. Acest tip de învățare este generat de grija, mereu argumentată, de a nu derapa de la realitate în procesul de învățare, de a delimita cât mai real obiectul învățării, de a fi cât mai aproape de fenomene reale. De aceea, considerăm că, la ora actuală, pe lângă transdisciplinaritate, unul din elementele cele mai importante de care trebuie să ținem seama în învățarea racordată este realitatea, viața însăși.

Cuvinte-cheie: învățare socială, învățare vicariantă, învățare constructivistă, învățare meritologică, învățare racordată, comportament cognitiv, excelență cognitivă, elev merituos, elitopedagogie.

Abstract: Starting with the idea of learning as a change in the student's cognitive and action behavior, the article foreshadows a reconstructed vision of school learning, combining elements from several types of learning – social learning, vicarious learning, constructivist learning, and meritological learning – in order to give coherence to another type of learning, that of connected learning, i.e. learning that is related to reality, being a coupling between learning and context, environment, situation, community, and real facts. This type of learning is generated by the care, always argued, not to slip from reality in the learning process, to distinguish, as much as possible, the real object of learning, to remain as close as possible to real phenomena. Therefore, we believe that, at present, in addition to transdisciplinarity, one of the most important elements that we must take into account in connected learning is reality, life itself.

Keywords: social learning, vicarious learning, constructivist learning, meritological learning, connected learning, cognitive behavior, cognitive excellence, deserving student, elite pedagogy.

Introducere. Educația postmodernă, dezvoltând cognitiv elevul în societatea cunoașterii, oferă un număr din ce în ce mai mare de fapte și de informație, însă mai greu asigură înțelegerea întregului proces al existenței umane. Elevii devin din ce în ce mai informați, dar aceasta nu presupune și o anumită inteligență sau cunoaștere, deoarece provocarea cognitivă a elevilor trebuie să interfereze chiar cu însuși procesul vieții, să formuleze întrebări la care căutarea răspunsurilor în realitatea înconjurătoare să incite curiozitate și perseverență, intrând în competiție cu sine însuși, elegant, asumat și cu temeritate. Rolul social al școlii astăzi este un fapt real, aceasta fiind instituția care a valorificat și valorifică potențialul și meritele personale ale elevilor, asumându-și acest rol, pe care îl îndeplinește mai bine sau mai puțin bine. În mentalul omenirii este impregnată ideea potrivit căreia viața fără școală nu se poate și invers: școala fără viață este un eșec. Aceasta a devenit cea mai mare religie a omenirii. Iar efectul de excelență cognitivă a elevului

este din ce în ce mai prezent în debateri, în analize, în documente de politică și strategie educațională.

Relația dintre cunoaștere și învățare este una foarte reprezentativă, iar corelarea lor adecvată este o acțiune destul de complexă. Învățarea ca atare începe să stopeze atunci când există doar acumularea de cunoaștere. Când cunoașterea obține toată importanța, învățarea încetează, deoarece ea nu este un proces de adăugare, ci este un proces activ, dinamic. Cunoașterea dictează conduita vieții, pe când învățarea este fără limită și deschide calea experienței. De fapt, cunoașterea și învățarea nu sunt în contradicție. Această contradicție apare în școală atunci când cunoașterea are *importanță excesivă* și procesul educațional nu abordează totalitatea vieții, ci răspunde doar la provocările de moment.

Așadar, o educație de calitate trebuie să-l ajute pe elev să cunoască prin experiență proprie *procesul integral al vieții*, care poate orienta competența și tehnologia spre locul lor adevărat. Cea mai înaltă funcție a educației, evident, constă în faptul de a forma personalități integrale, capabile de a vedea și a aprecia realitatea și viața în ansamblul ei.

Învățarea ca schimbare. Cele mai multe accepții ale învățării atestă existența unei constante în definiții, aceasta fiind *schimbarea, modificarea comportamentului elevului* pe baza experienței trăite, structurată educațional. Un element-cheie pentru reușita actului de învățare îl reprezintă convingerea că o cunoștință nu este formativă prin ea însăși, ci prin procesul prin care se ajunge la ea. Rezultatele învățării reprezintă o materializare a schimbărilor cantitative și calitative, relativ stabile, de natură cognitivă sau afectivă, și corespund unor schimbări intervenite față de stadiul anterior [3, pp. 40-41].

Învățarea înseamnă, în opinia E. Cocoradă, reflecție asupra practicii și nu reflecție asupra a nimic și, deoarece procesele mentale sunt organizate în jurul unor funcții care servesc adaptării individului la mediu, învățarea este eficientă atunci când este privită de cel care învață ca fiind *utilă și cu sens* [2, p. 19]. Or, învățarea înseamnă a *reîntâlni* idei asemănătoare în contexte diferite, din ce în ce mai complexe, susține Bruner [Apud 2, p. 21]. Sau, conform tezei viștolskiene, la originea dezvoltării se află acele cunoștințe, pe care copilul le găsește deja în mediul cultural și pe care trebuie să le interiorizeze prin învățare [Ibidem, p. 88]. Trebuie să evidențiem faptul că *a învăța înseamnă a făptui*, iar făptuirea nu este niciodată plictisitoare sau obositoare, ea încântă. Învățarea și schimbarea sunt procese care necesită **curaj** de a acționa într-o situație dată. În acest proces schimbăm o mentalitate cu una nouă și lăsăm jos o barieră, acceptând o informație, o situație nouă.

Învățarea socială. Învățarea socială este legată îndeosebi de numele lui A. Bandura, potrivit căruia numai o

parte dintre comportamentele umane pot fi explicate prin condiționarea clasică și condiționarea instrumentală, deoarece teoriile condiționării nu surprind fenomenele de învățare socială ce apar în contexte reale. Astfel, A. Bandura atrage atenția asupra faptului că se poate învăța deseori numai observându-i pe ceilalți. Observându-i pe alții, copilul codează informația despre *comportamentul lor*, iar în ocazii ulterioare folosește această informație codată *drept ghid* pentru acțiunile proprii. Raportarea la modele și imitarea comportamentului modelului constituie o formă de învățare prezentă în multe situații din viața cotidiană. Modelele pot fi reale, dar și simbolice (cuvinte, idei care sunt valorizate social, imagini, evenimente etc.). Urmărind modelele, copilul ajunge să înțeleagă ce comportamente sunt valorizate de societate și care sunt dezaprobatate sau blamate. Dar pentru A. Bandura, modelarea are ca rezultat producerea nu doar a unor comportamente mimetice, ci și a unor *comportamente inovatoare*. Elevul observator devine activ, implicat cognitiv în această modalitate de transmitere a comportamentelor și atitudinilor. Efectele comportamentale ale expunerii la stimulii modelatori sunt: a) achiziționarea de noi răspunsuri, care nu existau anterior în repertoriul comportamental al subiectului; b) inhibarea răspunsurilor comportamentale deja elaborate și c) facilitarea manifestării răspunsurilor comportamentale atunci când contextul le impune.

Într-un alt fel vede învățarea socială J. Bruner, care susține că a considera informația în afara contextului social și cultural ne situează în impas [Apud 2, p. 128]. Atunci când este confruntat cu o informație, elevul îi conferă un sens particular, în funcție de contextul social în care se află. A învăța înseamnă a negocia sensuri cu persoane care sunt membre ale unei comunități de învățare. Miza învățării nu este doar cognitivă și comportamentală, nu este doar o achiziție de noi cunoștințe, este și o *miză socială*.

Teoria cunoașterii sociale afirmă că există practic trei variabile care influențează procesele de învățare: factori comportamentali, factori de mediu *extrinseci* și factori personali *intrinseci*. Relația dintre aceste trei elemente este ceea ce determină apariția învățării și excelenței cognitive. Învățarea este rezultatul încercărilor noastre de a da sens lumii. Astfel, cunoașterea se învață, iar schimbările din cunoaștere determină schimbările de comportament cognitiv. Or, noile comportamente sunt învățate și ele. În acest context, putem vorbi despre excelența cognitivă a elevului dacă ea aduce ceea ce este individual în situațiile de învățare date, făcând uz de cunoștințele prezente înaintea învățării. Mediul modifică, într-o oarecare măsură, felul în care se comportă cel ce învață. Acest lucru se întâmplă în principal prin moderarea comportamentelor cognitive care urmau să apară deja în funcție de contextul social

în care se află elevul. Relația dintre factorii interni ai elevului și comportamentul acestuia este bidirecțională. Comportamentul cognitiv este capabil să influențeze credințele și ideile, iar gândurile pot schimba modul în care acționează elevul.

În acest proces elevul nu dobândește doar cunoștințe noi: de fiecare dată când internalizează noi informații, se generează o schimbare a comportamentelor cognitive pe care le-a acționat anterior. Prin urmare, elevul niciodată nu începe să învețe de la zero. Dimpotrivă, el are întotdeauna unele cunoștințe cu privire la orice subiect, fie că este vorba de concepții, deducții sau idei pe care le dobândise într-o învățare anterioară. Datorită acestui fapt, în orice nouă învățare, noile informații trebuie să interacționeze cu ceea ce era deja prezent în creierul elevului. Aceasta implică faptul că noile cunoștințe nu pot fi stocate așa cum au fost prezentate, ci sunt moderate de filtrele minții lui. Elevii nu sunt întotdeauna conștienți de convingerile pe care le au despre ceea ce vor învăța. Din acest motiv, de multe ori nu-și dau seama că nu stochează noile cunoștințe în mod obiectiv, ci, mai degrabă, nuanțate de experiențele lor anterioare cu privire la subiectul în cauză. În cele din urmă, elevul, după ce a comparat noile informații cu cele pe care le deținea deja și le-a prelucrat prin filtrele sale, le integrează în minte. După cum am văzut, cunoștințele care apar ca urmare a acestui proces sunt diferite atât de informațiile anterioare, cât și de cele care au fost prezentate la moment. Învățarea socială este genul de învățare care se realizează în relație/în colaborare cu alte persoane și se bazează pe interdependență, responsabilitate individuală, interacțiuni simultane și participare echitabilă. Elevul este capabil să își conecteze experiențele anterioare cu informațiile pe care urmează să le dobândească în așa fel, încât învățarea să fie mult mai profundă și mai durabilă.

Învățarea vicariantă. Este un tip de învățare derivat din surse indirecte, cum ar fi *observarea*, în loc de instrucțiuni directe. De aici și altă denumire a acestei învățări – *învățarea observațională*. Cuvântul “vicar” (din latină – “văd”) are o semnificație simbolică: învățarea și informarea sunt transferate de la o persoană la alta prin observare. Rolul experienței vicariante este puternic accentuat în teoria socio-cognitivă a lui A. Bandura, care, timp de aproape șase decenii, a fost responsabil de contribuțiile în domeniul educației și în cel al psihologiei, inclusiv teoria socio-cognitivă, care a evoluat de la teoria învățării sociale. În teoria sa de învățare socială, A. Bandura este de acord cu teoriile comportamentale despre învățare în ceea ce privește condiționarea clasică și condiționarea operatorie. El vorbește despre *învățarea vicariantă* sau despre *învățarea fără încercare*, pe care o definește drept tipul de învățare prin care sunt achiziționate noi

răspunsuri sau sunt modificate caracteristici ale repertoriilor existente de răspunsuri ca urmare a observării comportamentului altuia și a consecințelor fixatoare ale acestui comportament, fără ca răspunsurile modelate să fie realizate în mod deschis în timpul perioadei de expunere [7].

Potrivit lui A. Bandura, învățarea vicariantă, prin care elevii observă modelele pe care le întâlnesc în mediul lor, le permite acestora să dobândească informații mult mai rapid. Învățarea vicariantă are loc printr-o succesiune de patru procese: *procesele atenționale*, reprezintă informațiile selectate pentru observare în mediu; *procesele de păstrare*, implică amintirea informațiilor observate, astfel încât să poată fi reamintite cu succes și reconstruite ulterior; *procesele de producție*, reconstruiesc amintirile observațiilor, astfel încât ceea ce a fost învățat să poată fi aplicat în situații adecvate; *procesele motivaționale*, determină dacă un comportament observat este sau nu efectuat pe baza faptului că acel comportament a fost observat pentru a obține rezultatele dorite. Atunci când elevii îi văd pe alții reușind, ei cred că pot fi capabili să reușescă. Astfel, modelele sunt o sursă de motivație și inspirație [Apud 8]. Însă învățarea vicariantă nu poate să se realizeze dacă procesele cognitive nu sunt în funcțiune. Acești factori cognitivi sau mentali intervin în procesul de învățare pentru a determina dacă se dobândește un nou răspuns. Prin urmare, elevii nu observă automat comportamentul unui model și apoi îl imită. Există gânduri înainte de imitație, iar aceste considerente se numesc *proces de mediere*. Acest lucru se întâmplă între observarea comportamentului și imitarea sau lipsa acestuia, adică răspunsul [1].

Din ideile expuse, reiese că învățarea vicariantă sau observațională apare atunci când comportamentul unui observator, în cazul nostru al elevului, se schimbă după vizualizarea comportamentului unui model. Comportamentul unui elev poate fi afectat de consecințele pozitive sau negative, numite *întărire vicariantă* sau *pedeapsă vicariantă*, ale comportamentului unui model. Există mai multe principii directoare în spatele învățării vicariante: elevul observator va imita comportamentul modelului dacă modelul posedă caracteristici precum talent, inteligență, putere, aspect bun sau popularitate, pe care elevul observator le consideră atractive sau de dorit. Elevul va reacționa la modul în care modelul este tratat și va imita comportamentul modelului. Atunci când comportamentul modelului este recompensat, este mai probabil ca elevul să reproducă comportamentul recompensat. Atunci când modelul este blamat, este mai puțin probabil ca elevul să reproducă același comportament. Prin observație, elevul poate dobândi comportamentul acțional fără a-l efectua, apoi mai târziu, în situațiile în care există un stimul pentru a face acest lucru, să afișeze acest comportament [4].

Învățarea constructivistă. Această învățare se bazează pe explicarea modului cum câștigă elevul cunoașterea, adică prin experiență directă și interacțiune cu un context sau mediu. Astfel, constructivismul aduce în prim plan problematica cunoașterii, a modului ei de realizare, de producere a cunoștințelor. Pentru că azi este nevoie în învățare de *cum cunoști*, nu doar de *ce cunoști* și *cât cunoști*. Procesele mentale cognitive sunt importante și ele devin scop, standarde educaționale prioritare, elevii își construiesc singuri propria învățare. Are loc afirmarea rolului critic al interacțiunii sociale în învățare și apare necesitatea unor sarcini de învățare autentice, în context real. Abordând astfel învățarea constructivistă, se poate rezolva și una din dificultățile învățării: construcția personală internă a cunoștințelor, în „cutia neagră”, atât de neglijată uneori, prin acțiuni proprii în rezolvarea de probleme, în conturarea ideilor, în explorările și reflecțiile teoretice, pornind de la utilizarea experiențelor, a contextelor, a colaborării ca surse pentru mental. Constructivismul apropie pedagogia și învățarea școlară de abordarea lor umanistă, axiologică, semnificativă. Învățând astfel, elevul își construiește o anume imagine asupra realității, problemei, situației mai aproape sau mai departe de un model cunoscut, de propria experiență anterioară sau imediată, bazată pe o autonomă înțelegere, interpretare mentală, filtrare subiectivă, emoțională, motivată. Condițiile care determină reușita învățării nu se referă decât la contactul, interacțiunea directă a elevului cu realitatea, situația, contextul, la efectuarea și câștigarea experiențelor de interpretare a ei, la punerea elevului în situația efectivă de a prelucra, a înțelege singur, într-un mod propriu. Raportarea învățării constructiviste la situație, contextul realizării ei este una dintre dimensiunile, condițiile construirii, care îi dă o semnificație reală [Apud 5, pp. 47, 49-52].

Învățarea meritologică. După cum afirmă E. Tenret, „O societate va fi meritocratică dacă competențele școlare determină poziții sociale pentru fiecare în funcție de meritul școlar” [Apud 6, p. 156]. Pentru început, trebuie să concretizăm ce înseamnă a fi merituos în școală. Se pot inventaria câteva poziții ale elevului care merită să fie recompensat: învață zilnic, participă la activități în diverse domenii, obține note/calificative remarcabile la evaluări, trece cu succes probele examenului de capacitate, are rezultate bune la nivelul disciplinelor școlare, depune efort, deci *muncește pentru a învăța*, pentru a achiziționa cunoștințe stabile. Acești elevi conștientizează faptul că reușita lor depinde de atitudinea pe care o etalează față de școală, față de învățătură, acești elevi sunt valorizați de către profesori. Cele două componente principale ale meritului, munca, efortul și competențele/inteligența, se regăsesc în probele de

evaluare sau de selecție școlară [6, p.157]. În opinia lui M. Manolescu, meritocrația școlară poate fi tradusă foarte simplu prin sintagma „învățământ egal selectiv”. Toți elevii sunt egali în fața educației, cu condiția să fie dotați, să aibă capacități în baza cărora să fie selectați, să merite să fie selectați [Ibidem, p.176].

Din perspectiva ideilor meritologice, *meritul școlar* este și trebuie să fie convertit în *valoare socială*, ca efect compensator. Principiile liberale promovează ideea de merit ca suport al oricărei recunoașteri școlare, profesionale, sociale. Meritul este recunoscut și consacrat prin competiție, prin selecție, prin clasificare, prin evaluare. Cei mai buni trebuie promovați, cei ce demonstrează/probează merite trebuie recompensați [6, p.181]. În aprecierea meritelor unui elev trebuie să avem în vedere, pe de o parte, dotarea ereditară, iar pe de alta, munca, efortul și rezultatele acestuia. Însă, în multe cazuri, profesorii ignoră înzestrarea elevului, capacităților sale, dotarea sa, rezumându-se la aprecierea efortului depus în context școlar, a muncii acestuia. Prin urmare, succesul sau eșecul școlar sunt uneori puse îndeosebi pe seama factorilor care țin de motivație, de angajament etc.

Așa stând lucrurile, putem întrezări schimbări profunde în însuși fenomenul educațional. Intrăm deja în straturile mai adânci ale unei viziuni despre meritologie ca un factor de reușită școlară și excelență cognitivă, prin stimularea practicilor de competiție pozitivă și gândire rațională. Efectul, evident, al reîntoarcerii la meritul personal este vizat de contemporaneitatea mișcării spre o viață mai bună, singura ce merită trăită cu adevărat și pentru care merită să te lupti cu condițiile vieții prezente. O astfel de tratare intervine dintr-un motiv sau altul ori de câte ori se constată existența unei necesități sociale. Orientarea educației în actualitate se bazează pe sloganul „Școli care gândesc și națiuni care învață”. Pentru a asigura acest lucru, este nevoie de reducerea conținutului materialului în programele de învățământ cu menținerea timpului pentru învățare în vederea însușirii mai profunde și mai temeinice și bazarea acestor conținuturi pe realitatea vieții. Învățarea trebuie să fie conștientă, să furnizeze cunoștințe și competențe utile pentru viață [Apud 10].

Excelența și elitopedagogia. În aria acestor reflecții, elitopedagogia poate fi o nouă direcție în științele educației. Ea poate studia geneza formativă a personalității talentate, procesul autoeducației ei și a acelor sisteme pedagogice care îi permit să își descopere începutul creativ [9]. *Educația de excelență* este un tip de educație superioară calitativă, având un *caracter deschis*, incluzând copiii cu un intelect dezvoltat, din diverse clase sociale. Spre deosebire de *educația elitară*, *educația elitistă* este pentru un cerc restrâns, destinată pentru cei din familii asigurate, social superioare, ca un *sistem închis*.

Educația secolului al XXI-lea trebuie să aibă un caracter umanitar-cultural, *elita cunoștințelor* devenind un hegemon al societăților informaționale. Or, educația de calitate conduce la apariția unei elite de calitate, *elită* însemnând aici cei care *crează noi valori*. Elita școlară fiind, în acest sens, ceea ce însumează în sine tot ce este cel mai valoros, cel mai bun. Elita nu este un domeniu al privilegiului, dar o sferă a datoriei: elita are mai multe datorii decât drepturi. Omul elitei este omul științei, iar *elevul elitei este elevul cunoașterii* [11, p. 16].

Așadar, sarcina principală a învățării meritologice este de a aduce sistemul educațional în corespundere cu *concurența internațională*. Idealul societății informaționale este de a *merita pe dreptate* (recunoaștere școlară, recunoaștere profesională, poziție socială, carieră etc.), iar orientarea principală afirmă că este imposibil de a face o bună carieră fără a avea o educație bună. Acest fapt reflectă o neegalitate, însă dreaptă.

Efecte implicaționale – învățarea racordată. Astfel, aceste tipuri de învățare răspund nevoilor intelectului de a fi ceea ce este, iar *învățarea racordată* se ivește dintr-o rațiune de utilitate, nu dintr-o iraționalitate de capriciu, ea este constitutiv necesară învățării. Pentru a explica această semnificație a învățării racordate, ne putem sprijini pe faptul că ea înseamnă ridicarea de probleme realmente formative. Aceste probleme au capacitatea de “a face ca învățarea să fie ceea ce este și care, astfel fiind, irită intelectul cu incidența sa”. Acest *ceva* al problemei irită pentru că nu își este sieși suficient. Învățarea racordată presupune deci o rezultantă a tipurilor de învățare indicate mai sus. Din intenția de a nu complica înțelegerea acestui tip de învățare, în limita posibilului teoretic, ne propunem să percepem fenomenul educațional respectiv ca reflecție a unei realități în mintea elevului care învață.

Învățarea racordată este o noțiune nouă, o extensie a abordărilor învățării sugerate de învățarea socială, vicariantă, constructivistă și meritologică și oferă o imagine mai bogată, mai adecvată, a unei învățări raportate la realitate, la lume, pentru a trăi în ea bine și în relație reflexivă. Îmbinând și adecvând anumite elemente din mai multe tipuri de învățare, învățarea racordată, fiind o învățare pusă în legătură cu realitatea, este un acuplaj dintre învățare și context, mediu, situație, comunitate, fapte reale. Argumentul provine din limitările percepției învățării pentru a indica un salt în afara domeniului marcat. Anumite acțiuni de generare a cunoașterii, cum ar fi încercarea și eroarea, învățarea din experiență, învățarea socială sau constructivistă, au tendința de a crea cunoștințe destul de situaționale. Unul dintre principalele atribute ale învățării racordate este următorul: comportamentele cognitive pe care le generează sunt mult mai situaționale decât cunoștințele dobândite prin alte tipuri de învățare. Această integrare a cunoașterii

situaționale este o raportare la comunitate. În mod fundamental, întrezărim contingenta cunoașterii în prezența puterii de influență a realității înconjurătoare.

Dacă ne plasăm pe aceste puncte de plecare care să ne permită să legăm într-o relație suplă cele câteva tipuri de învățare, atunci distincția dintre ele nu conduce la entități net discrete. Acestea nu sunt decât distincții relative, care depind de punctul de vedere pe care îl alegem pentru a examina fenomenul respectiv. Întrebarea pe care ne-o putem pune în fața acestei afirmații privește statutul implicațiilor: este ea pur și simplu operatorie, de natură strict conceptuală sau posedă o existență reală, concretă, în calitate de un tip de învățare bine individualizată? Nu putem decât să insistăm pe faptul că este o realitate concretă, decelată în chiar interiorul fenomenului, deși răspunsul la această întrebare nu este pe deplin clar, lăsând impresia că demersul oscilează între o accepțiune concretă a învățării și o alta care îi rezervă numai un statut de tip explicativ. În așa fel, orice combinație în scopul de a construi și a reda o anumită imagine, de a decupa deci o anumită porțiune de real, este o alegere, o tentativă intențională mai mult sau mai puțin subiectivă.

În viziunea noastră, învățarea racordată, ca entitate, se apropie ca identitate de ceea ce numim *relație cu realitatea în procesul de cunoaștere a lumii*. Susținem această idee bazându-ne pe observația că separarea netă de realitate în vederea asimilării unei cunoașteri duce la pierderea mai multor *calități sociale* ale învățării eficiente. Premisa esențială de la care pornim este faptul că aceste tipuri de învățare nu se opun antinomic, ele sunt ipostaze ale învățării racordate, legate dialectic prin funcția de cognitivizare intelectuală. Astfel, racordarea la social trebuie integrată unei viziuni globalizante, care să o considere o totalitate coerentă a învățării pe care o pedagogie hermeneutică o dezvoltă plecând de la o matrice socio-culturală fundamentală. O asemenea perspectivă permite revelarea determinării tipurilor de învățare, a interacțiunii dintre ele și a punctelor analogice care denunță profunda lor înrudită.

În concluzie: La acest nivel, analiza emite fenomenul învățării racordate. Cu alte cuvinte, ne fixăm la un nivel al „imaginării” concrete, compatibilă cu configurarea unui ansamblu. Drept consecință, putem vorbi despre o viziune inspirată de tipurile de învățare acuplate, eludând cu bună știință aderențele învățării la un extra-conținut pur didactic, generând deschiderea către lume, către realitate, care constituie, de fapt, rațiunea învățării ca atare. Plecând de la premisele expuse mai sus, învățarea racordată se impune ca semn al modernizării și al recuperării tradiției socio-culturale.

Problema s-a pus în cadrul raportului ce generează un nou tip de învățare, care marchează o anumită schimbare la nivelul realului în învățare și solicită o reprezentare mai adecvată a vieții ca atare, încercând să transpună pertinent aceste raporturi sau să găsească o formă mai

potrivită pentru cele deja stabilite.

Învățarea racordată rezultă dintr-o actualizare a mai multor tipuri de învățare, având în vedere, astfel, motivațiile acestei actualizări: rolul ei în formarea excelenței cognitive a unui elev merituos. Prin această învățare, eminentă formativă, sfera socialului își extinde dimensiunile, el începe „să trăiască” efectiv în comportamentul cognitiv al elevului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aspecte ale dezvoltării de tip heterocronic la supradotați. Pe: <https://www.qdidactic.com/sanatate-sport/psihologie/aspecte-ale-dezvoltarii-de-tip-heterocronic-la-supra251.php> (Accesat la 02.09.21)
2. Cocoradă E. Introducere în teoriile învățării. Iași: Polirom, 2010. 213 p.
3. Iucu R. B. Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Iași: Polirom, 2008. 220 p.
4. Învățarea observațională. Pe: <https://tomboutoufood.com/ro/invatarea-observational/> (Accesat la 03.09.21)
5. Joița E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Aramis, 2006. 318 p.
6. Manolescu M. Evaluarea în educație. Meritocrația și mediocritatea. București: Editura Universitară, 2019. 416 p.
7. Modele ale învățării și implicațiile lor în actul educațional. Pe: <https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Modele-ale-invataarii-si-implic723.php> (Accesat la 16.09.21)
8. Teoria cognitivă socială: modul în care învățăm din comportamentul altora. Pe: <https://www.greelane.com/ro/stiinta-tehnologie-math/stiinte-sociale/social-cognitive-theory-44174567/> (Accesat la 03.09.21)
9. Аксенов П.В. Элитное образование как фактор формирования интеллектуальной элиты. În: Мир науки, культуры, образования. 2011, nr. 2 (27), с. 263-267.
10. Жук А. Реформа системы образования в Сингапуре и ее роль в развитии страны. În: Историческая и социально-образовательная мысль, том 9, nr. 2/1, 2017, с.32-36.
11. Канарш Г.Ю. Элитарный дискурс справедливости: современные концепции. În: Философия и современность, 2019, nr. 2, с. 62-71.



Cristinel SOCIU

doctorand, Universitatea de Stat din Tiraspol,
gr. did. I, Liceul Teologic Romano-Catolic
Sf. Francisc de Assisi din Roman



Nicolae SILISTRARU

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

Repere teologice ale educației religioase

doi.org/10.5281/zenodo.5595391 | CZU 37.017.93

Rezumat: Articolul urmărește fixarea principalelor repere necesare în procesul formării religioase a persoanei umane în contextul educației desfășurate atât în familie și școală, cât și în comunitate largă, prin intermediul Bisericii. În societatea contemporană, care este marcată de prefaceri profunde în toate domeniile, dar și de instabilitate, insecuritate, anomie și stres, raportarea oamenilor la un plan valoric superior, autentic și coerent, cum este cel religios, constituie una dintre căile care pot contribui la creșterea rezilienței individuale, precum și la starea de bine psihologică, spirituală și socială. Oferim o incursiune succintă în problematica generală a educației religioase de-a lungul vieții, prin evidențierea dintr-o perspectivă teologică a misiunii, valorii și scopurilor, a conținuturilor, precum și a modalităților de punere în practică a acestui domeniu fundamental al formării și dezvoltării ființei umane.

Cuvinte-cheie: educația religioasă, misiune, scopuri, conținuturi, modalități de realizare.

Abstract: The article aims to establish the main landmarks that are necessary in the process of a person's religious formation in the context of education carried out both in the family and at school, as well as in the wider community, through the

Church. In contemporary society, which is marked by profound changes in all areas, but also by instability, insecurity, anomie and stress, relating people to a higher, authentic, and coherent value plan, such as religion, is one of the ways that can contribute to growth, individual resilience, as well as psychological, spiritual, and social well-being. The paper offers a brief foray into the general issue of religious education throughout life, by highlighting from a theological perspective the mission, value and goals, contents, and ways to implement this fundamental field of formation and development of the human being.

Keywords: religious education, mission, goals, contents, ways to achieve.

MISIUNEA EDUCAȚIEI RELIGIOASE

Trebuie să subliniem încă de la început faptul că omul este o ființă educabilă. Cât privește *educația religioasă*, aceasta nu se constituie într-o realitate independentă, ci este parte integrantă a unui tot unitar și armonic. Absența educației religioase afectează integritatea actului educativ contemporan. Educația religioasă este un dat ontologic. De aceea, este posibilă și necesară. În celebra sa carte *Psychology and Religion*, C. G. Jung [5] a argumentat faptul că, din punct de vedere ontologic, Dumnezeu și relația cu divinitatea reprezintă cele mai prețioase valori ale sufletului ființei umane. Societatea contemporană este marcată de prefăceri profunde în toate domeniile, dar și de instabilitate, insecuritate, anomie și stres. Prin urmare, suntem de părere că *raportarea oamenilor la un plan valoric superior*, autentic și coerent, cum este cel religios, constituie una dintre căile care pot contribui la creșterea rezilienței individuale, precum și la starea de bine psihologică, spirituală și socială.

Sfânta Scriptură consemnează faptul că omul este făcut după chipul și asemănarea lui Dumnezeu: „Și a zis Dumnezeu: Să facem om după chipul și asemănarea Noastră, ca să stăpânească peștii mării, păsările cerului, animalele domestice, toate vietățile ce se târăsc pe pământ și tot pământul” (Facerea, I, 26). În acest text biblic de bază sunt cuprinse câteva adevăruri de importanță esențială pentru societatea umană. În primul rând, ni se descoperă faptul că omul a fost făcut după chipul și asemănarea lui Dumnezeu. Nicio altă făptură nu s-a învrednicit de o cinste atât de mare. Exegeții spun că chipul lui Dumnezeu, în om, constă în rațiune, voință și sentiment, iar la asemănare omul ajunge prin osteneală proprie, în relație cu și ajutorat de harul lui Dumnezeu [2, p. 85]. Acest lucru este redat și în scara virtuților, care face parte din picturile exterioare de la Mănăstirea Sucevița. În vârful scării, se vede mâna lui Dumnezeu întinsă din nor către cei ce se ostenesc și urcă. În al doilea rând, *Sfânta Scriptură* relevă faptul că Dumnezeu l-a asociat pe om cu Sine la conducerea creației. Dumnezeu este Stăpânul și Domnul, dar, totodată, l-a pus pe om să stăpânească împreună cu El. Un eveniment petrecut în timpul lui Iosua Navi este edificator în acest sens: „În ziua aceea în care Dumnezeu a dat pe Amorei în mâinile lui Israel și când i-a bătut la Ghibeon și au fost zdrobiți înaintea feței fiilor lui Israel, a strigat Iosua către Domnul și a zis înaintea israeliților: „Stai, soare, deasupra

Ghibeonului și tu, lună, oprește-te deasupra văii Aialon!” Și s-a oprit soarele și luna a stat până ce Dumnezeu a făcut izbândă asupra vrăjmașilor lor” (Iosua, X, 12-13). În timp ce egiptenii se închinau soarelui, Iosua, alesul lui Dumnezeu, porunca lui. Porunca celui ce pentru egipteni era Dumnezeu. În calitate de stăpân al făpturii și împreună conducător al ei cu Dumnezeu, omul rămâne atâta vreme cât stăpânește în mod constructiv, ziditor, făptura din jurul lui. În al treilea rând, *Sfânta Scriptură* ne descoperă faptul, esențial pentru tema acestei lucrări, că Dumnezeu îl face pe om partenerul Lui de dialog. În primele capitole ale cărții *Facerea*, ni se spune că Adam stătea de vorbă cu Dumnezeu în rai. Întreaga viață a omului este o permanentă provocare la dialog. Chiar dacă nu le atribuim această calitate, toate întâmplările concrete ale vieții sunt provocări, chemări la dialog venite din partea lui Dumnezeu [10, pp. 139-145]. Făcându-l pe om ca pe Sine, cu rațiune, voință și sentiment, asociindu-l la conducerea făpturii și chemându-l la dialog, Dumnezeu nu a făcut altceva decât să-i dea omului posibilitatea să fie educat, format din punct de vedere religios și nu numai.

Educația religioasă este posibilă în toate perioadele vieții individului uman. Puterile sufletești ale omului sunt într-un permanent proces de devenire. „Educația religioasă este posibilă numai dacă Hristos este primit în sufletul omului și dacă acest suflet lucrează împreună cu Hristos la desăvârșirea sa” [2, p. 88]. Această primire a lui Hristos se face în deplină libertate de voință. Fiecare om, de bună voie, primește pe Hristos ca Învățător și modelator al lui sau îl respinge. În viziunea *Sfintei Evanghelii*, este vorba de o căutare reciprocă. În acest sens, este demn de remarcat episodul întâlnirii Mântuitorului Hristos cu Zaheu vameșul. Acesta din urmă căuta să vadă cine este Iisus, motiv pentru care s-a urcat într-un dud cu scopul de a avea o mai bună vizibilitate, dar și Hristos a căutat cu privirea spre el și i-a spus să coboare (Luca, XIX, 1-10). Pe cei ce nu-L caută, Hristos nu îi forțează să facă aceasta, dar El continuă să-i caute. În *Apocalipsa* (III, 20), ni se spune: „Iată, stau la ușă și bat; de va auzi cineva glasul Meu și va deschide ușa, voi intra la el și voi cina cu el și el cu Mine”.

Educația religioasă însă apare și ca o necesitate. Prin creație, Dumnezeu face posibil ceea ce omului îi este necesar. În procesul creșterii duhovnicești până la asemănarea cu Dumnezeu este implicată, în mod necesar,

cunoașterea. Progresul în cunoașterea extensivă și intensivă a adevărilor religioase conduce la desăvârșire duhovnicească, la sporirea asemănării cu Dumnezeu. În baza acestor considerente, se poate afirma că educația religioasă este indispensabilă omului, care trebuie să se preocupe de cultivarea virtuților autentice și de creșterea personală pe tot parcursul vieții.

SCOPURI ALE EDUCAȚIEI RELIGIOASE

Educația religioasă arată *ce* și *cum* trebuie să devină o persoană. În sprijinul acestei afirmații, vom veni cu un exemplu preluat din universul teologic, dar accesibil deopotrivă și laicului. Potrivit programului iconografic al bisericilor ortodoxe, frumusețea care trebuie să transpară pe chipurile sfinților este cea spirituală. Dacă Renașterea redă în pictură persoana umană în toată strălucirea și frumusețea ei naturală, carnală, pictura tradițională ortodoxă reprezintă ființa umană în toată frumusețea ei transfigurată. Altfel spus, cea dintâi redă ceea ce este omul, cea din urmă – ceea ce el trebuie să devină. Sfântul din icoană reflectă o lume viitoare, din care omul deja face parte. El este omul împlinit pe plan spiritual, prin efortul propriu și prin harul lui Dumnezeu. Pictura bisericească a fost numită „Biblia neștiutorului de carte” [1, p. 783]. Privită sub acest aspect, iconografia ortodoxă are valoare didactică educativă. Arătând ce trebuie să devină ființa umană, educația religioasă nu privește subiectul care este educat doar prin prisma prezentului și nici încătușat de timp și spațiu, ci și din perspectivă escatologică. În al doilea rând, educația religioasă vizează înnoirea omului din interior. Sfântul Apostol Pavel spune că „Dacă omul din afară se strică, cel din interior se înnoiește”. Această realitate este la îndemâna oricui. Fizic, ființa umană este trecătoare, dar spiritual, se înnoiește permanent. Înțelepciunea populară românească a tâlcuit aceasta în zicala: „Să fii tânăr, dar cu mintea bătrânului!”.

Un element esențial și specific al educației religioase este acela că, prin intermediul ei, modelarea și convingerea se fac din interiorul ființei umane. Eșecul comunismului, dar și al unor curente religioase a fost cauzat, printre altele, de faptul că au încercat să modeleze din exterior, prin constrângere. Or, educația religioasă are în vedere tocmai *înnoirea privită din interior și fundamentată pe convingere*. *Sfânta Scriptură* ne relatează că, în ziua Pogorării Duhului Sfânt, predica apostolilor „a mișcat inimile” ascultătorilor, iar aceștia au întrebat ce să facă (Faptele Apostolilor, II, 37). „Mișcarea inimii” (adică convingerea puternică) marchează începutul unui proces de transformare, de înnoire interioară. Acest început determină și întrebarea pe care ascultătorii le-au adresat-o apostolilor. Nu înseamnă că ei nu făcuseră nimic până atunci, ci doar că, în plan spiritual, mai aveau de lucrat. Acest aspect este confirmat de răspunsul apostolilor: „Pocăiți-vă și să se

boteze fiecare dintre voi în numele lui Iisus Hristos spre iertarea păcatelor voastre și veți primi darul Sfântului Duh” (Faptele Apostolilor, II, 38).

De asemenea, educația religioasă vizează *eternizarea omului*. La scurtă vreme după naștere, copilul este botezat. În interpretarea Sfinților Părinți ai Bisericii, botezul este o renaștere spirituală. Nașterea fizică este spre moarte, nașterea spirituală este spre viața veșnică. Mai mult decât atât, imediat după botez, pruncul este împărtășit cu Sfântul Trup și Sânge al Mântuitorului „spre iertarea păcatelor și spre viața de veci”. Gustând din veșnicie, el trăiește, în același timp, în viața aceasta și în cea fără de sfârșit. În momentele importante, dar și în viața de zi cu zi, Biserica se roagă pentru membrii ei. Când credinciosul își încetează existența fizică, Biserica nu încetează a-l pomeni în rugăciunile ei, pentru că el continuă să trăiască spiritual. Astfel, moartea apare ca o trecere din viața aceasta la o viață superioară, prin nesfârșitul ei și prin petrecerea în prezența lui Dumnezeu și a Sfinților Săi.

Am prezentat doar câteva dintre argumentele care scot în evidență valoarea educației religioase. În strânsă legătură cu acestea, putem afirma că scopul primordial al educației religioase este mântuirea celui ce crede.

CONȚINUTURILE EDUCAȚIEI RELIGIOASE

Conținutul educației religioase îl reprezintă *cuvântul lui Dumnezeu* revelat aleșilor Săi și păstrat în *Sfânta Scriptură* și în *Sfânta Tradiție*. Apostolii Mântuitorului aveau conștiința și convingerea că nu se propovăduiesc pe ei înșiși, ci pe Dumnezeu. În esență, cuvântul lui Dumnezeu împărtășit oamenilor are scopul de a redimensiona viața omului și de a o reorienta de la lucrurile materiale și trecătoare spre cele spirituale și veșnice. Cu alte cuvinte, educația religioasă are obiectivul de a ancora ființa umană în împărăția lui Dumnezeu. Sfântul Ioan Botezătorul, care pregătea venirea lui Iisus Hristos, predica despre apropierea împărăției lui Dumnezeu: „Pocăiți-vă, zicea el, că s-a apropiat împărăția cerurilor” (Matei, III, 2), iar Mântuitorul Își începe activitatea Sa de propovăduire a învățăturilor lui Dumnezeu prin aceleași cuvinte (Matei, IV, 17). Acest adevăr exprimat în esența lui în *Sfânta Scriptură* se regăsește dezvoltat și accesibil tuturor în *Sfânta Liturghie*, care debutează cu formula: „Binecuvântată este împărăția Tatălui și a Fiului și a Sfântului Duh, acum și pururea și în vecii vecilor”. Ceea ce Sfântul Ioan Botezătorul și Mântuitorul anunțau ca pe o realitate viitoare, în cadrul *Sfintei Liturghii* trăim ca pe o realitate prezentă.

Cuvântul lui Dumnezeu este dinamizator, determină acțiunea. Dacă el nu luminează și înnoiește mintea, dacă nu modelează voința și nu încălzește inima, nu-și atinge scopul. În ziua coborârii Duhului Sfânt, ni se spune că cei ce au ascultat predica Sfântului Petru „au fost

mișcați la inimă” și au întrebat „ce să facă” (Fapte, II, 20). Această mișcare a inimii este lucrarea harului, care dă putere cuvântului și-l face dătător de viață. Cine nu știe că un cuvânt bun, spus de la inimă la inimă, poate să schimbe modul de gândire și de manifestare a unui semen al nostru? Același impact pozitiv îl are și cuvântul lui Dumnezeu.

Esențial este faptul că, pe lângă răspunsul la întrebările pe care ni le ridică existența, *Evangelia* și toate celelalte scrieri sfinte aduc o noutate absolută, un nou mod de viață, numită *viața în Hristos*. Indiferent de cadrul în care se desfășoară (de exemplu, în școală, într-un mod oficial și organizat, prin intermediul orei de religie, în Biserică sau în particular), educația religioasă comportă o dublă dimensiune – *informativă și formativă*. Educația religioasă nu transmite doar cunoștințe, ci imprimă și un mod de viață. În limbajul duhovnicesc, întâlnim expresia: „Spune-ne nouă, părinte, un cuvânt de folos (sau un cuvânt ziditor)!”. Un bagaj informațional religios care nu imprimă vieții un conținut înnoitor riscă să cadă în extremismul raționalist. Pe de altă parte, un bagaj informațional religios care nu oferă consistență și profunzime gândirii, care nu adâncește înțelegerea și cunoașterea, ci are numai încărcătură emoțională riscă să degenereze în bigotism și formalism religios. Conținutul autentic al educației religioase este acela care hrănește deopotrivă mintea și sufletul. Adaptând acestui nou înțeles expresia de mai sus, ea ar putea suna și în felul următor: „Dă-ne nouă, părinte, hrană pentru minte și pentru suflet!”.

Educația religioasă nu face abstracție de *valorile spațiului cultural* în care generațiile își duc existența. Dialogurile dintre știință și religie, precum și cel dintre credință și cultură au un sens creator. De asemenea, aceste dialoguri au menirea să-l apropie pe om mai mult de Dumnezeu. D. Popescu sublinia acest lucru atunci când afirma: „Cultura fără credință nu poate urca un om către cer, după cum credința fără cultură nu-l poate coborî pe pământ” [7, p. 13].

Marii părinți ai Bisericii au lăsat scrieri de mare profunzime și au făcut accesibile adevărurile revelate, folosindu-se de rezultatele științei și de fondul cultural al epocii lor, pe care le-au pus în slujba teologiei. Vom alege doar un exemplu edificator în acest sens, și anume pe Sfântul Vasile cel Mare (secolul IV), cunoscut deopotrivă de lumea laică și de cea a teologilor. Printre cursurile pe care Sfântul Vasile cel Mare le-a urmat la vremea lui, Sfântul Grigorie de Nazianz enumeră: retorica, gramatica, regulile povestirii, legile metricii și ale poeziei, filozofia, dialectica, astronomia, geometria, matematica și medicina [8, pp. 142-143]. Învățându-i cum să se comporte într-o lume plină de zeități păgâne, același Sfânt părinte îi îndeamnă pe tineri să ia din scrierile profane numai pe acelea care „...au lăudat

virtutea sau au osândit viciul. După cum celelalte ființe se bucură numai de mirosul sau de frumusețea florilor, iar albinele pot lua din flori și mierea, tot așa și oamenii care nu caută în astfel de scrieri numai plăcutul și frumosul pot să scoată din ele și un oarecare folos pentru suflet. Trebuie deci și voi să citiți scrierile autorilor profani, așa cum fac albinele. Acelea nici nu se duc fără nicio alegere la toate florile peste care se așază, ci au cât le trebuie pentru lucrul lor, iar restul îl lasă cu plăcere. Noi, dacă suntem înțelepți, să luăm din cărți cât ni se potrivește nouă și cât se înrudește cu adevărul, iar restul să-l lăsăm. Și după cum atunci când culegem flori de trandafir dăm la o parte spinii, tot așa și cu niște scrieri ca acestea: să culegem atât cât este de folos și să ne ferim de ce este vătămător [...]. Și pentru că trebuie să ne rânduim prin virtute viața noastră și pentru că virtutea este mult lăudată de poeți, mult lăudată de scriitori, dar mai mult încă de filozofi, trebuie să dăm mai cu seamă atenție scrierilor unor oameni ca aceștia” [9, pp. 569-570].

În aceeași direcție, cea a integralității devenirii spirituale a ființei umane, se înscriu și cugetările exprimate de către C. Galeriu sau T. Vianu, potrivit cărora, „...valorile religioase sunt integrative. Ele integrează, unifică, constituie într-un tot solidar și coerent toate valorile cuprinse de conștiința omului. Prin valorile religioase se înalță arcul de boltă care unește valorile cele mai îndepărtate, adună și adăpostește pe cele mai variate. Un individ poate cuprinde diferite valori, pe cele mai multe din ele, dar legătura lor unificatoare va lipsi atâta timp cât valoarea religioasă nu li se adaugă. Dimpotrivă, atunci când ne aflăm în prezența unei concepții axiologice generale, adică a unei filozofii practice manifestând unitate și coerență, simțim lămurit, chiar dacă gânditorul nu o afirmă niciodată, că existența religioasă domină întreaga construcție. Din această pricină, orice filozofie practică este în esența ei religioasă. Din oricare se pot extrage implicațiile ei în direcția sacralului. Fără acestea, o concepție filozofică este o colecție de adevăruri, dar nu un tot organic și omul care ne vorbește prin ea – cel mult un spirit cercetător, dar nu și unul care, găsindu-se cu adevărat, reflectă plenitudinea de semnificații ale lumii” [4, pp. 24-25; 11, p. 102].

În timp ce educația religioasă are drept principal conținut cuvântul lui Dumnezeu, scopul acesteia este dăltuirea lui Hristos în inimile și conștiințele subiecților care sunt educați. Pe măsură ce acest deziderat se transmite și este asimilat, frumusețea lui Hristos, sfințenia și bunătatea Lui se multiplică în tot atâtea chipuri câți subiecți participă la educație. Ținta finală a educației religioase este mântuirea, înțeleasă ca stare de fericire veșnică și petrecere în prezența lui Dumnezeu și a sfinților care i-au plăcut Lui din fiecare neam și din fiecare generație.

EDUCAȚIA RELIGIOASĂ – TRADIȚIE ȘI ACTUALITATE

În spațiul românesc, educația religioasă a fost întotdeauna o componentă esențială a vieții sociale și culturale. Vom fixa pe scurt câteva repere istorice, pentru a arăta că lecția de religie nu a lipsit niciodată din viața poporului român. În faza ei primară și pentru o lungă perioadă de timp, ora de religie s-a identificat cu formele cultului divin. Acesta s-a constituit întotdeauna într-o adevărată școală. Amvonul bisericii a fost multă vreme spațiul care a zidit conștiințele adevăraților români și creștini ortodocși. Ierarhi, precum Ilie Iorest și Sava Brancovici, monahi, precum Sofronie de la Cioara și Visarion Sarai, simpli creștini, precum Nicolae Oprea, au fost trecuți în rândurile sfinților nu numai pentru că au apărut „legea strămoșească”, înțelegând prin aceasta credința ortodoxă, ci și pentru că au ocrotit pământul românesc și au luptat pentru drepturile conaționaliilor.

În domeniul educației religioase, se vorbește despre *funcția didactică* sau catehetică a cultului divin. Acest lucru înseamnă că, prin formele de cult, Biserica nu doar preamărește pe Dumnezeu și îi sfințește pe credincioși, ci îi și învață pe aceștia din urmă. Prima parte a *Sfintei Liturghii* este numită *Liturghia catehumenilor*, adică Liturghia la care participă și cei care se află în faza de învățare a tainelor credinței. Prevalența funcției didactice a cultului religios explică și faptul că primele cărți școlare au fost cele de cult. Traducerile diaconului Coresi, *Cazania Mitropolitului Varlaam*, *Viețile Sfinților*, lucrările traduse de către Mitropolitul Dosoftei sunt doar câteva exemple din multele care trebuie amintite. Concomitent, apar *Bucoavnele* sau *Bucvariile*. Titlurile pe care acestea le aveau sunt semnificative. Spre exemplu, *Bucoavna de la Belgrad* (apărută în anul 1569) avea următorul titlu: *Bucoavna ce are în sine deprinderea învățaturii copiilor în carte și simbolul credinței creștinești, zece porunci ale legii vechi și ale celei nouă, șapte taine ale Bisericii răsăritului*. În a doua jumătate a secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea, apar primele lucrări din domeniul pedagogiei propriu-zise. În a doua jumătate a secolului al XIX-lea și în secolul al XX-lea, au fost elaborate primele lucrări și manuale de religie [Cf. 3, pp. 5-9; 6].

Pe lângă învățământul timpuriu ancorat în diverse culte religioase, au apărut și *forme ale învățământului organizat, sistematizat și diferențiat*. Astfel, în Moldova, se cunosc reforme ale învățământului datorate Mitropolitului Iacob Putneanu și Arhimandritului Bartolomeu Măzăreanu. În Muntenia, astfel de reforme au fost inițiate de către Episcopul Iosif al Argeșului, Mitropolitul Dositei Filit și Domnitorul Constantin Mavrocordat. În Transilvania, este cunoscută *Legea școlară pentru organizarea și funcționarea învățământului în Imperiul Habsburgic* (6

decembrie 1764). Potrivit acestei legi, școlile elementare se împărțeau în școli comunale, capitale și normale. Cele din urmă pregăteau pe viitorii învățători. De remarcat că, la toate cele trei niveluri, religia era unul dintre obiectele de studiu de bază [Cf. 3, p. 8].

În a doua jumătate a secolului al XX-lea, situația s-a schimbat radical. Dictatura comunistă, materialist ateistă, a urmărit să distrugă temeliile sănătoase ale învățământului de toate categoriile și gradele. S-a creat „... o secetă spirituală pustiitoare, dar care n-a putut distruge rădăcinile ontologice și existențiale. S-a produs un vid spiritual și o criză de identitate a conștiinței, a persoanei umane. O lipsă de sens a existenței, cu încercări de a fi înlocuită prin hibrizi: ideologie, idolatrie politică, viziune fals științifică sau practici pseudo-spirituale, cum ar fi meditația transcendentă” [3, p. 9]. După decembrie 1989, s-au intensificat eforturile de restaurare a statului pe care educația religioasă l-a avut întotdeauna în procesul devenirii poporului român.

MODALITĂȚI DE REALIZARE A EDUCAȚIEI RELIGIOASE

Este neîndoielnic faptul că educația religioasă nu poate fi realizată decât într-un spațiu religios. Privind din acest unghi, cei trei factori esențiali pentru procesul educației religioase sunt familia, școala și Biserica. Un copil parcurge în *familie* primii pași spre Dumnezeu și spre cunoașterea Lui. Deși, în societatea românească, familia trece printr-o perioadă de criză (de exemplu, prin proliferarea divorțurilor, tensiunilor și neînțelegerilor generate de starea de sărăcie, creșterea consumului de alcool, violența domestică etc.), părinții trebuie totuși să-și redescopere vocația de formatori în spiritul valorilor religioase a copiilor pe care îi cresc și îi educă. Din comportamentul părinților, copilul învață cine este și cine trebuie să devină. D. Călugăr a făcut următoarea confesiune: „Mi-am început viața religioasă adorând și iubind pe Dumnezeu în persoana părinților mei. Tatăl, mama și bunica erau în casa noastră o trinitate de persoane, cărora se adresa pe rând cultul meu domestic [...]. Afecțiunea imensă ce o purtam bunicii mele se transformă într-o tăcută adorație, când într-o seară pătrunzând în camera ei, o găsi în genunchi la picioarele patului. Atunci, pentru prima dată, poate, am înțeles că deasupra divinităților mele domestice există o ființă misterioasă și ascunsă, căreia înșiși părinții mei I se închină în duh și adevăr” [2, p. 101].

Școala este al doilea factor-cheie al educației religioase. În cadrul orelor de religie, educația creștină este realizată de către preoți sau profesori de religie special pregătiți în această direcție, prin gestionarea conținuturilor morale aflate în secvențele biblice sau în alte *Cărți Sfinte*.

Acest demers didactic este completat cu activități extracurriculare realizate în familie și Biserică. Aceste

două instanțe educative trebuie să se angajeze în mod diferențiat în materializarea valențelor formative ale educației religioase. *Biserica*, care este un spațiu prin excelență sfânt, religios, social și cultural, a înfruntat vremurile, a folosit mijloace tradiționale consacrate și a urmărit să facă cunoscută *Evangelia* în toate locurile și timpurile. Mijloacele pe care Biserica le are la îndemână și le utilizează în scopul educării membrilor ei sunt multiple. Printre acestea, putem aminti *Liturghia*, rugăciunea, meditația religioasă, cultivarea deprinderilor morale [Cf. 2, pp. 105-113]. Un loc aparte îl ocupă cultul divin. Acesta nu este doar un mijloc de cinstire a lui Dumnezeu și de sfințire a credincioșilor, ci și o adevărată școală religioasă. Textele scriptice încorporate diferitelor forme de manifestare a cultului religios, rugăciunile, imnurile religioase etc. sunt pline de învățături. În perioada marilor erezii, au fost create imnuri care exprimau învățătura corectă a Bisericii.

Toate aceste forme de realizare a educației religioase în Biserică își păstrează caracterul didactic până în prezent. Dar caracterul educativ sau catehetic al cultului religios reiese cu mai multă claritate din partea întâi a *Sfintei Liturghii*, numită *Liturghia Catehumenilor*, adică a celor adunați în primul rând pentru a învăța, pentru a fi instruiți în tainele credinței în Dumnezeu. În vechime, primirea botezului era precedată de o perioadă de instruire care, uneori, dura până la trei ani. În această perioadă, persoana în cauză purta numele de catehumen. Toți cei care erau în curs de instruire nu aveau voie să participe la partea a doua a *Liturghiei*, numită *Liturghia Credincioșilor*, adică partea la care participau cei botezați. În schimb, catehumenii puteau să participe la prima parte a *Liturghiei*, în cadrul căreia erau citite texte scriptice (de exemplu, *Apostolii* sau *Evangelia*), care, apoi, le erau explicate credincioșilor de către episcop.

În România, familia trebuie să-și redescopere vocația ei de școală religioasă sau de Biserică în miniatură. Școala trebuie să arate mai multă deschidere și să exprime mai clar atitudinea pozitivă față de educația religioasă. La rândul ei, Biserica trebuie să caute și să descopere noi metode, iar acolo unde este cazul să le adapteze pe cele vechi contextului social, economic și cultural în care își desfășoară activitatea, pentru a-și îndeplini misiunea de pilon al educației religioase și morale a tinerei generații.

PERSPECTIVE ALE EDUCAȚIEI RELIGIOASE

Valoarea incontestabilă a educației religioase impune conceptualizarea acesteia prin prisma viitorului. Tehnologizarea rapidă a lumii contemporane face ca realitățile spirituale și existențiale să treacă pe un plan secundar și, uneori, chiar să fie neglijate. Deseori, consumul de droguri, dependența de alte substanțe, alcoolismul, viața sexuală dezordonată, comportamentele

riscante pentru sănătatea fizică și mentală etc. nu sunt altceva decât refugii ale spiritului uman nesatisfăcut de ceea ce are sau i se oferă. O persoană educată din punct de vedere cognitiv, moral și religios și echilibrată în planul vieții spirituale conștientizează și evită aceste surrogate. Într-o societate atât de bulversată, întrebarea *Încotro ne îndreptăm?* apare cu mai multă necesitate. Vrem o societate desacralizată? Nu trebuie să facem niciun efort. Ea trece deja printr-un proces rapid de desacralizare. Vrem generații de oameni sănătoși și integri din punct de vedere social, moral și spiritual? Atunci, trebuie să acceptăm educația religioasă ca fiind posibilă și necesară. Educația religioasă trebuie să înceapă de la vârste cât mai fragede. Lipsa ei îndepărtează ființa umană de un viitor pe această lume și de mântuirea pentru lumea viitoare [3, p. 12].

După o perioadă de aproape jumătate de secol de educație atee, încă este greu să se schimbe mentalități, care, pentru unii dintre noi, au devenit parte integrantă a ființei și existenței noastre. Însă această stare de lucruri nu trebuie să fie o piedică în formarea responsabilă și integrală a generațiilor de tineri. Acest deziderat este afirmat și argumentat cu măiestrie de V. Băncilă: „Prejudiciile raționaliste întârziate nu trebuie să ne împiedice deci de a începe educația religioasă odată cu cealaltă educație. Religia este un mister organizat și se adresează mai ales rezonanțelor misterioase din om, care nu au nevoie de industria silogismelor pentru a începe să vibreze. Trebuie să ne învingem și prejudecățile, și tabieturile comode și să expunem sufletul copilăresc cu infinită grijă în fața luminii transcendentului, așa cum mugurul plantelor este pus să se deschidă în fața luminii solare. Misterul care este în suflute, în arbori și viață se va porni singur și va înflori, dacă este pus în bune condiții. Iar cea dintâi condiție este educația religioasă [...]. Să învățăm odată, în chip definitiv și afectiv, adevărul vechi și de bun simț, că dacă nu se introduce omul în religie încă de când este copil, el va risca să nu cunoască niciodată farmecul și binefacerea religiei. Dacă nu plouă primăvara, degeaba va ploua mai târziu. Plugarii știu că grânele trebuie să fie bine crescute înainte de a veni căldurile verii, ca să nu le vatâme. La fel și în formația religioasă. Planta de preț a religiei să fie adânc înrădăcinată în solul sufletului, pentru ca secretele vieții să nu-i poată face niciun rău” [3, p. 12].

CONCLUZII

Cunoașterea lui Dumnezeu nu implică același traiect ca cel specific cunoașterii de ordin științific. Cunoașterea lui Dumnezeu reprezintă un efort continuu. Omul are o existență multidimensională, raportându-se la realitate nu numai prin raționalitate sau intenționalitate pragmatică, ci și prin trăire contemplativă. Ființa umană își construiește un univers spiritual propriu, care o definește

și o determină. Valorile religioase nu fac altceva decât să fortifice interioritatea și să-l direcționeze pe om spre cucerirea unei lumi întemeiate pe autonomie morală și responsabilitate socială.

Educația religioasă contribuie din plin la formarea individului uman ca ființă completă, la implicarea responsabilă a acestuia în viața activă și în cea socială. Educația religioasă este dimensionată și realizată în acord cu necesitățile dezvoltării psihice, sociale, culturale și morale, care sunt specifice fiecărei vârste în parte. Această componentă a educației are mai întâi o funcție informativă, în sensul că pune la dispoziția subiecților educați un set de cunoștințe teoretice și practice specifice, apoi un pronunțat caracter formativ, prin aceea că ființa umană interiorizează și traduce în fapte de viață cuvântul lui Dumnezeu.

Așadar, educația religioasă asigură indivizilor umani atât o cultură generală integrală, cât și o bază indispensabilă achiziționării conduitei morale și civice, precum și integrării sociale. În ultimă instanță, educația religioasă livrează individului uman un ansamblu de valori morale, etice, civice, religioase și spirituale care îl vor ghida în toate acțiunile sale, inclusiv în cele cu implicații pragmatice. Îmbogățirea și interiorizarea treptată a tuturor acestor valori va conduce la transformări palpabile în relația unei persoane cu propriul eu, cu alții și cu transcendența.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Braniște E. Liturgica generală (cu noțiuni de artă bisericească, arhitectură și pictură creștină). București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 1993. 784 p.
2. Călugăr D. Catehetica. Manual pentru Institutele Teologice ale Bisericii Ortodoxe Române. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 1976. 219 p.
3. Galeriu C. Ora de religie în trecut și astăzi. În: Îndrumări metodologice și didactice pentru predarea religiei în școală. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 1990, pp. 5-12.
4. Galeriu C. Pedagogia creștină și pedagogia laică. În: Îndrumări metodologice și didactice pentru predarea religiei în școală. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 1990, pp. 22-30.
5. Jung C. G. Psychology and Religion: West and East. New York: Bollingen Foundation Inc., 1958. 699 p.
6. Păcurariu M. Două sute de ani de învățământ teologic la Sibiu, 1786-1986. Sibiu: Tiparul Tipografiei Eparhiale, 1987. 416 p.
7. Popescu D. Cultură și credință. În: Îndrumări metodologice și didactice pentru predarea religiei în școală. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 1990, pp. 13-21.
8. Sfântul Grigorie de Nazianz. Apologia sau cuvântarea în care arată motivele ce l-au îndemnat să fugă de preoție și Elogiul Sfântului Vasile. Trad. Huși: Editura Atelierele Zanet Corlățeanu, 1931. 253 p.
9. Sfântul Vasile cel Mare. Omilia a XXII-a către tineri. Cum pot întrebuința cu folos literatura scriitorilor elini. În: Părinți și scriitori bisericești. Vol. 17. Sfântul Vasile cel Mare. Scrieri, partea I, Omilii la Hexaemeron, Omilii la Psalmi, Omilii și cuvântări. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 1986. 652 p.
10. Stăniloae D. Teologia dogmatică ortodoxă. Vol. 1. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 1978. 504 p.
11. Vianu T. Introducere în teoria valorilor. În: Studii de filozofia culturii. București: Editura Eminescu, 1982. 470 p.

Sinergismul chimic (aspecte privind studiul fenomenului în școala modernă)

doi.org/10.5281/zenodo.5597087 | CZU 373.4/.5.091:54

Igor POVAR, dr. hab., prof. univ., Institutul de Chimie, Chișinău

Boris PINTILIE, Institutul de Chimie, Chișinău

Tudor SPĂȚARU, dr., prof. univ., Universitatea Columbia, New York

Rezumat: În articol este formulată noțiunea de sinergism chimic și se elucidează caracteristica comună pentru toate procesele chimice sinergice. Frecvent, această caracteristică comună nu iese la iveală, fiind "ascunsă". Astfel, fenomenul sinergismului este explicat în diferite moduri, în funcție de procesele chimice investigate și de particularitățile lor, și anume în funcție de

structurile chimice ale reactivilor implicați, mecanismul lor, cinetica, energetica etc. Autorii demonstrează că în toate procesele chimice derulate în cadrul diferitelor metode fizico-chimice de analiză și cercetare și în diverse domenii de aplicații caracteristica comună a fenomenului de *sinergism* este formarea unui compus mixt. O cunoaștere prealabilă a acestei caracteristici comune oferă posibilitatea unei înțelegeri mai profunde a fenomenului și a căutării dirijate sau a predicției efectelor sinergice necesare sau planificate. Sunt prezentate exemple de procese sinergice și în alte discipline. Acestui fenomen trebuie să i se acorde o importanță mai mare în studierea disciplinei Chimia, și nu numai, în învățământul universitar și profesional tehnic, dar și în liceu.

Cuvinte-cheie: compus mixt, efect sinergic, extragere cu solvent, complecși ternari, școala modernă, educație interdisciplinară, gândire interdisciplinară.

Abstract: The paper formulates the concept of chemical synergism, elucidating the common feature for all synergistic chemical processes. Often this common feature does not come to light, being 'hidden', and thus the phenomenon of synergism is explained in different ways, depending on the chemical processes investigated and their particularities, namely the chemical structures of the reagents involved, their mechanism, kinetics, energy etc. The article demonstrates that for all chemical processes used in different physico-chemical methods of analysis and research, as well as in various fields of application, the common feature of the synergism phenomenon is the formation of a mixed compound. A prior knowledge of this common feature offers the possibility of a deeper understanding of this phenomenon and of a directed search or prediction of the necessary or pre-planned synergistic effects. For a better understanding of the synergism phenomenon, examples of synergistic processes in other disciplines have been given. This phenomenon must be given greater importance in studying the discipline of Chemistry, and not only in universities and technical vocational institutions, but also in high school.

Keywords: mixed compound, synergistic effect, solvent extraction, ternary complexes, modern school, interdisciplinary education, interdisciplinary thinking.

Termenul *sinergism* provine din greacă (*syn* = împreună, cu și *ergo* = lucru), fiind atestat pentru prima dată în scrierile grecești în anul 415 î.Hr. De atunci a fost utilizat în teologie, biologie, medicină, farmacologie, pedagogie, fizică și în alte domenii. Termenii *efect sinergic* sau *sinergetic*, *sinergie*, *sinergism*, întâlniți în literatură, sunt, de fapt, derivate ale unui singur concept.

Una dintre cele mai importante cerințe ale școlii moderne este dezvoltarea direcțiilor interdisciplinare, educația interdisciplinară și formarea gândirii interdisciplinare. Or, combinarea diferitelor științe conduce la efecte sinergice, adică la situații în care *întregul este mai mare decât suma simplă a părților componente*.

Totodată, s-a stabilit că, într-o serie de cazuri de utilizare complexă a experimentului și a mijloacelor de vizualizare, efectul educațional este îmbunătățit. De exemplu, dacă examinăm manualele A, B, C și un experiment chimic E, atunci efectul total al utilizării lor va fi mai mare decât cel al utilizării unui singur manual sau doar al experimentului. Efectul sinergic poate fi cuantificat prin diferența dintre reușita medie a unei clase care folosește mai multe manuale și experimente și reușita medie, caz în care este utilizat doar un manual sau experiment.

Prezenta lucrare este dedicată analizei sinergismului în procesele chimice studiate în învățământul universitar și profesional tehnic, dar și în liceu, fenomen pe care îl vom numi *sinergism chimic*. Vom utiliza acest termen atunci când între substanțele chimice are loc o reacție cu formarea altei substanțe chimice – un compus mixt. Efectul produs, care poate fi de orice natură, este mai mare decât efectele componente respective ale substanțelor inițiale.

În continuare, pentru o mai bună înțelegere a acestui

fenomen, vom prezenta exemple de procese sinergice în alte discipline. După cum se va observa din exemplele ce țin de biologie, agrochimie, farmacologie și chimie, prezentate aici, conceptul de *sinergism* este definit și tratat în mod diferit. Astfel, sinergismul poate fi conceput și ca un mod în care diferite științe contribuie, fiecare prin mijloace specifice, interacționând pe parcurs, la soluționarea unei probleme comune, globale.

Efectele sinergice sunt ușor de semnalat în sistemele biologice. Se consideră că avem sinergism atunci când la combinarea a două sau mai multe organisme obținem un efect mai mare decât însumând efectele fiecăruia separat. Drept exemplu de sinergie foarte faimos, care se manifestă în natură, este cel al anemonei de mare și al unui pește clown. Vizitând un acvariu, veți vedea un pește clown înotând printre tentaculele unei anemone de mare. De ce? Acest aranjament creează sinergie. Fiecare dintre cele două organisme este vulnerabil în fața prădătorilor. Însă împreună formează un scut protector, care le protejează pe amândouă. Fără acest aranjament, scutul protector nu se formează niciodată. Scutul nu este un scut fizic, ci mai mult un rezultat al combinației acestor două organisme. Astfel, prădătorii peștilor clovni stau departe de anemonele de mare, pentru a nu fi înțepați. La rândul său, peștele clown îl ține la distanță pe peștele fluture, care se hrănește cu anemonele de mare. Așadar, cele două organisme, împreună, se protejează reciproc într-un mod pe care nu l-ar putea realiza niciodată singure. Aceasta este sinergie.

O altă interpretare a termenului *sinergism* în biologie înseamnă un răspuns al organismului la efectul combinat a doi sau mai mulți factori (de obicei, chimici), care depășește semnificativ efectul fiecărei componente și suma acestora.

Pentru o bună creștere și dezvoltare, plantele, dar și toate ființele vii, necesită o dietă echilibrată. Pentru a le asigura cu toate elementele necesare într-un mod echilibrat, este nevoie de cunoștințe despre rolul fiziologic al fiecărui nutrient și momentul optim pentru introducerea acestuia. De asemenea, este important să se ia în considerare interacțiunea diferitelor elemente din organismul plantei, întrucât acest lucru va contribui la îmbunătățirea condițiilor pentru dezvoltarea sa.

În agrochimie, fenomenul sinergismului se manifestă atunci când acțiunea unor ioni sporește semnificativ efectul altor ioni. Fenomenul se observă în cazul în care efectul combinat al elementelor nutritive asupra îmbunătățirii stării fiziologice a plantei este mai mare decât suma influenței fiecăruia dintre ele. Cu toate acestea, pe lângă sinergia pozitivă menționată anterior, există și una negativă – de ex., efectul toxic al unei sări asupra organismului vegetal crește semnificativ toxicitatea altei substanțe. Sinergia se observă atât între cationi și anioni cu sarcini diferite, cât și între ioni cu aceleași sarcini. Un bun exemplu de sinergie este introducerea simultană a azotului (N) cu fosforul (P), potasiul (K), calciul (Ca) sau magneziul (Mg), deoarece aceste elemente se completează bine și pot îmbunătăți absorbția fiecăruia dintre ele de către plantă. Fenomenele de sinergism și antagonism ale microelementelor depind de conținutul lor în sol, de faptul care dintre ele se află într-o cantitate minimă și de capacitatea sistemului radicular de a transfera elementele în partea supraterană a plantelor în condiții modificate. Conținutul de cupru este de 2 ori mai mare în rădăcini, iar al zincului – de 2,5 ori mai mare în părțile aeriene ale plantelor. În ceea ce privește plantele, eficacitatea utilizării combinate a borului și a molibdenului se manifestă atunci când trifoiul predominantă asupra timotei în compoziția botanică.

În caz contrar, atunci când excesul unuia dintre cele două elemente reduce absorbția celuilalt, se observă un antagonism fiziologic. Aceste interacțiuni depind de tipul solului, de proprietățile lui fizice, pH-ul, mediul, temperatura și proporția de nutrienți implicați.

Alte exemple dovedite științific de sinergism al elementelor chimice sunt:

- Azotul în volume optime asigură asimilarea normală a elementelor, precum potasiul (K), magneziul (Mg), fosforul (P), fierul (Fe), zincul (Zn) și manganul (Mn) din sol.
- Cantitatea optimă de bor (B) și cupru (Cu) din sol are un efect benefic asupra absorbției azotului (N).
- Molibdenul (Mo) în cantitate optimă îmbunătățește absorbția azotului (N) și a fosforului (P) de plante.
- Calciul (Ca) în cantități suficiente împreună cu zincul asigură asimilarea completă a potasiului

și a fosforului.

- Sulfur (S) într-o cantitate suficientă îmbunătățește tranzitul de zinc și mangan din sol către plantă.
- Conținutul suficient de mangan (Mn) îmbunătățește absorbția cuprului (Cu).

La elaborarea unei strategii nutriționale, care urmează să fie aplicată pentru culturile cultivate, trebuie luate în considerare toate caracteristicile fenomenelor antagonice și sinergice care se manifestă atunci când se combină diferiți nutrienți. În ultimă instanță, combinația greșită a componentelor nutriționale va avea neapărat consecințe negative, care vor reduce randamentul culturilor.

Efectul sinergic se manifestă între anumiți antioxidanți și acizii organici din struguri. În acest caz, conceptul de sinergism antioxidant constă în combinarea mai multor compuși, care, împreună, au un efect antioxidant mai mare decât suma activităților antioxidante individuale ale acestora. Multe cercetări justifică ideea că concentrațiile optime pentru manifestarea efectelor sinergice sunt cele existente în natură în fructe, legume, ierburi etc. [1].

În general, există trei opțiuni pentru caracteristica efectului chimic global a două sau mai multe substanțe chimice în cadrul unui proces complex. Atunci când sunt combinați, compușii chimici își influențează reciproc efectele chimice. Influența reciprocă poate fi exprimată sub diferite forme, cunoscute terminologic ca *antagonism* (efectul sumei este mai mic decât efectele individuale) și *sinergism* (efectul sumei de influențe este mai mare decât suma efectelor compușilor individuali). Există și cazuri cunoscute ca efecte aditive (efectul sumei efectelor substanțelor este egal cu suma efectelor acestora).

În prezent, sinergismul chimic este utilizat pe scară largă în diverse domenii de aplicații chimice și fizico-chimice, precum cataliza, transportul fluidelor, farmacologie sau știința separării. În chimie, termenii *sinergism* sau *efect sinergic* sunt folosiți de aproape un secol. Definiția frecvent utilizată este următoarea [2]: „Fenomenul sinergismului se manifestă atunci când doi (sau mai mulți) agenți utilizați împreună prezintă un efect mai mare decât suma algebrică a efectelor individuale”. În această definiție, efectul poate fi de natură fizică sau chimică și ar putea avea loc în condiții de echilibru sau neechilibru. În acest context, efectul chimic este asociat cu transformarea materiei. Dacă agentul este de natură chimică, atunci efectul sinergic depinde de compoziția chimică a sistemului, deci de raportul concentrațiilor substanțelor reactante, iar dacă agentul este de natură fizică – contează intensitatea sau durata de timp aplicată.

În general, fiind conceput ca utilizare în paralel a unor agenți diferiți, urmărind același scop final, si-

nergismul există în diferite domenii și este totdeauna caracterizat ca finalitate prin obținerea unui rezultat global superior sumei rezultatelor parțiale obținute prin utilizarea separată a fiecărui agent în parte.

Amestecurile de ingrediente implicate pot fi mai active, sau semnificativ mai active, decât oricare dintre componentele amestecului luate separat. Deseori, sinergismul este caracterizat ca fenomen atunci când un anumit amestec este mai activ decât oricare dintre componentele sale. Cu toate acestea, chiar și fără date experimentale se poate aștepta ca efectul a două substanțe active să fie cel puțin mai mare decât efectul fiecăreia dintre ele. Termenul *sinergism* se folosește și în cazurile în care una dintre componentele amestecului luată separat este inactivă sau are o activitate redusă, dar amestecul său cu o altă componentă este mai activ decât componenta secundă. Prima componentă este sinergică pentru componenta a doua.

Studiul influenței reciproce a componentelor în sisteme complexe, care conduce la apariția de noi proprietăți ce nu sunt caracteristice componentelor individuale, merită atenția oamenilor de știință din diverse domenii. Cataliza nu face excepție: catalizatorii complecși sunt utilizați cu succes în industrie și, desigur, sunt răspândiți și în natură.

Sinergice sunt combinațiile de metale grele (cupru și zinc, cupru și cadmiu, nichel și zinc), amoniu și fenol, amoniu și cianuri, amoniu și clor, acid formic și sulfat. Clorurarea unor compuși moderat toxici duce la creșterea bruscă a toxicității compusului. Drept exemplu poate servi preparatul sintetizat cu moluscid clorurat – salicilanilidă. Sinergismul și antagonismul elementelor chimice este piatra de temelie a reglării raportului elementelor chimice în sol, adică atunci când un element împiedică sau facilitează pătrunderea altuia în plantă. De exemplu, zincul previne aportul de mercur, iar excesul de fosfor duce la reducerea toxicității zincului, cadmiului, plumbului și cuprului. Prezența calciului creează condiții antagoniste pentru unele metale și condiții sinergice pentru altele în mediul fertil din sol. Zincul și cadmiul rezistă fixării cuprului și plumbului, iar în solul infertil procesul se poate dezvolta în direcție opusă.

Vom analiza câteva domenii de aplicații ale efectelor chimice sinergice. În farmacologie, sinergismul medicamentos se produce atunci când efectele a două sau mai multe tipuri de medicamente se amplifică (răspuns farmacodinamic), fiind administrate împreună [3]. Impactul lor este mai mare decât suma efectelor separate. De exemplu, medicamentul A, administrat separat, produce un efect de 30%, în timp ce medicamentul B produce un efect de 20%. În combinație, efectul lor sinergic este de 75%, deci mai mare decât suma efectelor lor separat, care este de 50%. Drept exemplu poate servi potența combinată a aspirinei și a cafeinei pentru a oferi

o ameliorare mai mare a durerii.

În funcție de cota de creștere, există două tipuri de sinergism, și anume:

1. Sinergism de adădire, când efectul final produs este egal cu suma efectelor celor două substanțe medicamentoase. Sinergismul aditiv (de sumare) apare atunci când efectul asocierii este egal cu suma algebrică a efectelor parțiale. Acesta se produce în urma asocierii medicamentelor cu efecte similare, cu mecanisme de acțiune asemănătoare, ca, de exemplu, între medicamentele analgezice antipiretice, aspirina, paracetamolul, care intră în compoziția unor preparate de tip antinevralgic (Fasconal P, Codamin P etc.). Avantajul rezidă în reducerea dozei de fiecare ingredient și astfel – scăderea incidenței efectelor adverse. Matematic, această afirmație poate fi exprimată prin următoarea relație:

$$EAB \approx EA + EB, (1)$$

unde:

EAB – suma efectelor celor două substanțe: A și B;

EA – efectul substanței A;

EB – efectul farmacodinamic al substanței B.

2. Există substanțe medicamentoase care în urma asocierii manifesta un efect farmacodinamic superior sumei substanțelor administrate separat. Sinergismul supraaditiv (potențializator) se realizează atunci, când efectul global al combinației depășește cu mult suma efectelor parțiale sau asocierea determină intensificarea unor efecte ce se observă doar la unul dintre medicamentele asociate. De exemplu, la asocierea clorpromazinei cu anestezicele generale se observă intensificarea marcantă a efectului narcotic cu prelungirea duratei și profunzimii narcozei. Aceasta permite folosirea unor doze mai mici de anestezic general cu mai puține riscuri toxice. Matematic, această afirmație poate fi reprezentată prin relația:

$$EAB > EA + EB (2)$$

Utilizarea asocierilor este deosebit de importantă atunci când efectele farmacodinamice se obțin cu doze mai mici, decât dacă substanțele s-ar administra separat și, de asemenea, reacțiile adverse sunt de intensitate mai mică sau chiar absente. Există și situații când efectele sinergice nu sunt utile din punct de vedere clinic. De exemplu: asocierea tranchilizantelor cu alcoolul etilic manifesta efecte toxice pronunțate. Deși în farmacologie efectul sinergic este bine studiat, natura acestuia nu este încă explicată pe deplin.

Oxizii de azot din atmosferă nu sunt prezenți doar sub formă de NO și NO₂, dar se transformă și în acid azotic, azotați și compuși organici cu azot, care, absorbiți de picăturile de apă, formează aglomerate de aerosoli. Prezența altor compuși gazoși în atmosferă, de exemplu, a oxidului de sulf (SO₂), duce la un mecanism de interacțiune între componentele mediului și mai complex. După cum se cunoaște, hidrocarburile sunt prezente și ele în aer și,

interacționând cu HNO_3 , HCl , O_2 , H_2CO_3 , CO_2 , formează o serie de compuși nocivi și toxici. Și aici se observă fenomenul sinergiei, deci o creștere a efectului toxic al unui sau al altui poluant inițial. Prin urmare, având în vedere impactul emisiilor industriale asupra organismului uman și a faunei, este necesar să se ia în considerare întregul complex de transformări ale componentelor individuale ale deșeurilor din mediul înconjurător, care conțin compuși chimici toxici și nocivi.

Și pentru poluanții oceanici, dar nu numai, este caracteristică manifestarea sinergiei (combinarea acțiunii componentelor individuale poate duce la un efect mai semnificativ decât acțiunea separată a fiecăruia dintre ele). De exemplu, o scădere simultană a temperaturii straturilor de apă de suprafață în mările tropicale și o creștere a concentrației de substanțe nutritive în ele, datorită îndepărtării stratului de ape adânci și reci, poate duce la o creștere a productivității acestor zone ale oceanului destul de sărace. Cu toate acestea, datorită complexității influenței reciproce a diferiților factori, acest lucru nu poate fi afirmat categoric: validitatea enunțului este determinată de gama specifică a condițiilor naturale ale biotopului. Un alt exemplu de sinergie este pericolul efectului combinat al scurgerilor de clor, utilizat ca biocid, și de amoniac, folosit ca mediu de lucru al centralelor termice oceanice. În urma interacțiunii lor în mediu este posibilă apariția unor substanțe toxice persistente, mai periculoase decât substanțele inițiale, luate separat.

În chimia analitică un interes deosebit îl reprezintă complexii cu liganzi micști (aducți), care includ liganzi chelatori și neutri. Formarea unor astfel de complexi micști, de regulă, este însoțită de fenomenul sinergismului. De exemplu, creșterea gradului de extracție a metalului în faza organică datorită adăugării unui ligand neutru la chelatul metalului extras. Prin extracția sinergică coeficientul de distribuție al complexului mixt depășește semnificativ coeficienții de distribuție ai complexelor omogeni ai metalului cu fiecare dintre liganzi separat.

Sinergismul și antagonismul elementelor chimice nu sunt încă suficient studiate. Studiul acestui fenomen este extrem de important, deoarece o înțelegere mai profundă a procesului ar permite dezvăluirea rolului biologic al elementelor și crearea de noi medicamente. Vom menționa aici că până în prezent încă nu există o concepție unanimă privind mecanismele de interacțiune a compușilor în combinațiile sinergice. Totodată, sinergismul chimic trebuie definit, luând în considerare conceptele de interacțiuni complexe și formarea de compuși chimici complecși.

Unul dintre autorii prezentei lucrări a demonstrat că pentru toate procesele chimice sinergice caracteristica

comună este formarea unui compus mixt [4-6]. În lucrarea [4] a fost explicată natura efectului sinergic al acțiunii tampon totale a amestecurilor eterogene. S-a stabilit că amestecul de acizi și baze prezintă în general un efect cumulativ, dar în cazul interacțiunii speciilor distribuite în faza organică acesta manifestă efect sinergic, și anume: acțiunea tampon se amplifică. De exemplu, autorii au descoperit că formarea complexului mixt în benzen (faza organică) HAHB din acidul hexanoic HA și acidul decanoic HB, distribuit în ambele faze – soluția apoasă și benzen amplifică acțiunea tampon totală. Această idee este susținută și de alți autori, care au presupus că în procesele de extracție a solventului efectul sinergic ar putea fi atribuit în principal formării de compuși complecși metalici micști cu participarea tuturor moleculelor extractante.

În lucrările [5, 6] formarea compușilor complecși micști cu metale prețioase a fost însoțită de o creștere considerabilă a vitezei de dizolvare a acestora. Astfel, procesul de formare a compușilor complecși ar putea fi utilizat pentru dizolvarea oxidativă a aurului. De exemplu, adăugarea unor cantități mici de tiosulfat de amoniu la soluțiile de amoniu produce un efect sinergic asupra dizolvării aurului. Viteza de dizolvare este mai mare decât atunci când soluțiile de tiosulfat sau de amoniu sunt folosite singure în concentrațiile utilizate în amestec.

Studiul efectelor sinergice este de o importanță deosebită pentru cursurile de ecologie și biologie la tema Metalele biogenice și rolul lor pentru om și plante. În organismul uman ionii metalelor grele și compușii lor interacționează între ei, iar influența reciprocă poate fi atât pozitivă, cât și negativă, manifestându-se sub formă de sinergism sau antagonism. Sinergismul poate fi explicat ca rezultat al interacțiunii elementelor chimice în care influența unui element chimic asupra altuia este mai mare decât acțiunea exercitată separat, concomitent amplificând influența unui element chimic asupra organismului. Principalele combinații sinergice sunt cuprul – zincul, cuprul – fierul, cuprul – manganul, fierul – cromul și fierul – manganul, deoarece aceste metale sunt implicate în procesele de hematopoieză, de formare a enzimelor și proteinelor și, de asemenea, afectează în mod direct procesele care se produc în organism. Ca exemple de sinergism în cadrul cursurilor pot fi prezentate următoarele:

- un nivel adecvat de cupru (Cu) sporește absorbția azotului (N);
- un nivel suficient de cupru (Cu) crește cantitatea optimă de Mo (molibden);
- un nivel optim de cupru (Cu) intensifică asimilabilitatea de către culturi a azotului (N) și, de asemenea, crește absorbția fosforului (P);
- un nivel optim de sulf (S) crește cantitatea sufici-

entă de Mn (mangan) și absorbția de Cu (cupru), deoarece aceste două metale sunt implicate în hematopoieză, iar manganul contribuie la formarea enzimelor în organism;

- conținutul normal de mangan și cupru din organism favorizează buna absorbție a fierului, deoarece combinația fierului cu manganul și cuprul previne anemia. Aceasta se explică prin faptul că 22 de proteine cu mangan și 9 cuproenzime sunt implicate în metabolismul fierului în corpul uman.

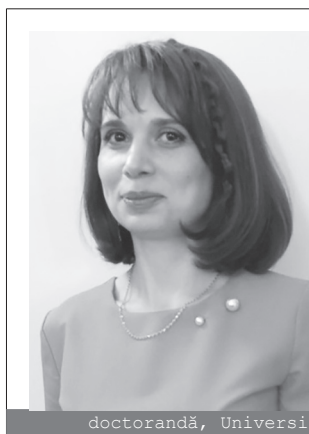
Identificarea particularităților comune și specifice ale efectelor sinergice în diferite discipline, cât și caracterizarea multilaterală, multidisciplinară a acestor efecte oferă posibilitatea cunoașterii și explicării mai profunde a variatelor interdependențe dintre fenomenele naturale complexe. Astfel, după lectura acestui material, elevul/studentul va putea deduce că agentul de natură chimică poate fi caracterizat printr-o mărime de stare extensivă, care își modifică valoarea proporțional cu masa sistemului, iar cel de natură fizică printr-o mărime de stare intensivă, independentă de masa sistemului.

În concluzie: Atunci când se semnalează un efect sinergic ca rezultat al unui proces chimic ar trebui să se țină cont de faptul că are loc formarea unui compus complex mixt. Această constatare poate fi utilă pentru cercetarea și proiectarea noilor procese sinergice cu proprietățile necesare. Datorită fenomenelor descrise, sistemele examinate pot fi utilizate pe scară largă în diverse domenii ale cercetării chimice și biochimice,

în special în chimia analitică, farmacologie, produse farmaceutice, industria medicală și chimia organică sintetică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Wang S. et al. Synergistic, additive, and antagonistic effects of food mixtures on total antioxidant capacities. In: Journal of agricultural and food chemistry, 59(3), 2011, pp. 960-968.
2. Sunier A.A. The phenomenon of synergism in the field of chemistry. In: Journal of Chemical Education, 49 (12), 1972, pp. 805-807. Pe: <https://doi.org/10.1021/ed049p805>
3. Fulga I. Farmacologie. Ediția a II-a revizuită și adăugită. Editura Medicală, 2017.
4. Povar I., Spinu O. Acid-Base Buffer Properties of Heterogeneous Multicomponent Extraction Systems. In: Solvent Extraction and Ion Exchange, 33 (2), 2015, pp.196-209.
5. Povar I., Ubaldini S., Spinu O., Lupascu T. Thermodynamic analysis of the copper (I) homogeneous and heterogeneous speciation in ammonium thiosulfate leaching systems. In: Canadian Journal of Chemistry, 97 (9), 2019, pp. 651-658.
6. Povar I., Ubaldini S., Lupascu T., Spinu O., Pintilie B. The solution chemistry of the copper (II) - ammonia - thiosulfate aqueous system. Proceedings book of the International Symposium *The environment and the industry*, 2018, pp. 162-163.



Olesia MUNTEANU

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Demers formativ de eficientizare a comunicării organizaționale

doi.org/10.5281/zenodo.5597099 | CZU 316.77:37.0

Rezumat: Articolul propune un demers conceptual-formativ privind dezvoltarea competenței de comunicare, în general, și a competenței de comunicare organizațională, în particular. Demersul se sprijină pe adevăruri axiomatice cu privire la comunicare ca activitate deosebit de importantă pentru viața

omului, în măsură să asigure inserția socială a persoanei și randamentul ridicat al activității sale profesionale.

Cuvinte-cheie: comunicare, comunicare organizațională, competență de comunicare, strategie/tehnică de comunicare.

Abstract: The article presents a conceptual-formative approach to the development of communication skills, in general, and organizational communication skills, in particular. The author relies on axiomatic truths related to communication as a particularly important human activity, which ensures social integration and high professional performance.

Keywords: communication, organizational communication, communication skills, communication strategy.

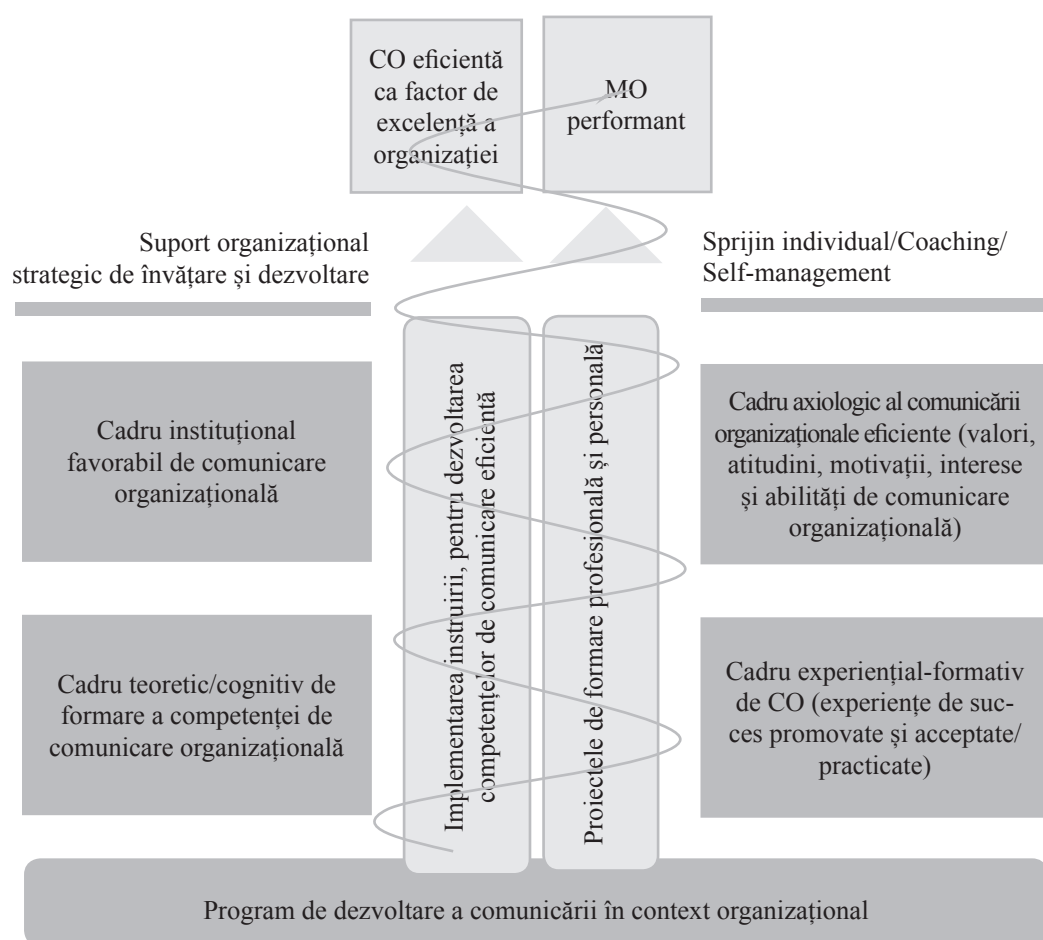
Actualitatea cercetării. În perioadele de schimbări evolutive în viața organizațiilor, comunicarea devine un element critic necesar, fiind un instrument de implementare a transformărilor, de reproiectare a proceselor interne, de adoptare a noilor strategii instituționale, precum și un context pentru dezvoltarea personală și profesională a angajaților.

Planificarea obiectivelor și a resurselor, elaborarea strategiilor, adoptarea deciziilor și declanșarea acțiunilor nu reprezintă procese liniare. Multitudinea de obiective, complexitatea intereselor și necesităților, ineditul situațiilor, reacțiile neașteptate ale oamenilor (angajaților, beneficiarilor), dar și cele ale mediului organizațional, fac ca cele mai elaborate decizii și cele mai organizate acțiuni să devină, uneori, derizorii. "Componenta de bază a funcției de coordonare în organizație o reprezintă comunicarea, ca proces ce permite schimbul de mesaje între oameni, făcând posibilă realizarea acordului, dar și apariția dezacordului, manifestarea și impunerea puterii, la fel ca negocierea și atingerea consensului" [2, pp. 63-65].

În același timp, remarcăm faptul că problemele de comunicare ce apar inevitabil într-o organizație nu pot fi rezolvate printr-o rețetă unică sau printr-un anumit tip de reacție. Identificarea clară a obiectivelor și a necesităților organizației ține de domeniul comunicării, și nu de departamentele de marketing. Comunicarea facilitează înțelegerea aspectelor sociopsihologice și educaționale ale funcționării organizației, reconsiderarea tehnicilor utilizate, realizarea concertării și a coerenței, care sunt, de fapt, obiectivele ei majore. Astfel, comunicarea nu reprezintă un scop în sine, existența ei nu poate fi concepută în afara sprijinirii unei politici generale, orientată spre atingerea scopurilor asumate de organizație. În această situație, organizația și comunicarea trebuie privite ca instrumente complementare, și nu ca tehnici independente [Apud 4, p. 10]. Or, organizația trebuie să fie comunicantă, iar comunicarea – organizată.

Supunând analizei problemele specifice domeniului, vom căuta să oferim soluții pentru rezolvarea lor și recomandări pentru îmbunătățirea comunicării

Figura 1. Modelul pedagogic de eficientizare a comunicării organizaționale (CO – comunicare organizațională; MO – managementul organizației)



organizaționale. Scopul final constă în conștientizarea de către factorii de decizie a necesității unei mai bune pregătiri a actualilor și potențialilor manageri în domeniul comunicării și a formării abilităților de comunicare organizațională.

Crearea unui mecanism de comunicare organizațională, implementarea eficientă a acestuia, dar și formarea continuă la capitolul dat reclamă o abordare sistemică. Vorbind despre sistemul de învățare organizațională, acesta include un set de componente intra- și interdependente. Prin organizarea corectă a sistemului, componentele respective se fortifică reciproc și funcționează concertat pentru atingerea obiectivelor comune. Principalele rezultate ale organizării de calitate a sistemului de instruire în organizație sunt: adaptarea rapidă a noilor angajați; creșterea productivității și a eficienței muncii; instruirea angajaților în timpul muncii; identificarea, conservarea și sistematizarea cunoștințelor angajaților, scăderea rezistenței la schimbări; creșterea loialității angajaților și asigurarea continuității în management [5].

În vederea îmbunătățirii comunicării la nivel organizațional, a fost elaborat și propus *Modelul pedagogic de eficientizare a comunicării organizaționale* (MPECO), în măsură să constituie un program de dezvoltare organizațională, caracterizat de ciclicitate, continuitate și o anumită succesiune de parcurgere a următoarelor etape (Figura 1).

Studiul include rezultatele unei cercetări recente, efectuate în cadrul *Agenției Servicii Publice* (ASP). Urmare analizei planurilor pentru anii 2018-2019, a fost lansată propunerea de completare a tematicilor ce vor asigura îmbunătățirea comunicării interpersonale și organizaționale la nivelul ASP, prin intervenție formativă (Tabelul 1). Programul de formare a urmărit obiectivul de eficientizare a comunicării interpersonale, manageriale și organizaționale în rândul angajaților, prin activități didactice, axate pe predarea inovativă a unor conținuturi de interes comun, prin utilizarea contextualizată a unui ansamblu de metode/tehnici de comunicare, inclusiv în baza experienței personale a participanților.

Tabelul 1. *Demersul formativ de eficientizare a comunicării organizaționale în cadrul Agenției Servicii Publice*

Nr.	Obiective	Tematici	Forme de instruire	Metode și tehnici
1.	– Să identifice principiile care asigură funcționalitatea actului de comunicare; – Să determine importanța comunicării bine structurate în relația cu colegii, beneficiari, agenți economici; – Să inițieze acte de comunicare; – Să manifeste abilități de comunicare asertivă, eficientă și responsabilitate în rezolvarea sarcinilor profesionale; – Să abordeze de manieră creativă actele de comunicare organizațional.	Introducere pragmatică în teoria comunicării, în general și a comunicării organizaționale, în particular	Seminar cu elemente de training	PPT Explicația Conversația
2.	– Să cunoască exigențele organizației privind cultura CO; – Să analizeze diverse modele de comportamente verbale (analiza secvențelor video); – Să conlucreze cu colegii pentru actualizarea regulilor de comunicare eficientă în organizație.	Cultura comunicării profesionale	Training	Analiza secvențelor video Debriefări Metoda Graffiti Evaluarea prin 3-2-1
3.	– Să cunoască în detalii cerințele față de documentele cu care se lucrează; – Să își analizeze critic competențele de lucru cu diverse documente; – Să își cultive atitudini deschise de colaborare și comunicare cu colegii la subiectul dat.	Managementul informației scrise pentru comunicare eficientă	Atelier de scriere și dezbatere	Discuție dirijată Lucrul cu documente specifice Evaluarea pe cerc a unor documente

4.	– Să se antreneze în oferirea de feedback constructiv; – Să conceptualizeze strategia și stilul de comunicare; – Să identifice metodele de comunicare bazate pe interacțiune. – Să manifeste abilități pentru funcționarea eficientă a grupului și pentru îmbunătățirea relațiilor de comunicare în organizație; – Să aplice metode de comunicare organizațională, reguli și tehnici/trucuri de negociere în grup.	Eficientizarea managementului organizațional în și prin comunicare	Atelier de comunicare Atelier de comunicare	PPT Explicația Conversația Povestirea Dialogul
5.	– Să definească comunicarea umană și negocierea din diverse perspective; – Să actualizeze conceptul de conflict de comunicare și de management al conflictelor; – Să identifice structura și tipologia conflictelor; – Să identifice și să analizeze strategiile de prevenire și rezolvare a conflictelor; – Să deducă importanța tacticilor de negociere și mediere a conflictelor.	Abordarea managementului conflictului prin diferite strategii de comunicare Negocierea și medierea conflictului	Seminar cu elemente de training	PPT Explicația Conversația Studiul de caz
6.	– Să sesizeze importanța comunicării bine structurate în relația cu colegii, beneficiari, agenți economici; – Să aplice tehnici de prevenire și diminuare a stresului; – Să gestioneze, comunicând, emoțiile și stresul la locul de muncă, respectând algoritmul de identificare a efectelor, cauzelor și soluțiilor; – Să își dezvolte abilitățile de management al stresului prin comunicare eficientă.	Strategii de asigurare a echilibrului emoțional în comunicarea cu beneficiarii Gestionarea stresului	Training psihologic	Chestionar de evaluare a nivelului de stres la angajați Tehnici psihopedagogice de reducere/diminuare și depășire a stresului
7.	– Să își dezvolte deprinderi elementare manageriale și de leadership prin comunicare eficientă; – Să valorifice esența teoretică și practică a conceptelor; – Să își dezvolte atitudini de implicare responsabilă în dezvoltarea organizației, inclusiv prin comunicare eficientă la diferite niveluri.	Dezvoltarea abilităților manageriale și de leadership prin comunicare eficientă, la nivel organizațional Dezvoltarea abilităților de comunicare prin tehnici de self-management și coaching	Seminar cu elemente de training/atelier de comunicare	PPT Diagrama Venn Discuția Panel Argumente în 4 pași.

Participanții la cercetare au confirmat faptul că toate tipurile de comunicare sunt proprii organizației în care își desfășoară activitatea: formală pe verticală ascendentă, formală pe verticală descendentă, formală pe orizontală și informală. S-a constatat că în instituție există o comunicare, în general, caracterizată de mai multe tensiuni și conflicte. Iar canalele principale de comunicare de care fac uz angajații sunt: docu-

mentele care circulă în interiorul și exteriorul ASP, Internetul, poșta electronică, telefonul și portalul web al instituției. Calitatea procesului de comunicare al instituției cu mass-media este considerată satisfăcătoare.

În șirul metodelor/tehnicilor aplicate în cadrul programului de formare, studiul de caz, care constă în confruntarea cu o situație reală de la locul de

muncă, prin a cărei observare, înțelegere, interpretare formabilul realizează un progres în procesul de cunoaștere/formare de atitudini și abilități de comunicare, a contribuit în mod esențial la dezvoltarea abilităților de comunicare organizațională. Printre beneficiile aplicării studiului de caz, descoperite de noi, enumerăm următoarele: dezvoltarea gândirii critice, soluționarea de probleme și luarea deciziilor, împărtășirea experiențelor reale și practice de comunicare organizațională eficientă, pe de o parte, și de relaționare interpersonală adecvată la locul de muncă, pe de altă parte.

Evaluarea eficacității demersului formativ și validarea rezultatelor obținute este o parte integrantă a învățării și a comunicării organizaționale. Or, este imposibil să construim un program de creștere și dezvoltare a angajaților, care să asigure atingerea rezultatelor optime, fără a măsura cantitativ și calitativ impactul procesului de formare [5]. Astfel, în cadrul studiului, au fost aplicate chestionarele *Stilul de comunicare* și *Climatul organizațional*, în vederea determinării evoluției nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare interpersonală și organizațională la subiecții participanți. Chestionarul *Stilul de comunicare*, construit de S. Marcus, are obiectivul de a determina patru stiluri fundamentale de comunicare: asertiv, non-asertiv, agresiv și manipulator, iar chestionarul *Climatul organizațional*, elaborat de C. Ticu, vizează opt factori: sarcina, structura, relațiile, motivația, suportul, conducerea, schimbarea și performanța. Analiza efectuată asupra climatului organizațional a vizat evaluarea procedurilor, strategiilor și relațiilor organizaționale așa cum sunt ele percepute de angajații plasați în departamente diferite, în posturi ierarhice diferite. Din acest chestionar, trei factori au fost supuși cercetării noastre: *relațiile*, *suportul* și *conducerea*.

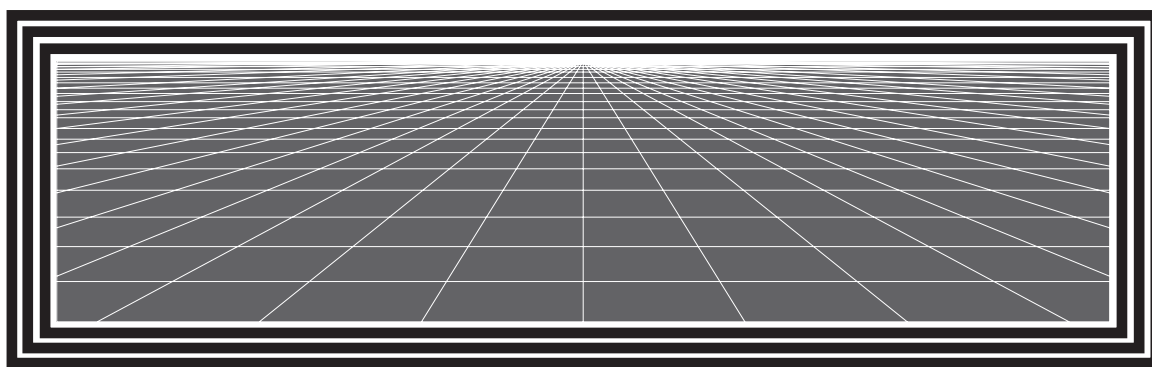
Răspunsurile subiecților la chestionare au fost integrate drept variabile de tip ordinal și supuse analizei prin aplicarea testului Wilcoxon (programul SPSS) [1, p. 137]. În cadrul cercetării, s-au identificat diferențe semnificative în stilul de comunicare al subiecților până la și după parcurgerea programului de formare, precum și evoluții după parametrii *relațiile*, *suportul* și *conducerea* [3, p. 336]. Rezultatele obținute relevă următoarele: îmbunătățirea, statistic semnificativă, a competenței de comunicare (stilul asertiv până la

programul de formare era stilul dominant pentru 56% dintre subiecți, după parcurgerea programului – pentru 86%, stilul agresiv înregistrând o scădere de la 11% la 3%). Subiecții au raportat o schimbare la nivelul climatului organizațional în urma participării la program: optimizarea *relațiilor* dintre angajați – procentul relațiilor foarte intense s-a ridicat de la 28% la 42%; de asemenea, s-au atestat diferențe statistic semnificative la nivelul variabilei *suportul* din partea colegilor: suportul intens/foarte intens a crescut de la 42% la 59%; iar percepția angajaților privind *conducerea* la fel s-a îmbunătățit semnificativ (de la 25% la 39%).

În concluzie: Demersul formativ, în baza modelului pedagogic de eficientizare a comunicării organizaționale conceput și prezentat, a generat schimbări semnificative și calitative în procesul de comunicare și în relațiile dintre angajați. În cadrul programului de formare, fiecare grup de subiecți a venit cu soluții în vederea optimizării comunicării, exersând varii tehnici/trucuri de comunicare și negociere, exprimându-și, totodată, dorința de extindere a demersurilor formative de acest gen. Astfel, modelul de optimizare a comunicării organizaționale propus și-a demonstrat eficiența și a influențat pozitiv dinamica rezultatelor experimentale și randamentul comunicării interpersonale și organizaționale ale angajaților ASP.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Labăr A.V. SPSS pentru științele educației. Iași: Polirom, 2008. 347 p.
2. Niculae T., Gherghiță I., Gherghiță D. Comunicarea organizațională și managementul situațiilor de criză. București: Editura Ministerului Administrației și Internelor, 2006. 200 p.
3. Popa M. Statistică pentru psihologie. București: Polirom, 2008.
4. Comunicarea organizațională. Pe: <http://antreprenoriat.upm.ro/assets/cursuri/4/CM/avramtripon/comunicare%20in%20organizatii.pdf> (Accesat la 06.10.2021).
5. Оценка эффективности результатов организационного обучения. Pe: https://studref.com/617574/menedzhment/otsenka_effektivnosti_rezultatov_organizatsionnogo_obucheniya (Accesat la 06.10.2021).



ISTORIA PEDAGOGIEI



Ionela **BRÎNZĂ**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

George G. Antonescu, precursor al politicii educației

doi.org/10.5281/zenodo.5595374 | CZU 37.01

Rezumat: Articolul demonstrează că G.G. Antonescu este precursorul unei noi științe pedagogice, **politica educației**, confirmată și caracterizată prin obiect de studiu, metodologie de cercetare și normativitate specifice. Ca reprezentant al pedagogiei filozofice, de orientare epistemologică, G.G. Antonescu analizează, în cartea sa *Educație și cultură*, relația dintre teoria pedagogică și școala românească, în special pentru a formula prin-

cipiile reformei școlare. Problematika studiată este orientată în direcția elaborării unei politici a culturii, necesară în sistemul de învățământ, susținută instituțional în special pentru a rezolva o problemă de management existentă și în prezent – relația dintre știința pedagogică și administrația școlară, dintre centralizarea pedagogică (științifică) și descentralizarea învățământului.

Cuvinte-cheie: reforma învățământului, politica educației, conducerea managerială a sistemului, metodologia educației și a instruirii.

Abstract: The article argues that G.G. Antonescu is a forerunner of a new pedagogical science, Education Policy, with its own object of study, research methodology, and normativity. As a representative of philosophic pedagogy, of epistemological orientation, G.G. Antonescu analyzed in his book *Education and Culture* the relationship between pedagogical theory and the Romanian school system, in order to define the principles of school reform. The studied issue is oriented in the direction of developing a culture policy, necessary in education, which is supported institutionally in order to solve a management problem that still exists: the relationship between pedagogical science and school administration, between pedagogical (scientific) centralization and the decentralization of education.

Keywords: education reform, education policy, management of the system, education and training methodology.

Politica educației a fost concepută de George G. Antonescu la nivel de posibilă nouă știință pedagogică. Concepția sa referitoare la reforma școlii, preconizată în condiții de criză a educației și a învățământului, în România anilor 1920-1940, este tipică studiilor de politică a educației și traversează toată opera sa, cu orientări și accente specifice în cartea *Educație și cultură* (1928, 1933, 1936, 1972). Autorul apare ca un precursor al politicii educației, care studiază procesul de organizare și de reformă a sistemului de învățământ. Contribuția sa este comparabilă cu cea a lui Ștefan Bârsănescu în cartea *Politica culturii în România contemporană – studiu de pedagogie* (1937).

G.G. Antonescu delimitează și analizează obiectul de studiu specific al politicii educației, în spiritul pedagogiei sale filozofice de orientare epistemologică, lucrând în baza principiului școlii formativ-organice. La acest nivel, politica educației apelează la resursele cercetării pedagogice fundamentale, istorice și teoretice, implicate în analiza curentelor care formulează o anumită modalitate de organizare și perfecționare a sistemului și a procesului de învățământ în România.

Contribuția lui G.G. Antonescu nu se reduce doar la sesizarea obiectului de studiu specific al politicii educației, ca domeniu al pedagogiei care analizează organizarea, perfecționarea și reforma sistemului de învățământ, necesare în orice țară, în orice epocă și etapă istorică. Autorul are în vedere și metodologia de cercetare specifică a politicii educației (bazată pe cercetare fundamentală, istorică și teoretică), dar și procesul de elaborare a unei normativități specifice a politicii educației.

Normativitatea care ordonează politica educației se bazează pe un principiu general construit și argumentat filozofic: *principiul școlii formativ-organice*. Acest principiu, de maximă generalitate, cu valoare de axiomă, propune o ordonare generală a sistemului de învățământ. În baza lui pot fi elaborate principiile generale și specifice, determinate psihologic și social, în raport cu curentele pedagogice și paradigmele pedagogiei afirmate în diferite epoci istorice. În ansamblul lor, în cadrul „unui sistem unitar”, ele constituie „principiile pedagogice ce stau la baza unei organizări școlare”, validate „din punctul de vedere al fundamentelor științifice, pe de o parte, și al utilităților lor pentru școala noastră, pe de altă parte” [2, p. 48].

Analizele, demonstrațiile și argumentele dezvoltate de G.G. Antonescu în *Educație și cultură* sunt tipice unui demers de politică a educației, susținut pedagogic, dar și interdisciplinar, cu deschideri spre sociologie și psihologie, management și economie politică. Autorul cercetează relația dintre mișcarea (teoria) pedagogică și școala românească, în special pentru a putea desprinde principiile de organizare a sistemului de învățământ și de reformă școlară, necesare pentru reconstrucția educației și a instruirii în cadrul procesului de învățământ. Aceste principii sunt abordate la nivel general (principiul școlii formativ-organice) și specific, psihologic (activizarea pedagogică/individualizarea educației) și sociologic (democratismul pedagogic/culturalizarea educației). Pe fondul lor, în contextul analizei celor două curente afirmate în pedagogia modernă interbelică (activismul și democratismul) și al proiectării reformei învățământului, sunt avansate și alte principii specifice.

G.G. Antonescu orientează problematica organizării și a reformei învățământului în direcția elaborării unei *politici a culturii*, singura care poate susține instituțional educația și instruirea de calitate. În termeni de politică a educației, este sesizată importanța rezolvării problemei raportului dintre „conducerea științifică” (pedagogică) și „conducerea administrativă”. Soluția, construită la nivel de model cultural, este exprimată într-o formulă care anticipează managementul organizației școlare – optimizarea relației din-

tre „centralizarea pedagogică” (științifică, bazată pe cunoașterea și valorificarea conceptelor fundamentale ale pedagogiei) și „descentralizarea învățământului” (administrativă, bazată pe cunoașterea și valorificarea resurselor pedagogice existente la nivel teritorial și local).

Complexitatea, extinderea și profunzimea educației implică, în plan normativ, elaborarea mai multor principii de politică a educației, generale și specifice, necesare pentru ordonarea sistemului (și a procesului de învățământ) la diferite niveluri de existență și de manifestare a acestuia, dependente de: modelul normativ asumat axiomatic („școala formativ-organicistă”); curentele pedagogice afirmate istoric (activismul, democratismul); paradigmele reflectate (psihocentristă, sociocentristă), idealul educației/scopul pedagogic general (individualizarea, culturalizarea), conținutul învățământului (legătura dintre cultura generală și cultura profesională; dintre școală și viață); construcția instituțională (minister, institut pedagogic, seminar pedagogic), fundamentele conducerii (științifice/pedagogice – administrative, centralizată – descentralizată).

Principiile pedagogice de politică a educației „stau la baza unei organizări școlare” necesare în condiții: a) normale, de perfecționare permanentă a învățământului; b) speciale, de reformă a sistemului de învățământ, atunci când acesta intră sau se află deja într-o situație sau stare de criză. La acest nivel, G.G. Antonescu sesizează, spontan sau în mod indirect, tipurile de schimbare în educație (curentă – reformatoare; de proces – de sistem), teoretizate și analizate în lucrări de specialitate în domeniu (Philip H. Coombs, Lazăr Vlăsceanu, Sorin Cristea, Andrei Marga). Mai mult decât atât, G.G. Antonescu fixează *criteriile epistemologice* care trebuie îndeplinite în *procesul de elaborare a principiilor pedagogice și de articulare a lor „în sistem unitar”* [2, p. 48, subl. ns.]: 1. *Valoarea* acestor principii din punctul de vedere al fundamentărilor științifice, istorice și teoretice, denotative, normative (prescriptive) și pragmatice (metodologice); 2. *Utilitatea* lor în context istoric determinat; 3. „*Concepția pedagogică*”; 4. *Coerența viziunii*; 5. *Calitatea deciziilor*; 6. *Articularea deciziilor de politică a educației*.

Un sistem al principiilor de politică a educației este construit de G.G. Antonescu pe tot parcursul operei sale pedagogice, în general, și în *Cultură și educație* (1928, 1933, 1936, 1972), în special. Principiile elaborate și prezentate în condiții de continuitate și discontinuitate solicită un efort special de cercetare pedagogică fundamentală, hermeneutică, bazată pe (re)interpretare istorică și teoretică. Un astfel de efort creativ și inovator ne poate ajuta să reconstituim un sistem al principiilor de politică a educației, construit la nivel general și specific, identificabil în opera lui G.G. Antonescu.

Tabelul 1. *Un sistem al principiilor de politică a educației*
(G.G. Antonescu, 1928, 1933, 1936, 1972)

NIVEL GENERAL/zona de referință:	NIVEL SPECIFIC/zona de referință
1. Superioară, de maximă generalitate și abstractizare: – <i>principiul școlii formativ-organiciste</i> , principiu general cu valoare axiomatic.	1. Integrativă, a legăturii între activismul/individualismul pedagogic și democratismul/realismul pedagogic: – principiul <i>idealismului activ</i> , construit prin: a) depășirea critică a limitelor idealismului pedagogic și ale utilitarismului/realismului pedagogic; b) „sinteza idealismului cu realismul”.
2. Principală, de direcționare a educației/învățământului, determinată de paradigmele și curentele pedagogice: a) <i>Activismul</i> /paradigma pedagogiei psihocentriste, cu scop pedagogic general de „formare a omului ca om”: – principiul <i>activismului pedagogic</i> ; – principiul <i>idealismului pedagogic</i> ; b) <i>Democratismul</i> /paradigma pedagogiei sociocentriste, cu scop pedagogic general de formare a omului pentru viața socială: – principiul <i>democratismului pedagogic</i> ; – principiul <i>realismului pedagogic</i> sau al <i>utilitarismului pedagogic</i> .	2. Analitică a) Principiul <i>activismului pedagogic</i> , afirmat istoric și teoretic în trei variante: – principiul <i>activizării materialiste/manualiste</i> ; – principiul <i>activizării intelectualist-materialiste</i> ; – principiul <i>activizării integrale</i> . b) Principiul <i>democratizării pedagogice</i> (educației/învățământului): – principiul <i>autogestiei școlii și a clasei de elevi</i> ; – principiul <i>selectării elevilor</i> ; – principiul <i>culturii generale și profesionale</i> ; – principiul <i>educației morale</i> bazate pe disciplină socială.

Conceptul pedagogic de *reformă a învățământului* trebuie actualizat în condiții de cercetare pedagogică fundamentală (istorică și teoretică), marcate semnificativ în dicționarele de specialitate și în studiile de epistemologie promovate în științele socioumane actuale, inclusiv în științele educației.

Reforma pedagogică definește, astfel, schimbările calitative ciclice înregistrate în educație și instruire, determinate de evoluția gândirii pedagogice și de cerințele societății, cu implicații majore „în ceea ce privește structurile și caracteristicile sistemului școlar” [13, p. 240]. Pe această cale, reforma pedagogică proiectează direcțiile principale de acțiune, angajate la nivel de politică a educației, care urmăresc „modificarea amplă a sistemului de învățământ în orientare – finalitățile educației și ale instruirii, macrostructurale și microstructurale – structură și conținut” [12, p. 388; 9, p. 322].

Analiza conceptului de *reformă a educației/învățământului* este impusă de metodologia de cercetare specifică pedagogiei istorice și comparate, promovată ca fundament epistemologic, care conferă unitate domeniului și deschidere praxiologică valorificată în timp (Ștefan Bârsănescu, 1936, 1976; Lazăr Vlăsceanu, 1979; Sorin Cristea, 1994; Gabriela Cristea, 2001; Andrei Marga, 2019). În plan general, o astfel de analiză răspunde cerințelor epistemologice afirmate în zona științelor socioumane, la nivelul raporturilor dintre „istorie și teorie socială” [6, pp. 9-31], valorificate în „metodologia istoriei” în cadrul unor modele

de interpretare, pragmatică și critică, genetic-erudită și structurală, logică și axiomatică [14, pp. 120-128; 11, pp. 315-382].

CONCLUZII

Proiectarea reformei învățământului, inițiată de G.G. Antonescu în anii 1930, este concepută ca soluție necesară pentru a putea depăși și rezolva efectiv „criza școlii”, identificată prin mijloace de cercetare pedagogică fundamentală, istorică și teoretică. Pentru construcția sa durabilă, „mijlocul cel mai bun este să introducem spiritul științific în orice proiect de modificare a învățământului, fie că e vorba de structura învățământului, fie că e vorba de viața școlară”, orientată prin finalitățile educației și realizată prin conținuturile instruirii (formală și nonformală).

RECOMANDĂRI

- Valorificarea ideilor validate istoric pentru elaborarea și promovarea unor proiecte de reformă necesare în condițiile sociale și pedagogice actuale;
- Valorificarea modelului de cercetare istorică sincronică – diacronică pentru a actualiza importanța unor modele de analiză a „crizei educației” sau de promovare a managementului școlar bazat pe îmbinarea dintre „centralizarea științifică” (pedagogică) și „descentralizarea administrativă”;
- Evidențierea importanței cunoașterii istoriei pe-

dagogiei, care oferă modele viabile de analiză a educației și a învățământului, utile și în prezent atât în zona epistemologiei pedagogice, cât și în domeniul politicii educației;

- Popularizarea contribuției lui G.G. Antonescu în ceea ce privește modelul de cercetare pedagogică fundamentală (istorică și teoretică) aplicat în construcția pedagogiei generale, dar și în politica educației, în analiza crizei educației și a reformei necesare, bazată pe concepte și principii clare și eficiente social.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Antonescu G.G. Educație și cultură. Ediția a IV-a. București: EDP, 1972. 228 p.
2. Antonescu G.G. Educație și cultură. București: Cultura Românească, 1936. 240 p.
3. Antonescu G.G. Mișcarea pedagogică și școala românească. Conferința rostită la Institutul Social Român. În: *Ciclul Politica Culturii*. București: Tipografia Ion C. Văcărescu, 1928. 31 p.
4. Antonescu G.G. Pedagogia contemporană. București: Cultura Românească, 1935. 288 p.
5. Antonescu G.G. Pedagogia generală. Ediția a III-a. Craiova: Scrisul Românesc, 1941. 585 p.
6. Burke P. Istorie și teorie socială. București: Humanitas, 1999. 251 p.
7. Coombs P.H. La crise mondiale de l'éducation. Bruxelles: De Boeck Université, 1989.
8. Crețu C. Contribuții peste vremuri. În: Bârsănescu Ș. *Politica culturii în România contemporană – studiu de pedagogie*. Iași: Polirom, 2003.
9. Cristea S. Dicționar de pedagogie. București/Chișinău: Litera, 2000. 399 p.
10. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I. București: EDP, 2015. 831 p.
11. Cristea S. Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului. București: Idei Pedagogice Contemporane, 1994. 375 p.
12. Marga A. Educația responsabilă. O viziune asupra învățământului românesc. București: Editura Niculescu, 2019. 392 p.
13. Schaub H., Zenke K.G. Dicționar de pedagogie. Iași: Polirom, 2001. 344 p.
14. Topolsky J. Metodologia istoriei. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1987. 473 p.
15. Văideanu G., Manolache A., Muster D., Nica I. Dicționar de pedagogie. București: EDP, 1979.



doctorand, Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Ionuț HOREANU

Reforma științelor sociale din dublă perspectivă – metodologică și pedagogică – în opera filozofului Ștefan Zeletin

doi.org/10.5281/zenodo.5597102 | CZU 37.013

Rezumat: Filozoful interbelic Ștefan Zeletin, cunoscut mai ales pentru teoriile sale sociologice derivate din evenimentele și fenomenele istorice caracteristice spațiului românesc, a adus o contribuție semnificativă în domeniul educației. Articolele și studiile sale, publicate în vederea reformării științelor sociale, reprezintă principala sursă pentru analiza ideilor sale metodologice și pedagogice. Reforma imaginată nu poate fi analizată din perspectiva pedagogiei actuale, dar instrumentele de analiză propuse de Zeletin pot fi adoptate de mediul educațional actual. Vom arăta perspectivele cercetate de gânditorul român pentru reforma științelor sociale, evidențiind o dihotomie între dimensiunea metodologică și cea pedagogică, fără a exclude axa de transformare care combină cele două laturi paralele.

Cuvinte-cheie: reforma educației, științe sociale, perspectivă pedagogică, problemă metodologică, educație interbelică.

Abstract: The interwar philosopher Ștefan Zeletin, known especially for his sociological theories derived from the historical events and phenomena characteristic for the Romanian space, had also made a significant contribution in the field of education. His articles and studies, published with a view to reform social sciences, represent the main source for our analysis of his methodological and pedagogical ideas. The imagined reform cannot be analyzed from the perspective of current pedagogy, but the analysis tools proposed by Zeletin may be adopted by the current educational environment. We will show the perspectives researched by the Romanian thinker for the reform of the social sciences, highlighting a dichotomy between the methodological and the pedagogical

dimension, without excluding the axis of transformation that combines the two parallel sides.

Keywords: education reform, social sciences, pedagogical perspective, methodological issue, interwar education.

INTRODUCERE

Ștefan Zeletin, filozof și sociolog, apreciat încă din timpul vieții atât datorită sistemului său unic de gândire, cât și grație preocupărilor în variate domenii, însă îndeosebi datorită teoretizării și interesului asupra reformării, rămâne astăzi foarte puțin cunoscut mediului academic. Nu ne confruntăm cu un dezinteres față de opera filozofului, ci mai degrabă cu o formă de necunoaștere, din cauza faptului că multe dintre studiile sau cursurile sale au rămas nedescoperite prin arhive și biblioteci. Nu se poate pune deocamdată problema publicării întregii sale opere, întrucât continuăm să descoperim studii sau cursuri care n-au fost cunoscute de cercetătorii ce s-au concentrat asupra filozofiei zeletiniene.

Pentru a trece la studiul supus atenției, trebuie să anunțăm două dimensiuni ale lucrării. În primul rând, vom trasa limitele studiului, pornind de la preocupările și stadiul cercetării operei filozofului, apoi, în al doilea rând, vom face o serie de precizări asupra mizei studiului și a direcțiilor ce reies din titlu.

Opera lui Ștefan Zeletin poate fi studiată din perspectiva mai multor cercetători cu preocupări în domenii diferite sau interdisciplinare, de la științele sociale la sfera pedagogică, juridică și până la dimensiunea lingvistică, având corolar palierul sociologiei și istoriei [1]. În fond, filozoful Ștefan Zeletin are meritul de a trasa într-un mod asumat, până la nivel de sistem filozofic, o liniaritate a reformei învățământului social.

Prin reforma învățământului social, transpusă în mai multe studii, de la nivel didactic, metodă, soluții sociologice și soluții administrative specifice nevoii de schimbare, Ștefan Zeletin propune îmbunătățiri la nivelul întregului învățământ al științelor sociale [3]. Gânditorul interbelic surprinde în opera dedicată reformei punctele forte ale sistemului educațional, de la raportare pedagogică până la consecințe sociale pentru toate trei părți (societate, beneficiari și cadre didactice).

Pornind de la astfel de premise, conturăm și noi direcțiile prezentului studiu. Într-o altă lucrare anunțată, încercăm să evidențiem ce înseamnă reforma științelor sociale aplicată la un curs inedit, descoperit cu ocazia cercetării operei lui Ștefan Zeletin. Ne referim în acest sens la cursul său *Instrucție civică pentru clasa a VI-a de liceu* [6]. De ce este important acest curs pentru teoriile lui Zeletin asupra reformării învățământului social? Răspunsul derivă tocmai din conținutul cursului, unde găsim, puse în practică într-un mod fidel, chiar teoriile referitoare la îmbunătățirile necesare sistemului educațional din perioada interbelică. Cursul analizat nu numai că nu a fost în atenția vreunui cercetător preocupat de opera filozofului, dar nici nu a fost cuprins în vreo bibliografie realizată în

perioada interbelică de către cei apropiați gânditorului [4]. În urma cercetării, am mai descoperit și alte cursuri, studii și documente, atât nepublicate, cât și necercetate de către specialiști. Unele dintre acestea au fost considerate pierdute sau nici nu s-a știut că există.

Prin cursul de *Instrucție civică*, Ștefan Zeletin ne oferă un model de transpunere a teoriilor sale, care stau la baza unui sistem filozofic, într-un curs prin care urmărește să aducă o serie de schimbări cu rol de reformă în învățământul social. Pe lângă acest aspect, gânditorul interbelic își concentrează forța intelectuală a teoriilor specifice mediului universitar pe adaptarea acestora la nivelul învățământului preuniversitar. Astfel, plecând de la dimensiunea teoretică, autorul ajunge la o latură aplicată, prin care conferă utilitate parcursului identificat în dimensiunile pedagogice și metodologice specifice sistemului construit. În consecință, cursul evidențiază tocmai plusurile identificate pentru a aduce soluții la chestiunile pedagogice, de la forma de explicare a conținuturilor până la alegerea lor și sensul dat materiei predate.

Miza studiului nostru reiese din cele prezentate până acum. Așadar, firul principal al lucrării este reflectarea reformelor din domeniul științelor sociale prin invocarea unui curs dedicat învățământului preuniversitar. Cursul adus în discuție poate fi privit ca oglinda practică de manifestare a formei teoretice și nu poate fi integrat științelor sociale într-un mod particular, deoarece avem de-a face cu elemente interdisciplinare de drept, istorie, economie, sociologie etc.

Printr-o perspectivă hermeneutică și considerații personale, vom extrage elementele definitorii ale reformei învățământului, iar ulterior vom arăta modul în care filozoful le-a transpus în învățământului preuniversitar într-o viziune globală.

Din perspectiva lui Ștefan Zeletin, reformarea științelor societății implică două dimensiuni. Pe de o parte, putem admite chestiunea cu valențe pedagogice, cu următoarele direcții principale ale reformei:

a) adaptarea fazelor istoriei – agrară, plutocratică și de tranziție – în funcție de specificul educației naționale din epoca propriu-zisă [2]. Zeletin nu se oprește doar aici, ci face pasul spre universalitate, deoarece nu vrea principii care să se potrivească doar realităților românești, ci caută formularea unui principiu universal valabil pentru o istorie socială pentru orice neam [7, 8];

b) propune pentru științele sociale o paradigmă sociologică, astfel încât învățământul să fie în strânsă legătură cu transformările spiritului din instituțiile sociale. Din cauza acestui fapt, toate popoarele nu pot avea același învățământ. Nevoile sociale și instituțiile au

particularitățile lor, în funcție de popor [7, 8];

c) combinarea metodei inductive cu cea deductivă pentru a evidenția necesitatea îmbinării dintre teorie și realitate. Găsim o astfel de abordare în cursul discutat [7, 8];

d) raportarea științelor umane la universalitate este o altă etapă importantă. Reformarea științelor sociale a fost gândită printr-o raportare la influența conținuturilor din alte culturi pentru sensul realităților sociale românești, adică stabilirea relațiilor dintre conținuturile cu caracter universal asupra celor cu caracter particular, respectiv cele specifice spațiului românesc.

Pe de altă parte, un subiect important este chestiunea metodei în contextul reformei învățământului. Metoda, în această perspectivă, are rolul de a sublinia pașii elaborării instrumentelor pentru prezentarea argumentelor viziunii sociale. Firul metodologic din gândirea zeletiniană are următoarele direcții:

- a) o metodă care să facă ordine în materialul didactic printr-o serie de principii [5, p. 119];
- b) pentru studiul literelor, metoda intelectualistă, în strânsă legătură cu clasicismul [9, p. 57];
- c) metoda intuitivă, specifică disciplinelor din domeniul științelor naturale;
- d) metoda activistă – necesară disciplinelor care au conținut tehnic.

Pentru Zeletin, metodele trebuie să atingă esența teoriei de la care pornește reforma, iar aceasta este „cunoașterea sufletului”. Mai mult, este accentuat faptul că metodele educaționale nu se vor îndepărta de la „cunoașterea sufletului”. O astfel de metodă va fi atinsă prin adaptarea învățământului la „atmosfera socială” [9, p. 57]. Filozoful demonstrează că o reformă reală va pleca de la îmbinarea „spiritului pedagogic” al „metodei educative” și al „structurii sociale” [5, p. 119]. Prin direcția pedagogică și metodologică propusă, filozoful vrea ca specialiștii să încerce, în primul rând, înțelegerea realităților epocii în care se află. În viziunea gânditorului, informațiile prezentate, fie că este vorba de istorie, fie de alte științe sociale, vor avea menirea de a explica prezentul.

CONCLUZII

Dacă ar fi să vorbim despre o genealogie a ideilor reformatoare, considerăm că la originea lor se află chiar stadiul științelor sociale și, pe de o parte, nevoia de a fi, adaptată la realitățile epocii interbelice, iar pe de altă parte, nevoia de a aduce chestiunile științifice la nivelul de înțelegere al societății, dar nu oricum, ci pentru a putea da sens vremurilor trăite.

Sensul metodelor evidențiate până acum nu poate fi analizat în sensul actual al pedagogiei. Chiar dacă Zeletin nu propune niște metode didactice în termenii actuali, totuși arată direcția pentru deducerea metode-

lor. Prin ideile reformatoare asupra învățământului, profesorul de științe socioumane poate găsi sau, cel puțin, specula asupra unor instrumente specifice pentru construirea unui parcurs educațional. În acest context, se poate merge pe premisele metodologice trasate de către filozoful interbelic. Metodele specifice societății actuale vor fi extrase din realitățile școlare caracteristice secolului al XXI-lea, tocmai din transformările sufletești provocate de schimbările sociale, politice, economice etc.

Direcțiile pedagogice și didactice trasate de Ștefan Zeletin în domeniul științelor sociale pot fi regăsite și interpretate pe marginea cursului *Instrucție civică*, unde luăm act de felul în care sunt aplicate direcțiile metodologice trasate de gânditor în tratarea istoriei și a altor științe din domeniul umanistic. Filozoful român nu se rezumă doar la a formula niște principii pedagogice, didactice, respectiv metode de prezentare a materialelor de învățare, ci ajunge să le pună în practică în cursurile din mediul preuniversitar, după principiile paideutice formulate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Horeanu I. Elemente de epistemologie și didactica istoriei. Ștefan Zeletin. În: Horeanu I., Pătrașcu H.-V. (coord.). Noi perspective asupra operei lui Ștefan Zeletin. Iași: Junimea, 2014, pp. 178-189.
2. Horeanu I. Soarta științelor societății reflectată în organizarea învățământului, în opera filozofului Ștefan Zeletin. În: Ceașu F. (coord.). Lucrările simpozionului *Psihologia și paradigmele ei explicative*. Berlin: GlobeEdit, 2021, pp. 37-42.
3. Horeanu I. The Issue of Historical Education Reform from Zeletin's Point of View. În: Boldea I., Sigmirean C., Buda D. (coord.). Paths of Communication in Postmodernity. History, Political Sciences, International Relations. Târgu Mureș: Arhipelag XXI Press, 2020, pp. 325-331.
4. Papacostea C. Ștefan Zeletin – însemnări privitoare la viața și opera lui. În: Revista de Filozofie, Vol. XX (1935), nr. 3.
5. Zeletin Șt. Reforma învățământului. Metodă. În: Dreptatea Socială, București, anul I, nr. 4, 1923.
6. Zeletin Șt. Instrucție civică pentru clasa a VI-a de liceu, ediția a II-a. București: Socec & Co, 1930.
7. Zeletin Șt. Istoria socială ca obiect de învățământ. Vol. I. În: Pagini agrare și sociale, III, nr. 1-2, 1926.
8. Zeletin Șt. Istoria socială ca obiect de învățământ. Vol. II. În: Pagini agrare și sociale, III, nr. 3, 15 februarie 1926.
9. Zeletin Șt. Naționalizarea școlii. Editura Fundației culturale *Principalele Carol*, 1926.



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Dimensiunea educației interculturale reflectată în documentele reglatoare privind stagiile de practică

doi.org/10.5281/zenodo.5597084 | CZU 378.015

Rezumat: Articolul prezintă rezultatele unei cercetări realizate în șapte universități cu profil pedagogic din Republica Moldova. Perspectiva de cercetare a vizat educația interculturală reflectată în documentele instituționale: regulamentele

pentru stagiile de practică și curricula aferente. Au fost analizate în plan comparativ reglementările care facilitează/favorizează realizarea demersurilor pedagogice de profesionalizare în cadrul programelor de licență și master, în vederea dezvoltării competenței interculturale.

Cuvinte-cheie: studenți, formare profesională inițială, universitate, educație interculturală, stagiul de practică, regulament, curriculum, licență, master.

Abstract: The article presents the results of a study conducted in seven teacher training universities in the Republic of Moldova. The research perspective focused on intercultural education as reflected in institutional documents, such as internship regulations and related curricula. We analyzed and compared the regulations that facilitate/favor the realization of pedagogical approaches of professionalization within the bachelor and master programs, in order to develop the intercultural competence.

Keywords: students, initial training, university, intercultural education, internship, regulation, curriculum, bachelor, master.

INTRODUCERE

sau despre provocările actuale în domeniul organizării stagiilor de practică ale studenților-pedagogi și managerilor școlari

Contemporaneitatea se confruntă cu multiple provocări la acest început de mileniu, una dintre care ține de calificarea profesională a viitorilor specialiști în diferite domenii. Nu este o noutate că pregătirea practică de calitate a acestora a fost și rămâne o preocupare permanentă a decidenților, fiind reflectată în politicile și practicile din diferite sfere ale socioeconomicului global. Dacă în unele domenii calificarea profesională poartă caracter mai concret și mai precis, în domeniul pedagogic, pregătirea profesională, inclusiv prin intermediul stagiilor de practică ale viitorilor pedagogi și manageri școlari, este una amplă și complexă, cu unele caracteristici greu de definit și prognozat.

Nișa în care s-a desfășurat studiul nostru ține de formarea inițială a cadrelor didactice și manageriale din perspectiva educației interculturale (EIC) în 7 universități cu profil pedagogic din Republica Moldova. Proiectul, care a favorizat inițiativa dată, *Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice*, este sprijinit de Fundația pentru Copii Pestalozzi din Elveția, deja în faza a II-a, anii 2021-2023. Printre obiectivele propuse spre atingere, în parteneriat cu instituțiile de învățământ superior, menționăm: sprijinirea formării inițiale a tinerilor, viitori profesori, în dezvoltarea educației interculturale; promovarea valorilor edu-

caționale, bazate pe toleranță, deschidere față de alte culturi, în mediul universitar; organizarea programelor de formare în scopul consolidării capacităților cadrelor didactice și manageriale universitare în domeniul educației interculturale; revizuirea curriculumului universitar la facultățile de științe ale educației (ciclurile 1 – Licență și 2 – Masterat); echiparea/inaugurarea/dezvoltarea centrelor de resurse didactice în educația interculturală, dar și organizarea de activități educaționale comune pe filiera EIC între 7 universități partenere și instituțiile preșcolare/școli unde au loc stagii pedagogice ș.a. Toate aceste obiective își vor aduce contribuția în procesul de ameliorare continuă a pregătirii practice a studenților, pe de o parte, dar și în re-setarea/consolidarea parteneriatelor și a dialogului profesional cu instituțiile preuniversitare care găzduiesc stagiile de practică, pe de altă parte.

BAZE CONCEPTUALE

Deși nu este primul nostru studiu în problematica dată, recurgem în mod deliberat la actualizarea conceptelor-cheie, care credem că pot aduce o plusvaloare abordărilor noastre. Ni s-a părut interesantă terminologia utilizată în limba engleză pentru stagiile de practică, cuvinte compuse, de altfel: *apprenticeships*, *temporary jobs*, *internships*, *traineeships* (Europa), ca punte dinspre educație/formare spre serviciu și angajare. Specialiștii recunosc că nu există o definiție general acceptată, universală a termenului dat, dar majoritatea dintre ei fac referință la formarea de abilități, acumulare de cunoștințe și obținere de experiențe la locul de muncă. Importante în acest sens ni se par angajamentele instituționale ale ambelor părți – universități și școli/colegii/grădinițe, care se reclamă de organisme internaționale, inclusiv de Organizația Mondială a Muncii și de Consiliul European, și care recunosc și semnalează probleme ce țin de competențe puțin dezvoltate la tineri în locurile de practică, uneori ne semnificative, segmentarea pieței și imposibilitatea de trasare a unor prognoze/așteptări realiste, dar și reticența angajatorilor, când este vorba de investiții în formare.

În pedagogie există o tipologie recunoscută a practicilor de specialitate: de observare "pasivă" și "activă", cu predare propriu-zisă; la nivel de clasă/grupă și la nivel de instituție; cu eliberarea de la ore/timp dedicat doar practicilor și paralel cu lecțiile. În lumea afacerilor însă, pe primul loc stau practicile plătite/achitate și neplătite/neachitate, care continuă cu cele enunțate anterior, la care se mai adaugă practicile de nivel național și/sau transnațional/internațional. Ni se pare oportun, în condițiile R. Moldova, *aici și acum*, să punem în discuție și necesitatea introducerii practicilor remunerate de instituție. Ar fi o măsură de responsabilizare a actorilor educaționali, dar și de aco-

perire a unor necesități urgente în multe instituții care se confruntă cu mari neajunsuri în asigurarea cu cadre didactice/manageriale. Însă, în cazul în care instituția nu resimte necesitatea dată, dar deține experiențe unice, cadre supercalificate, se poate introduce și taxa de practică, așa încât studentul să poată beneficia la maximum de serviciile necesare și să aibă acces la experiențe și informații importante.

Formarea inițială a cadrelor didactice și manageriale a acumulat, în condițiile țării noastre, experiențe valoroase de ordin practic, dar și de ordin teoretic-investigativ. Problema care se perpetuează însă de zeci de ani constă în faptul că mai mult de jumătate dintre studenții pregătiți pe bani publici nu pleacă să muncească în baza calificării obținute, iar instituțiile preuniversitare se confruntă cu lipsă acută de cadre. Condițiile de muncă și de remunerare în instituțiile date rămân neatractive pentru tineri, iar străinătatea îi cucerește prin contexte civilizate de viață, chiar dacă prestează servicii necalificate.

Educația interculturală, deși s-a încetățenit de ani buni ca dimensiune a "noilor educații", se află printre dimensiunile de top atât ca importanță socioculturală, cât și ca necesitate de relaționare *aici și acum* în varii contexte multiculturale, confruntată cu diverse provocări. Dintre documentele care reglementează la nivel conceptual internațional domeniul EIC, amintim *Recomandarea Consiliului European privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți* (2018/C189/01), care lansează un nou set de competențe-cheie, care regroupează, redefinesc și completează setul de competențe-cheie din 2006: *competența de literație; competența în multilingvism; competența matematică și competențe în științe, tehnologie și inginerie; competența digitală; competența personală, socială și de a învăța să înveți; competența civică; competența antreprenorială și competența de sensibilizare și exprimare culturală*. Precizăm în această ordine de idei că, în anul 2018, documentul european a fost revizuit în relație directă cu schimbarea cerințelor care vizează competențele; aceste cerințe de schimbare au venit dinspre viața reală, dar și dinspre rolul diferit al competențelor-cheie din perspectiva, de exemplu, a asigurării rezilienței și a adaptării la schimbare [Cf. 3, p. 3]. De aceste competențe-cheie, în viziunea experților europeni, are nevoie fiecare tânăr în scopul împlinirii și dezvoltării personale, pentru: angajare, incluziune socială, un stil de viață sustenabil, o viață de succes în societăți pașnice, gestionarea unei vieți sănătoase și cetățenie activă. Competențele-cheie sunt definite drept ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini, ceea ce pune în evidență caracterul de construct complex al acestora; structurează un profil de formare european pentru absolvenții învățământului preuniversitar.

Tabelul 1. *Abordarea interculturală a profilului absolventului european*

Educația interculturală: contribuții ale profilului european al absolventului (2018)			
Competența în multilingvism	Competența personală, socială, de a învăța să înveți	Competența civică	Competența de sensibilizare și exprimare culturală
– aprecierea diversității culturale; – interesul și curiozitatea pentru limbi și comunicare interculturală; – respectul pentru profilul lingvistic individual; – respectarea limbii materne a persoanelor aparținând minorităților și/sau grupurilor de migranți; – aprecierea față de limba oficială/limbile oficiale dintr-o anumită țară, ca un cadru comun de referință pentru interacțiune etc.	– atitudine pozitivă față de starea de bine personală, socială și față de învățarea pe tot parcursul vieții; – colaborare, asertivitate și integritate; – respect față de diversitate; – deschidere pentru a depăși prejudecățile și pentru conciliere etc.	– conștientizarea diversității și a identității culturale în Europa și în lume; – înțelegerea dimensiunilor multiculturale și socioeconomice ale societăților europene și a modului în care identitatea culturală națională contribuie la identitatea europeană; – respectarea drepturilor omului ca bază a democrației; – manifestarea dorinței de a participa la luarea democratică a deciziei, la toate nivelurile și în toate activitățile civice; – sprijinirea diversității sociale și culturale, a egalității de gen și a coeziunii sociale, a stilurilor de viață sustenabile, promovarea culturii păcii și nonviolentei; – deschiderea pentru a respecta viața privată a altor persoane și de a-și asuma responsabilitatea pentru mediu; – interes pentru dezvoltare politică și socioeconomică, comunicarea interculturală, necesare pentru a depăși prejudecățile și pentru conciliere, care asigură dreptatea socială etc.	– înțelegerea propriei identități în devenire și a patrimoniului cultural, într-o lume a diversității culturale, și înțelegerea modului în care artele și alte forme culturale oferă atât o viziune asupra lumii, cât și căi de a modela lumea; – atitudine deschisă și respect față de diversitatea exprimării culturale, împreună cu o abordare etică și responsabilă a proprietății intelectuale și culturale; – curiozitate despre lume, deschidere pentru a imagina noi posibilități și dorință de a participa la experiențe culturale etc.

METODOLOGIA CERCETĂRII

Cercetarea noastră este una de ordin calitativ, cu elemente cantitative, bazată pe analiza rapoartelor coordonatorilor locali/a experților instituționali în problematica dată, dar și pe expertiza documentelor reglatoare din universități, în special a regulamentelor instituționale și a curricula pentru stagiile de practică pedagogică și managerială. Adicional, au fost analizate și strategiile universitare de mobilitate academică și de internaționalizare, care însă poartă un caracter general, fără niciun accent pe studenții de la profilul *Științe ale educației*, cu toată deschiderea spre internaționalizarea pieței educaționale. În plus, au fost analizate documentele specifice din 7 universități, de către 7 experți implicați în mod direct, ulterior, au fost realizate scurte interviuri în profunzime cu unii dintre aceștia, în scop de precizare și concretizare a unor chestiuni, inclusiv pentru verificarea înțelegerii unor aspecte problematice din rapoartele de analiză prezentate. Alte documente studiate au fost peste 20 de curricula pentru stagiile de practică (în medie câte 3 curricula din cele 7 universități de la facultățile socioumanistice din universitățile partenere).

CONSTATĂRI ȘI PERSPECTIVE

Primul document analizat în cadrul studiului de față a fost *Regulamentul-cadru privind stagiile de practică în instituțiile de învățământ superior din R. Moldova*, aprobat în ultimă versiune în 2014, care este un document umbrelă pentru toate universitățile și toate tipurile de practică. Acesta nu reflectă sub nicio formă deschiderea interculturală, dar nici contextele multiculturale, unicul aspect relevant în mod indirect la capitolul dat însă este art. 5 ”Stagiile de practică în cadrul formării inițiale în învățământul superior se realizează în întreprinderi, organizații, firme și instituții de învățământ, instituții medico-sanitare, identificate de către instituțiile de învățământ în cadrul parteneriatului social, precum și în baza acordurilor bilaterale și internaționale, în cadrul proiectelor internaționale” [2]. Deschiderea către cooperarea internațională, inclusiv pentru practicile pedagogice, ni se pare foarte importantă, chiar dacă, deocamdată, este valorificată extrem de puțin.

Regulamentele instituționale pentru stagiile de practică, prezentate de manieră sintetică, în tabelul de mai jos, comportă caracteristici similare, sub aspectul EIC, cu cele menționate mai sus. Analizând segmentul temporal (anul elaborării), remarcăm segmente de timp diferite, iar referindu-ne la conținut, acestea preiau și detaliază unele concepte de bază din Regulamentul MECC [2]. În mod evident, unele regulamente ar trebui actualizate, or, doar o singură instituție, Universitatea de Stat din Comrat, a operat unele actualizări de esență anul trecut. Am oferit o rubrică specială în tabel și numărului de pagini, deoarece, în funcție de acesta, se prezintă și consistența/complexitatea actului respectiv. A fost important pentru noi să remarcăm acest document ca pe o resursă educațională deschisă, chiar dacă niciuna nu are semnul respectiv. Ca recomandare însă, este esențial să precizăm și aspectul dat. Și nu în ultimul rând, am trecut în revistă perspectivele și deschiderile EIC, în pofida caracterului lor lacunar și foarte general.

Tabelul 2. *Regulamentele pentru stagiile de practică*

Instituția	Anul aprob.	Nr. de pag.	Perspective/deschideri EIC	Adresa web
USARB	2018	25	Anexe funcționale și descifrări de roluri și responsabilități ale actorilor educaționali implicați, unde, indirect, se poate sesiza aspectul dat.	https://usarb.md/wp-content/uploads/2018/12/Regulament_practica_USARB_REVIZUIT.pdf
USCh		24	Studentii au dreptul să realizeze stagiile de practică în străinătate în baza contractelor individuale conform cerințelor stabilite (p. 6).	https://www.usch.md/wp-content/uploads/2020/05/Regulamentul-USC-privind-organizarea-%C5%9Fi-desf%C4%83%C5%9Furarea-stagiilor-de-practic%C4%83.pdf
USM	2016	17	Recunoașterea voluntariatului prestat de către studenți ca stagiul de practică, cu detalieri cuprinzătoare, deschise contextelor multiculturale (pp. 7, 10).	http://usm.md/wp-content/uploads/jpg2pdf.pdf
USC	2020	11	Reflectare indirectă în cap. 3. <i>Organizarea și desfășurarea practicii</i> și cap. 4. <i>Conținutul practicii</i> , cu referire la respectarea drepturilor copilului, educație incluzivă și <i>Planificarea activității studentului-stagiar</i> .	https://tdu-tar.md/images/files/1_universitet/11_normativnaya_baza/Uchebniy_process/reglament_po_pedagog_praktiki.pdf
UPSC	2016	23	Detalieri, anexe funcționale ușor de extrapolat și la domeniul EIC.	https://upsc.md/wp-content/uploads/2017/02/univ_doc_intern_org_reg_prac_25_02_2016.pdf
UST	2014	11	Completarea definiției <i>stagiului de practică</i> la punctul 2 ”formarea competențelor stabilite de Cadrul Național al Calificărilor pe domenii de formare profesională” cu dimensiunea EIC.	https://ust.md/wp-content/uploads/2020/01/regulament_stagii_practica_UST-1.pdf
USTar	2018	10	Anticiparea/completarea detaliată a Regulamentului de un ordin funcțional cu explicații și comentarii utile pentru actorii educaționali implicați.	https://tdu-tar.md/images/files/1_universitet/11_normativnaya_baza/Uchebniy_process/reglament_po_pedagog_praktiki.pdf

Cu caracter concludiv preliminar, trecem în revistă unele propuneri pentru optimizări și actualizări, inclusiv din perspectiva EIC:

- documentele analizate au un caracter foarte general, multe dintre ele trebuie completate, actualizate, începând cu definiția *stagiului de practică* și terminând cu sporirea gradului de funcționalitate;
- oferire de deschideri mai diversificate și de sincronizări la nivel internațional cu privire la oportunitățile de desfășurare a stagiilor de practică în diferite forme și modalități;
- conceptele insuficient valorificate sunt *voluntariatul*, în general, și *voluntariatul internațional*, în particular.

- perspectiva EIC își revendică dreptul de a fi inclusă/promovată la capitolele *Drepturile și obligațiunile studenților*, *Voluntariatul*, mai ales că art. 6 din Codul educației (Idealul educațional) [1] o legitimează.

Dintre curricula pentru stagiile de practică (fiecare program de licență sau de master are un astfel de curriculum), se disting pe segmentul de conținut al EIC, în mod evident, cele de la facultățile/departamentele/catedrele de limbi străine. Per general, la nivel structural, documentele sunt mai omogene și nu au prezentat dificultăți de analiză, ordinea de abordare este una aleatorie, în funcție de perioada de acces la ele.

Așadar, în cele patru universități care au prezentat mai ales curricula de la programele de licență (UPSC, USCh, UST, USTar), s-au atestat, în mod firesc, foarte multe similitudini la nivel structural, dar cu diferențe evidente de conținut, în funcție de instituție și disciplină. Vom trece în revistă, în scop de reflectare a situației, unele fragmente din documentele date, semnalând din start foarte puținele referințe, directe sau indirecte, la dimensiunea EIC.

În Curriculumul practicii de inițiere, la Programul de licență și în cel de practică 2 de la *Pedagogie preșcolară* (UST), dimensiunea EIC nu este reflectată în mod explicit, dar poate fi dedusă indirect din conținuturile prezentate în obiectivele practicii, în documentele ce trebuie să le perfecțeze studentul pe parcurs, inclusiv caracterizarea psihopedagogică a elevului, în analiza programului de dezvoltare personală, în analiza unei ședințe de consiliere psihopedagogică etc. Așadar, sunt deschideri vaste, pe care proiectul le va valorifica în continuare.

În curriculumul pentru practică la *Pedagogie preșcolară/Limba română* (USTar), una dintre componentele structurale – competențele transversale – al căror conținut reflectă nemijlocit liniile directe ale educației interculturale, proiectează ca studentul-stagiar să respecte normele deontologiei în diferite tipuri de activități profesionale bazate pe cunoașterea drepturilor omului, acceptarea diversității de viziune asupra problemelor, dialogul intercultural; disciplina, toleranța, responsabilitatea, empatia, recunoașterea valorilor altei persoane, cultura comportamentului, politețea și alte calități valoroase ale eticii și moralității; să învețe să elaboreze/utilizeze diverse mijloace și metode de învățare a cunoașterii și autocontrolului pentru a dezvolta inteligența, cultura comportamentului, competențele profesionale.

În viziunea coordonatorului local, S. Cojocar (USCh), EIC este prezentă indirect în majoritatea curricula pentru stagiile de practică, regăsindu-se, spre exemplu, la următoarele capitole: *Acte normative*: Codul educației al Republicii Moldova, Convenția ONU despre drepturile copilului; *Obligațiunile studentului-practicant*: să aibă atitudine binevoitoare, respect

și stimă față de personalitatea elevului; *Competența managerială* – vizează abilitățile de planificare și proiectare, capacitatea de organizare și coordonare a grupului școlar educațional, administrarea corectă a formelor de aprobare și dezaprobare; *Competența psihopedagogică* – capacitatea empatică, sensibilitatea față de copii; *Competența psihosocială* – capacitatea de a stabili relații cu copiii, părinții, colegii, varietatea raportului libertate-autoritate. Printre *obiectivele practicii de inițiere* în specialitatea pedagogică, identificăm: a forma deprinderi de a observa, a analiza și a aprecia fenomenele social-pedagogice real existente, cauzele, condițiile și caracterul apariției și dezvoltării lor: să înțeleagă și să explice particularitățile comportării elevilor în situații concrete; a forma priceperea de a determina strategii didactice și educaționale care ar asigura posibilități pentru dezvoltarea armonioasă a fiecărui elev. La *Activități-cheie*, regăsim: studenții stagiați, în decursul practicii, vor fi antrenați în cercetarea psihopedagogică a unui elev și a grupului școlar educațional. Ei vor aplica diferite metode de cercetare psihopedagogică pentru cunoașterea elevului și a grupului școlar: observația, experimentul psihopedagogic (de constatare), chestionarul, interviul, conversația, metoda biografică, analiza documentelor școlare, studierea și analiza produselor activității elevilor, testele, metoda sociometrică. Viitorii educatori/învățători sunt abilitați în a opera cu metode și tehnici de cunoaștere și caracterizare psihopedagogică a copiilor, a grupului preșcolar/școlar educațional. Prin desfășurarea ei, practica pedagogică trebuie să creeze un climat psihologic favorabil învățării, provocând structuri eficiente de comunicare și relaționare socioafectivă între studenții practicanți și copii.

Curricula pentru stagiile de practică de la masterat aparțin la 3 universități: USM, USARB și USC. Unele constatări, relevante pentru dimensiunea EIC, se pot face, de exemplu, pe marginea componentei *Competențe generale* din curriculumul de practică pentru *Modulul psihopedagogic* (USM), în care sunt precizate două unități de competență deschise pentru abordarea din perspectiva EIC: cunoașterea și înțelegerea contextului social, economic, cultural și politic al învățământului și a funcționării și dezvoltării acestuia; soluționarea constructivă a conflictelor interpersonale și instituționale, a situațiilor-problemă în domeniul educațional. La componenta *Competențe specifice*, din curriculumul pentru stagiile de practică de la *Managementul educațional* (USM), regăsim 2 unități de competențe relevante domeniului EIC: crearea climatului psihopedagogic favorabil instruirii elevilor cu diferite caracteristici comportamentale și capacități, inclusiv cooperarea și soluționarea constructivă a conflictelor interpersonale și instituționale, a situațiilor-problemă în domeniul educațional.

În curriculumul pentru stagiile de practică la *Managementul educațional* (USARB), unul dintre obiectivele practicii manageriale constă în promovarea valorilor naționale și europene în educație. Indirect, aspecte ale EIC se regăsesc în următoarele obiective: selectarea căilor și mijloacelor de comunicare adecvate în vederea eficientizării demersului managerial; adoptarea unui comportament adecvat în raport cu interlocutorii pentru realizarea unui climat de colaborare; selectarea traseului propriu de formare pentru dezvoltarea carierei în concordanță cu aspirațiile personale și cu specificul instituției educaționale. La fel, indirect, aspecte ale EIC se remarcă în următoarele obiective ale stagiului de practică la *Managementul educației timpurii* (USARB): să promoveze cultura calității educației în instituția de educație timpurie; să realizeze eficient comunicarea organizațională; să valorifice parteneriatul educațional în managementul instituției de educație timpurie. În curriculumul la practica pedagogică pentru programul de master *Didactica limbii engleze* (USARB), dimensiunea EIC este prezentă indirect în: obiectivele practicii pedagogice – cunoașterea specificului activităților educative curriculare și extracurriculare și aplicarea cunoștințelor în proiectarea și organizarea lor; competențe transversale – soluționarea eficientă a situațiilor problematice cu grad mediu de dificultate, respectând principiile eticii și deontologiei profesionale; criteriile de care se ține cont la evaluarea rezultatelor practicii – monitorizarea clasei ca grup social și academic, capacitatea de a crea și a asigura un climat de activitate psihosocial favorabil. Și, în final, în Ghidul practicii pedagogice (ciclul 2), printre obiectivele generale ale practicii pedagogice este formarea capacității de cunoaștere a elevilor (individual și în grupul școlar), în vederea tratării diferențiate a acestora.

La USC, coordonatorul local, M. Ianioglo, concluzionează că, în baza tuturor curricula de la stagiile de practică, masteranzilor, care sunt angajați în instituțiile de învățământ, li se oferă șansa de desfășurare a stagiului de practică la locul de muncă. Prin proiectarea didactică a unor teme cross-curriculare, masteranzii sunt permanent implicați în activități inter-/transdisciplinare și extracurriculare cu caracter intercultural: desfășurarea de ore/sărbători pentru copii și părinți, organizarea expozițiilor, excursiilor, vizitelor didactice în contexte multiculturale ș.a.

Două programe de master specifice dimensiunii EIC și care, credem, vor avea de câștigat în urma proiectului în cauză cel mai mult, în sensul de extindere și/sau de aprofundare: Programul *Comunicare multi-lingvă, management intercultural și limbaje de afaceri* (USM, Facultatea de Litere), care, la *Competențe profesionale*, include: proiectarea multi-comunicării

(lingvistice, sociale, mediatice, organizaționale etc.) profesionale și a noilor modele de cercetare; gestionarea diferențelor și similitudinilor multilingvismului și multiculturalității prin comunicare; digitalizarea activităților de comunicare, de dialog intercultural, de afaceri și de cercetare; integrarea competențelor manageriale interdisciplinare (comunicare, management intercultural, limbaje de afaceri, cercetare) în activitatea profesională; utilizarea resurselor lingvistice conform nivelurilor C1-C2 ale Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi.

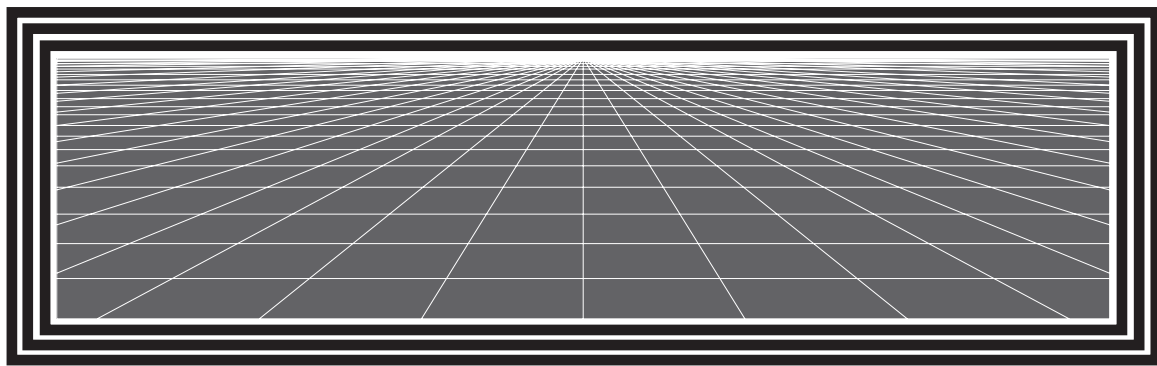
Al doilea curriculum la programul *Educație lingvistică și comunicare interculturală* (UPSC, Facultatea de Filologie și Istorie) prevede la finalitățile de studii ca masterandul să fie capabil: să organizeze un proces de învățare centrat pe elev, axat pe dezvoltarea competenței de comunicare interculturală; să studieze, analizeze, selecteze conținuturi care se referă la educația lingvistică și interculturală, temele de studiu ce urmează a fi proiectate, predate de cadrul didactic; să utilizeze corect terminologia științifică și didactică specifică disciplinei de învățământ studiate în limba de instruire etc.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

În general, reflectarea perspectivelor educației interculturale în documentele privind stagiile de practică ale studenților, viitori pedagogi este fragmentată, având nevoie de o abordare sistemică, care, pe viitor, trebuie să își găsească o reprezentare adecvată în toate documentele de natură strategică și metodologică legate de pregătirea teoretică și practică a studenților. În acest sens, proiectul implementat de C.E. PRO DIDACTICA va aduce o contribuție semnificativă, atât la nivel de documente reglatorii pentru stagiile de practică, cât și la nivel de proces educațional, în care actorilor implicați li se va dezvolta și evalua competența interculturală, pornind de la domeniile ce conturează profilul european al absolventului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul educației al Republicii Moldova, 2014.
2. Regulamentul-cadru privind stagiile de practică în instituțiile de învățământ superior din R. Moldova. Pe: <http://usm.md/wp-content/uploads/Regulamentul-cadru-privind-stagiile-de-practic%C4%83-%C3%AEn-%C3%AEnv%C4%83%C5%A3%C4%83m%C3%AEntul-superior.pdf>
3. Sarivan L., Teșileanu A. et al. Analiza comparativă a recomandărilor europene referitoare la competențele-cheie. București: IȘE, 2020. Pe: <https://drive.google.com/file/d/19ruy72mLf62sPAYIYbPYCnXgJo0A5S6/view> (Accesat la 09.08.21)



EDUCAȚIE INCLUZIVĂ



doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Eugenia GANEA

The Particular Situation of Care-Leaving Youth in Vocational/Technical Education: a Gender-Centered Perspective

doi.org/10.5281/zenodo.5595386 | CZU 377.091:305

Abstract: The article highlights the vulnerabilities of care-leavers of state alternative care who are making their transition to independent life through vocational/technical education. The situation of girls/young women and the importance of gender education in vocational/technical institutions is specifically

emphasized and put up for discussion. Our research has found that the transition to adulthood of care-leaving adolescent girls and boys from state alternative care is associated with a number of specific challenges, which can become turning points for these young people, and therefore require special attention, aimed at supporting the youth and creating an environment to help their transition to independent adult life.

Keywords: female care leavers, state alternative care, gender education, vocational/technical institutions, life skills, risk of exploitation, social and education policies.

Rezumat: Articolul elucidează vulnerabilitatea tinerilor care ies din serviciile de îngrijire alternativă de stat și își fac tranziția către viața independentă prin studii în instituții de învățământ profesional tehnic. Se analizează în special situația fetelor și importanța educației de gen în învățământul profesional tehnic. S-a constatat că tranziția către o viață adultă a fetelor și băieților de vârstă adolescentă, care ies din serviciile de îngrijire alternativă de stat, este însoțită de provocări specifice. Aceste provocări pot deveni puncte de cotitură pentru tineri, iată de ce subiectul cere atenție specială, în scopul susținerii acestor tineri și creării unui mediu care să le sprijine tranziția către o viață independentă.

Cuvinte-cheie: fete care ies din serviciile de îngrijire alternativă, îngrijire alternativă de stat, educație de gen, instituții de învățământ profesional tehnic, deprinderi de viață, riscul exploataării, politici sociale și educaționale.

INTRODUCTION

There is a number of factors that put Moldovan children at risk of abuse, neglect, exploitation, and separation from parents. The latter is often associated with intra-family problems originating from poverty, labor migration, human trafficking, substance abuse, and violence against women and children. 11% of Moldova's children do not live with either of their biological parents, according to the MICS report [1, p. 22]. This means that they are raised in state alternative care or foster families.

According to Ministry statistics, more than 1600 adolescents are leaving alternative care of familiar and institutional type every year: in 2019 alone 1639 children moved out of alternative care [7, p. 14]. Out of this group, comprised of 793 girls and 846 boys, 540 had reached the age of 18 and were therefore preparing to "check out" of the system. 32 girls and boys left alternative care for the reason of being enrolled in vocational/technical education (vocational/technical schools and colleges). 44 young persons were neither enrolled in educational institutions, nor employed [7, p. 14].

THE SPECIFIC DIFFICULTIES FACED BY CARE LEAVERS IN THEIR TRANSITION TO ADULTHOOD

In analyzing the difficulties faced by care leavers, we should be conscious of the fact that autonomous living for any young person implies much more than basic needs – and care leavers usually have to struggle even with their basic needs when they find themselves living autonomously. Undeniably, autonomy comes from different things, from a baggage that is supposed to be full of the skills and knowledge that young people would have normally acquired from their parents. This includes emotional skills, thoughts and feelings that need to be dealt with and which young care leavers are lacking. Therefore, their immediate decisions and choices of what to do can be made in unfortunate circumstances that may determine their whole life as members of society, as those who represent the future of the country.

Based on feedback derived from interviews with professionals from NGOs working on care-leaving youth support projects, we have found that *girls and boys leaving care* are seriously affected when and after they leave the alternative care system; many find themselves in critical situations and at turning points. Many of these girls and boys do not have an established legal status, such as ‘abandoned’ or ‘temporarily lacking parental care’, and in consequence endure financial difficulties and cannot benefit from governmental allowances. Many do not know how to get an identity card when reaching the appropriate age. Many care leavers enter informal employment; many are tempted to abandon school as soon as they enter an (informal) work arrangement. This pushes them into very difficult situations, exposing them to being exploited, not paid, and, as informal workers, having no medical insurance. When they get ill under such circumstances, and taking into consideration their young age, lack of life experience, and uncertainty about what could be done, the situation becomes really dire.

This kind of situation can be much harder for girls, especially if they end up as teenage single mothers with neither education or the financial means to sustain themselves. NGOs working with young care leavers and adolescents in technical vocational education institutions have discovered that such girls are often exposed to sexual harassment and may become victims of various forms of gender-based violence.

While care leavers are considerably more prone to encounter the downsides of the social, economic, and financial aspects of life, which may affect any young person, the situation is aggravated by the fact that they become invisible to the social protection system once they turn 18, and often even sooner, should they

move to a new place in order to pursue education or employment.

Another problem for the girls and boys leaving the alternative care system, especially those from state institutions, is related to lack of career guidance, i.e. admission guidance in order to be able to *intentionally and knowingly* choose their future profession. Most often – especially young people placed in state care institutions – are collectively enrolled in a vocational/technical school that has traditional links with their care service, and not according to their individual qualifications and interests. As a result, after graduating from such a vocational/technical school these young people often seek to migrate for work outside the country, which is currently problematic due to the travel restrictions caused by the Covid-19 pandemic.

On the side of *stakeholders with a mandate related to social protection of minors*, when girls and boys leave alternative care and move elsewhere to pursue education, the responsibility is ‘lifted’ from those authorities. Moreover, upon the young adults’ reaching of the age of 18 the guardianship authority bears no legal responsibility for tracking and monitoring them. They become invisible to the system, left alone with their own problems, and are thus exposed to the risk of various forms of violence and exploitation.

Furthermore, the girls and boys who get enrolled in vocational/technical education institutions face challenges to integrate in a new environment and would often display frustration and behavior problems. Often this is the reason why they drop out, and neither the guardianship authority, nor the vocational/technical school is apprehensive about them leaving the school with no qualifications and no source of livelihood.

The teachers in vocational/technical schools also face specific difficulties in working with care-leaving teens, since often these young people need more support for learning and some display behavior problems. For example, as part of a pilot project of the NGO *AVE Copiii*¹, the professionals from this NGO provided psychosocial support, guidance, and mentoring, as well as emotional support to prevent dropouts and ensure that the boy or girl is determined to complete his or her education and obtain a graduation diploma. Another NGO, Gender Centru, conducted in the past training sessions for boys and girls in technical/vocational schools all over the country, under a previous project financially supported by OSCE in Moldova². The training aimed at topics related to the reproductive health of boys and girls, combating harassment, topics related to sexuality and reproductive health for girls only, gender-based violence, and family violence.

1 <https://avecopiii.md/serviciul-de-suport-pentru-tineri-ave-copiii/>

2 <https://sp3balti.blogspot.com/2017/05/osce.html?m=1>

A GENDER-SPECIFIC ANALYSIS AND THE IDENTIFIED ISSUES

There are problems and challenges specifically faced by girls and boys, mainly arising from lack of life skills, little knowledge about reproductive health, and behavior problems, which lead to sexual harassment against girls, teenage pregnancies, and health problems caused by STDs.

According to a national survey on violence against children and young people in the Republic of Moldova, the data for 2019 indicate that one in seven girls (14.4%) and one in twenty boys (5.3%) have suffered sexual violence before the age of 18 [6, p. 39]. Also, one in four teenage girls (25.9%) and one in three teenage boys (35.2%) were subjected to physical violence before reaching the age of 18 [4, p. 45]. The most frequent aggressor in the first incident of sexual abuse of girls was an unknown person (25.6%); while among boys it was a friend (51.3%). Three out of ten (31.3%) girls exposed to sexual abuse as children said that the aggressor was at least five years older than them [6, p. 40].

Based on the feedback provided by the teachers from vocational/technical schools, our research has identified several challenges faced by teachers willing to integrate gender education into the teaching process, such as:

- lack of gender-sensitive teaching and didactic materials: lack of guides, methodological support on mainstreaming gender in the education and training process;
- lack of gender-related competencies in the teaching staff;
- lack of a curriculum and methodology for gender education;
- lack of recommended literature for students in school libraries.

With regard to the gender-related competencies in teaching staff, generalizing different approaches to the taxonomy of competences and taking into account the suggestions of the European Qualifications Framework (2005) and Moldova National Qualifications Framework, certain authors suggest the following classifications of competences for higher education (5, p. 32):

1. According to the degree of generalization:
 - generic;
 - specific.
2. According to the degree of specification and hierarchy:
 - generic:
 - a) key/transversal/transdisciplinary competences – transferable among different domains of study;
 - b) professional for a wide domain of activity, group of professions, specializations – trans-

ferable within the respective profile: cognitive and functionally-active.

- specific:
 - a) professional – specific to a major/to a double major: cognitive and functionally active;
 - b) subjects:
 - general for the said subject;
 - specific to the unit of learning.

At vocational/technical school-level policies and sector level policies:

- School-level charters / regulations do not provide for measures to attract girls and their enrollment in non-traditional trades and sectors, inclusively by the setting of enrolment quotas;
- Lack of gender-sensible budgets in vocational schools. For example, students from cooking vocations have to buy ingredients for practical classes;
- Gender blind or sometimes gender-discriminatory Classifier of Occupations. For example, “seamstress” (cusătoreasă) and “sewer” (cusător) are different occupations, and boys refuse to enroll as “seamstresses”.

Consequently, another gender specific problem in the vocational/technical education system is educational gender segregation.

The professionals from *AVE Copiii* mentioned that based on their observations, the number of girls leaving care and enrolled in vocational/technical education is significantly smaller than the number of boys. Feedback from interviews with representatives of schools shows that although there is considerable gender segregation by types of professions, these schools have neither designed campaigns nor considered developing incentives to raise awareness and to attract girls.

An analysis of national statistics shows that in the 2019-2020 school year 31% of girls were enrolled in vocational/technical education based on a gymnasium level of education (will be studying for a profession for two years), 20% girls were enrolled in 2-year-long courses, 46% were enrolled in dual education (1-2 years of study), and 58% girls were enrolled in courses based on secondary and lyceum education [3].

These figures suggest that girls prefer to leave their home as late as possible and they choose shorter courses. The fact that most girls are enrolled in dual education suggests that they choose the kind of courses that would give them both practical knowledge and the possibility to learn from a future prospective employer.

This analysis and statistics also indicate that it is necessary to develop projects with vocational/technical institutions involved in dual education, to dedicate efforts to promoting non-traditional occupations for girls,

such as electricians, welders, ICT operators, thus breaking gender stereotypes and opening more prospective occupations and income opportunities for girls.

Mainstreaming and promoting gender education in vocational/technical schools would respond to national education policies and the Strategy for the development of vocational/technical education for 2013-2020 [5, p. 12].

RECOMMENDATIONS FOR STAKEHOLDERS

Actions are needed from development partners, state authorities responsible for education and social policies, as well as the NGO sector. Such actions should be aimed at increasing the life skills and other abilities of girls and boys leaving care in order to help them cope with the social, economic, and other challenges they face in this transition. It is necessary to increase the cooperation between the relevant authorities mandated with the responsibility for child protection, thus ensuring that the girls and boys leaving care do not become invisible to the child protection system once they leave their place of residence in state alternative care of institutional or familiar type in the rural areas across Moldova.

Building life skills is equally important in both girls and boys leaving state care, since this is a very vulnerable category of young people. However, the gender analysis conducted as part of this research, as well as the observations recorded by the NGOs working with this category of children and adolescents suggest that the girls leaving care may be particularly affected by a lack of life skills, since, in virtue of their gender, they may easily become a target of sexual exploitation or rape. Such girls would often get pregnant and become single mothers as they enter adulthood or even before reaching the age of 18.

Pregnancy and motherhood consequently may cause them to discontinue their schooling and push them into a financial and subsistence crisis. It is necessary to tackle the issue by working directly for and with the girls leaving care and by supporting the relevant authorities and the teaching staff in vocational schools to make them better equipped with strategies and professional skills to support girls. Special training for teaching staff in vocational/technical education on the issue of gender mainstreaming in the education and didactic process is also important.

CONCLUSIONS

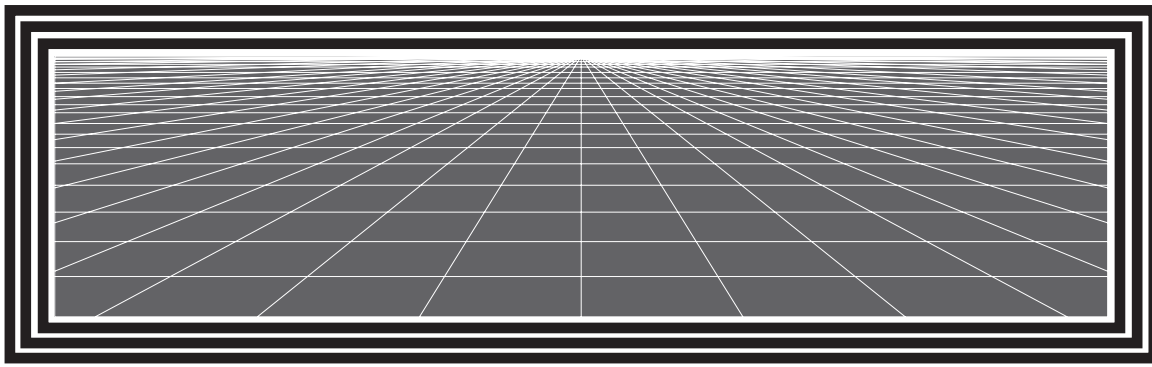
The conclusions of this analysis suggest that stakeholders such as NGOs, donors, and state institutions should tackle the problem of care leavers and help build the girls' and boys' resilience against violence by raising

awareness and conducting educational activities on sexual and reproductive health. Also, stakeholders should be aware that this category of young people are particularly exposed to the risks of sexual exploitation and are in need of particular support, including psychological counselling. However, the issue needs comprehensive action through targeted projects to tackle the problem more broadly.

Poverty in the country, the unsteady political, economic, and social situation affects all categories of citizens; but it is the financially deprived and those who are denied their rights and who lack life skills that are in a particularly dire situation. This ultimately has implications not only for their own present and future, but also for the future of the Moldovan society as a whole.

REFERENCES:

1. NGO Alternative Report to the Republic of Moldova. Combined 4th and 5th Periodic Report on the Implementation of the UN Convention on the Rights of the Child. 2016. 22 p. On: https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRC/Shared%20Documents/MDA/INT_CRC_NGO_MDA_26229_E.pdf
2. Arends D., Ianachevici M., Nemerenco A., Țurcan A. Children in the Republic of Moldova. Situation Analysis 2016. Pe: <https://www.unicef.org/moldova/media/2511/file/SITAN-UNICEF-Moldova-2016.pdf>
3. Biroul Național de Statistică. Activitatea instituțiilor de învățământ profesional tehnic în anul de studii 2019/20. Pe: <https://statistica.gov.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=6532>
4. Guțu V. et al. Cadrul de referință al Curriculumului Universitar. Chișinău: CEP USM, 2015.
5. Hotărârea Guvernului nr. 97/2013 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnic pe anii 2013-2020. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2013, pp. 31-35.
6. Organizația Internațională pentru Migrație (OIM) și IMAS, și Centrul pentru Controlul și Prevenirea Maladiilor. Violenta împotriva copiilor și tinerilor în Republica Moldova: constatările unui sondaj național, 2019. Chișinău: Ministerul Sănătății, Muncii și Protecției Sociale, 2019.
7. Raportul statistic (anual) nr. 103. Copii aflați în situație de risc și copii separați de părinți, completat cu datele obținute de la structurile teritoriale de asistență socială. On: https://msmps.gov.md/sites/default/files/raport_cer_103_pentru_anul_2019.pdf



ALFABETIZARE TERMINOLOGICĂ



Tatiana **CARTALEANU**

dr., formator,
Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Întrebarea ca termen curricular

doi.org/10.5281/zenodo.5595378 | CZU 37.091

Rezumat: Articolul are în vizor întrebarea ca instrument în desfășurarea demersului didactic. Sunt examinate prescripțiile curriculare pentru educația timpurie, treapta primară, gimnazială și liceală vizând tipologia întrebărilor, activitățile de învățare și de evaluare recomandate, precum și aplicarea interogării multiprocesuale pentru rigurozitatea instruirii. Se constată că, pe măsură ce elevul trece dintr-o clasă în alta, ocurența termenului întrebare scade în formulările competen-

țelor, dar se păstrează constant în recomandările privind activitățile de învățare și produsele evaluabile. Actele normative nu insistă pe o respectare a tipologiei/taxonomiei întrebărilor; pe formularea întrebărilor se insistă mai mult decât pe corectitudinea răspunsurilor, acesta fiind un moment crucial în conceptualizarea educației centrate pe elev. O atenție sporită li se acordă întrebărilor evaluative, a căror formulare nu trebuie să se limiteze la solicitarea unor aprecieri monosilabice sau unverbale.

Cuvinte-cheie: curriculum, competențe, metoda conversației, interogare multiprocesuală, întrebare, răspuns, evaluare.

Abstract: The article tackles the question as a didactic instrument by examining the curricular provisions for early education, primary school, gymnasium, and lyceum concerning question typology, recommended learning and assessment activities, as well as the application of multiprocess questioning. We find that, as the student passes from one grade to another, the frequency of the term 'question' tends to decrease in the formulation of competences while remaining constant in recommendations for learning activities and assessable products. The current normative acts do not insist on a typology/taxonomy of questions; the focus is on the formulation of questions rather than the accuracy of answers – a crucial aspect in the conceptualization of student-centered education. Increased attention is paid to assessment questions, which ought not to be formulated in such a way as to elicit merely monosyllabic or one-word answers.

Keywords: curriculum, competences, conversation method, multiprocess questioning, question, answer, assessment.

”Întrebările pe care le formulăm sunt, adesea, mai importante decât răspunsurile pe care le căutăm. Fiecare întrebare conduce către o anumită zonă de investigație. Prin schimbarea întrebării se deschid orizonturi cu totul noi. Adevărata valoare a unei idei generative constă în faptul că ea conduce către alte noi întrebări.”¹

(Ken Robinson)

Înainte de a elabora eseuri argumentative și referate, de a face prezentări de proiecte și a examina studii de

caz – produse care constituie un *finis coronat opus* al instruirii preuniversitare – elevul proaspăt-înscris la școală este întrebă de adulți *de ce vrea să învețe*, iar începând cu prima zi de școală este întrebă, constant și recurent, *dacă îi place acolo*. *Ce anume îi place* este întrebarea care se naște dintr-un răspuns afirmativ; *ce și de ce nu îi place* este cea pe care o alimentează orice răspuns negativ.

Însă copilul învață să răspundă la întrebări și să formuleze, la rândul său, enunțuri interogative înainte de a ajunge „pe băncile școlii”, iar *Standardele educației timpurii* stipulează, prin sute de indicatori, diverse

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

aspecte și nuanțe ale comunicării educatorului adult cu copiii. Cităm câțiva indicatori a căror eșalonare reperează perfect dezvoltarea copilului (aici și mai departe – s.n.): „265. Adresează frecvent întrebări adulților pentru a obține informații. 271. Adresează întrebări adultului în cheia subiectului discutat. 295. Formulează întrebări despre caracteristicile fizice ale celorlalți, despre familie, etnie, limbă vorbită, cultură. 378. Demonstrează înțelegerea vocabularului uzual, răspunzând la întrebări. 466. Răspunde cu explicații la întrebarea „De ce?” 556. Adresează întrebarea „De ce?”, manifestând interes pentru stabilirea relației de cauzalitate. 682. Formulează întrebări simple despre lumea vie în urma unor observări [6, pp. 41-88]. Remarcăm că pe asemenea indicatori se edifică abordarea *întrebării* ca termen în documentele curriculare ulterioare.

Astăzi varietatea tipologică a întrebărilor, determinată de tradiția școlii naționale, este condimentată copios cu inovațiile altor școli și culturi, dar acceptăm și promovăm cu interes tot ce ar putea contribui la succesul școlar de moment și la succesul profesional ulterior (în lumina perspectivei de *învățare pe tot parcursul vieții*). Ca instrument de învățare, întrebarea pare mai directă și mai inteligibilă decât sarcina, iar răspunsul (corect sau eronat) poate genera imediat alte întrebări. Unul dintre atuurile interogării frontale este capacitatea de mobilizare, prin oferirea imediată a feedbackului și stimularea participării la dialog în orice etapă a lecției. Elevul care a răspuns corect la o întrebare a profesorului se simte mai sigur și este atras de provocarea de a formula el însuși întrebări. Acest moment este plasat pe prima poziție în *Cadrul de referință al Curriculumului Național*, în raport cu atributul „Persoanele cu încredere în propriile forțe”. Se presupune că la absolvirea treptei primare „Persoanele cu încredere în propriile forțe demonstrează gândire critică și comunicare asertivă; [...] știu să pună întrebări pentru a înțelege mai bine o informație, pentru a-și forma o opinie; își expun liber și cu încredere ideile” [1, p. 35].

Formarea deprinderii de a pune întrebări nu concurează cu deprinderea de a răspunde la întrebările puse de alții – aceste două oportunități de învățare, în școala primară, încă nu fac parte din aceeași categorie de greutate. Curriculumul pentru instruirea primară utilizează termenul *întrebare* în cazul a două unități de competență: la *Limba și literatura română* (2.6. *Crearea unor povestiri orale după un șir de imagini și întrebări*) și la *Educația plastică* (4.2. *Aprecieri ghidate (prin răspunsuri la întrebări) a operelor create de artiști plastici, a lucrărilor personale și ale colegilor*). La unitățile de conținut, întrebarea ca entitate apare în formula *Organizarea dialogului simplu: întrebare – răspuns*. Însă întrebările figurează frecvent printre activitățile de

învățare și produsele școlare recomandate, unde atestăm: *„Formularea de răspunsuri orale la întrebări; Răspunsul la întrebări; Formularea unor întrebări de clarificare; Răspunsuri la întrebările propuse; Compuneri după un șir de ilustrații și întrebările date; Discuții ghidate de întrebări interogative.”* [3, pp. 27-183]. Cum se extinde și se aprofundează aceste deprinderi la gimnaziu? Putem presupune apriori că *răspunsul la întrebări* va fi nu înlocuit, ci secondat de *formularea întrebărilor*.

Pentru conformitate, examinăm curricula disciplinare în versiunea 2019², considerând *întrebarea* ca termen al didacticii: vom determina contextele în care se înscrie și ocurența lui la diferite materii școlare. Vom începe cu *Educația muzicală și Educația plastică*, din care cităm un enunț programatic pentru viziunea instruirii centrate pe elev: *întrebările elevilor sunt apreciate/valorează mai mult decât răspunsurile lor* [2: *Educația muzicală*, p. 34; *Educația plastică*, p. 32]. Vom observa în continuare că ponderea formulării de întrebări este, în contextul curricular, mai mare decât a răspunsurilor la acestea.

La *Limba și literatura română*, *întrebările* sunt prezente în două unități de competență: în clasa a V-a 3.2. *Confirmarea înțelegerii unui text prin răspuns la întrebări în baza lui*; în clasa a VI-a 3.2. *Demonstrarea înțelegerii textului prin formulare de întrebări în baza lui* și, de asemenea, figurează simetric printre activitățile recomandate: *demonstrarea înțelegerii textului prin răspuns la întrebări; formularea întrebărilor, răspunsurilor în baza organizatorilor grafici; demonstrarea înțelegerii textului prin formulare și răspuns la întrebări; exerciții de formulare a întrebărilor și răspunsurilor* [2: *Limba și literatura română. Gimnaziu*, pp. 13-20]. În curriculumul de liceu întâlnim *întrebarea* ca termen didactic doar la activități: *formularea întrebărilor pentru înțelegerea unui discurs audiat* [2: *Limba și literatura română. Liceu*, p. 42]. Din cele citate, deducem că formarea deprinderii de a răspunde la întrebări se consumă în primele clase de gimnaziu și este deja depășită, ca obiectiv, în următoarele – dar la activitățile de învățare *întrebarea* este recomandată în continuare ca instrument pentru înțelegerea textului scris sau audiat. În așa fel, ghidându-se nemijlocit de curriculum, cadrul didactic trebuie să reușească a forma „persoane cu încredere în propriile forțe” printr-un dialog continuu – manifestare a „comunicării asertive și persuasive” [1, p. 35].

Întrebarea este un instrument recomandat frecvent la *Limbile străine*, în contextul actelor comunicative ce țin de: *formularea întrebărilor și a răspunsurilor în diverse situații; elaborarea textelor în baza răspunsurilor la întrebări simple sau în baza unui suport verbal; formularea sfârșitului/continuarea unui dialog simplu*

2 Facem referințele bibliografice la versiunea electronică a Curriculumului Național, indicând disciplina și paginile citate.

în baza unei liste de întrebări/imagini; formularea unor răspunsuri/replici la mesaje simple/electronice în baza unei liste de cuvinte/sintagme/întrebări; redactarea întrebărilor și răspunsurilor; suplinirea întrebărilor/repliciilor care lipsesc într-un dialog; interacțiunea prin întrebări și răspunsuri spontane/în situații structurate și conversații scurte; asocierea întrebărilor și răspunsurilor; audierea întrebărilor și asocierea lor cu răspunsurile corecte [2: *Limba străină. Gimnaziu*, pp. 13-65]. La liceu, acestea sunt reluate și se adaugă: formularea întrebărilor după răspunsurile date; participarea la discuții între prieteni/colegi alofoni despre planificarea activităților culturale, prin adresare de întrebări, solicitare de informații, explicarea comportamentelor culturale specifice; formularea unor întrebări și răspunsuri în baza informațiilor din afișe, postere, prospecte etc.; formularea întrebărilor și răspunsurilor cu referință la informația relevantă dintr-un grafic simplu/dintr-o diagramă simplă [2: *Limba străină. Liceu*, pp. 12-50]. Subliniem recurența exercițiilor de formulare a întrebărilor și a răspunsurilor, a căror aprofundare este vizibilă prin specificarea circumstanțelor.

La **Literatura universală** termenul se utilizează în coloana activităților: *Formularea întrebărilor/răspunsurilor pentru înțelegerea contextului epocii* [2: *Literatura universală*, pp. 10; 11]. Indubitabil că rămâne loc și pentru formularea întrebărilor în legătură cu alte finalități, dar înțelegerea contextului este crucială pentru literatura universală.

La **Istoria românilor și universală** atestăm întrebarea în lista unităților de competență: *1.3. Formularea corectă a întrebărilor, folosind termenii istorici specifici Epocii Moderne*, iar oportunitățile de învățare sunt fidel derivate de aici: *formularea de întrebări privitor la viața unui copil (fată și băiat) timp de o zi în antichitate; exerciții de formulare a întrebărilor despre importanța descoperirii scrisului; exerciții de formulare a întrebărilor relevante despre evenimentele relatate în documentele istorice, povestirile martorilor, scrisori, jurnale, artefacte, fotografii, hărți, lucrări de artă și arhitectură* [2: *Istoria românilor și universală. Gimnaziu*, pp. 13-32]. În curriculumul de liceu, termenul nu mai figurează decât o singură dată la *reperete metodologice*.

Curriculumul la **Educație pentru societate** recomandă întrebarea în activități de învățare și evaluare: *Ches-tionar din 3 întrebări pentru a consulta opinia semenilor referitoare la respectarea drepturilor copilului de a fi protejat împotriva bullying-ului* [2: *Educație pentru societate. Gimnaziu*, p. 9]. Formându-și aici deprinderea de a alcătui un chestionar, elevul va recurge la el nu o singură dată și nu doar la această disciplină.

Pentru a dezvolta spiritul de observație, curriculumul la **Științe** recomandă *observări dirijate în baza întrebărilor* [2: *Științe*, pp. 10-11]. Această deprindere

va fi exploatată pe larg în recomandările altor curricula din aceeași arie. La **Biologie** atestăm termenul într-un alineat privind evaluarea formativă, același la gimnaziu și liceu: *evaluarea formativă include câteva strategii esențiale: precizarea metodologiei de evaluare formativă (stabilirea sistemului de sarcini didactice în context taxonomic, a întrebărilor pertinente obiectivelor de evaluare, adaptarea metodelor corespunzătoare activității de evaluare), monitorizarea lucrului individual al elevilor, evaluarea reciprocă și autoevaluarea, realizarea feedbackului* [2: *Biologie. Gimnaziu*, p. 33; *Liceu*, p. 46]. Aici interesul pentru întrebări se transferă la nivelul elaborării manualelor și a auxiliarelor didactice, unde acestea nu sunt ignorate.

La **Chimie** întrebarea este un instrument frecvent de exersare și curriculumul recomandă trei exerciții multiple care o privesc: *elaborarea întrebărilor cauzale/răspunsurilor privind...; formularea unor întrebări cauzale/răspunsuri privind...* [2: *Chimie. Gimnaziu*, pp. 9-29]; *formularea enunțurilor argumentate, întrebărilor cauzale, lanțurilor logice, utilizând noțiunile chimice* [2: *Chimie. Liceu*, pp. 9-50].

La **Matematică** atestăm acest termen în următoarea secvență: „În aspectul formării și dezvoltării competenței interpersonale, civice, morale și a competenței culturale, *Curriculumul școlar la Matematică* vizează formarea la elevi, în procesul educațional la matematică, a următoarelor **valori și atitudini**: [...] – *susținerea propriilor idei și puncte de vedere prin argumentare și/sau formulări de întrebări* [2: *Matematica. Gimnaziu*, p. 7].

Informatica este printre puținele discipline care utilizează termenul în secvența unităților de conținut pentru gimnaziu: *întrebările de cercetare* [2: *Informatica. Gimnaziu*, p. 20], iar curriculumul de liceu interpretează cel mai extins noțiunea de *întrebări structurate* [2: *Informatica. Liceu*, p. 92].

Discipline ca **Fizica** sau **Geografia** nu operează cu termenul respectiv în tabelul de bază, ceea ce nicidecum nu înseamnă că *întrebarea* a fost eliminată din sistem, ci doar că i se acordă un rol de instrument deja familiar profesorului și elevilor la momentul când începe studierea disciplinelor.

Priceperea profesorului de a formula, de a adresa și de a varia întrebările, în cadrul diferitelor activități didactice care vizează chestionarea, se dezvoltă prin practică permanentă și continuă, iar siguranța vine odată cu convingerea că elevii înțeleg întrebarea și știu să ofere un răspuns. Metoda clasică a conversației presupune neapărat schimbul de întrebări și răspunsuri, dar scenariile pot varia nu doar în funcție de forma catihetică sau euristică a dialogului. Dacă ne orientăm spre activitatea de învățare/evaluare stipulată la mai multe discipline – formularea întrebărilor – un algoritm posibil ar fi:

1. Profesorul adresează o întrebare clasei și așteaptă unul sau mai multe răspunsuri. Construind acest dialog, el are câteva opțiuni:

- ✓ să numească elevul care va răspunde la întrebare sau să țină cont de dorințele elevilor gata să susțină dialogul;
- ✓ să insiste pe întrebări de un singur tip sau să respecte o anumită taxonomie;
- ✓ să se conducă de un chestionar ori să se lase dus de valul discuției, improvizând în tehnica interviului întrebări inspirate de răspunsurile primite.

2. Profesorul îi încurajează pe elevi să imite modelul, adresând ei înșiși întrebări similare, dar și să iasă din tiparul oferit, să aplice formule noi și să-și pună în valoare gândirea divergentă. Acum pedagogul de la catedră este atent și la enunțul interogativ, și la cel informativ, permițându-și atât reformularea întrebării, cât și insistența în căutarea răspunsului corect și complet. Un ajutor de încredere este aici *Grila lui Quintilian* – chestionar cu structură algoritmică, instrument cu o vechime considerabilă în pedagogie, care facilitează abordarea sistemică a problemei cercetate sau prezentarea unui subiect [Cf.: 4, pp. 69-72].

3. Pe parcurs, în timp ce „microfonul”, convențional și simbolic³, se deplasează de la cel care întreabă la cel care răspunde, profesorul își asumă și rolul de comentator care dirijează sau interpretează procesele de gândire și regulile de comunicare, dar mai ales de persoană care trebuie să dea momentan un feedback. Uneori, e necesar să se facă un pas în urmă, să se revină la anumite aspecte, să se formuleze întrebări de precizare a unor detalii din răspuns, să se solicite exemple, făcând apel la cercetarea în profunzime a problemei discutate – toate acestea țin de instrumentul didactic cu care operează profesorul.

4. Mai devreme sau mai târziu, elevii sunt familiarizați cu diverse tehnici de chestionare, datorită cărora pot accesa o gamă mai largă de formule interogative (*Explozia stelară; 6 De ce?; 6 Cum?; 6 Cu ce scop?; Întrebări mici și mari; Ghicește cuvântul-țintă; Mâna oarbă; Interviul în trei trepte* etc.) și își pot construi strategii proprii de a întreba (cum ar fi, bunăoară, utilizarea *hărților cognitive*).

5. În fine, deprinderea de a întreba în cadrul comunicării didactice trebuie să devină deprindere de a se întreba pe sine, de a descompune în întrebări o problemă, un caz, un subiect discutat. Capacitatea de a alcătui un plan de idei din enunțuri interogative îi poate permite elevului să descopere nuanțe și aspecte care nu se dezvoltă în alte forme verbale, cum sunt enunțurile nominative.

3 În condițiile de instruire online, dialogul necesită un microfon veritabil și funcțional.

Pledăm constant pentru respectarea unei taxonomii atunci când alcătuim un set de întrebări, chiar și dacă aceste întrebări sunt formulate de către elevi – și cea mai rodată este *Interogarea multiprocesuală* (elaborată de Sanders în baza taxonomiei lui Bloom). Promovând strategia interogării multiprocesuale, autorii metodologiei *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice* insistă pe un moment paradoxal la prima vedere: „elevii de orice vârstă pot face față interogării la orice nivel” [7, p. 29]. Argumentul lor este că nu complexitatea întrebărilor, ci doar răspunsurile copiilor sunt corelate cu vârsta respondenților și, cu siguranță, conținutul celor luate în discuție.

Orice profesor își dorește ca metoda conversației – fără care încă nu ne imaginăm învățarea, chiar dacă dialogul se desfășoară, aparent, între elev și un dispozitiv digital – să devină și prilej de interpretare, analiză, sinteză, evaluare, nu să se rezume la reproducerea informației asimilate. Ne-am aștepta ca, preocupat de o întrebare sau interesat să găsească o informație, elevul să nu caute un răspuns de-a gata, ușor accesibil, în rețea, limitându-se la reproducerea fidelă a datelor solicitate: definiții, reguli, formule, clasificări, structuri, autori și opere etc. Cu cât elevii înaintează în vârstă, cu atât mai mult și mai întemeiat insistăm ca ei să apeleze la surse de informare care trebuie „prelucrate”, în așa fel încât rezultatul acestei căutări să fie nu răspunsul în sine, ci achizițiile intelectuale, deprinderea de a gândi pe cont propriu. Această tendință se materializează firesc în adresarea unor întrebări care nu pot avea răspunsuri unice și unanime, întrebări la care doi elevi diferiți nu ar trebui să ofere aceeași formulă verbală drept răspuns și care să ilustreze perfect proverbul „Câte capete – atâtea păreri.” Fără deprinderea de a comunica într-un dialog didactic elevul nu poate ajunge la competențe care solicită expunerea datelor, analiza problemelor, prezentarea orală a posterelor și colajelor, comentarea slide-urilor, susținerea unor referate sau discursuri – activități de învățare și evaluare care constituie chintesența instruirii moderne.

Uneori, ni se pare că facem un pas înapoi, renunțând la sarcină și formulând o întrebare. Dar întrebarea este mai limpede: ea conține o informație care trebuie furnizată, iar formula interogativă la începutul enunțului și semnul întrebării la sfârșit nu ar trebui să lase loc pentru dubii; dacă întrebarea începe cu adverbul *Când...*, firește că răspunsul așteptat trebuie să conțină oarecare indicii temporali sau date certe; dacă întrebarea începe cu *Cine...*, vom căuta să oferim un nume de persoană, propriu sau comun, după caz, iar întrebarea care începe cu *De ce...* solicită identificarea unei cauze, a unui motiv, formularea unui raționament sau a unei argumentări.

O anumită categorie de întrebări – cele numite **literale** – reclamă doar înțelegerea și memoria: elevul urmează să-și amintească răspunsul sau să-l identifice

și să reproducă informația cerută. Ele nu pot fi ignorate, dar, odată depășit acest nivel al cunoașterii, trebuie să se treacă la **traducere, interpretare, analiză, aplicare și sinteză**. În această succesiune a operațiilor intelectuale, ultimul tip de întrebări – cele care se numesc **de evaluare/evaluative** – sunt de altă natură. Ele implică nu doar capacități de lucru cu informația, ci și deprinderea de a opera cu noțiuni axiologice, de a da sens unor judecăți de valoare, de a dezvălui esența unor alegeri, de a aprecia importanța și ponderea unor decizii, de a discerne între valoare și nonvaloare, de a ierarhiza preferințele și de a valida corespunderea unor situații cu idealurile proprii.

Răspunsul la o întrebare evaluativă nu poate fi găsit undeva, elevul trebuie să-l deducă din ceea ce e deja operațional și să-l raporteze la datele asimilate, înțelese, depozitate în memorie, fie că este vorba de un text artistic, un eveniment istoric sau o problemă de ecologie. Pentru ca răspunsul să fie într-adevăr propriu și original, e nevoie de o întrebare la care nu se poate răspunde monosilabic.

Rămâne la discreția profesorului strategia didactică la care va apela pentru ca aprecierea textului, estimarea din perspectivă axiologică a unei decizii sau a unui eveniment istoric, sau a impactului activității noastre asupra ecosistemului să se desfășoare activ, dar pașnic, nepermițând discuțiilor să treacă în lupte ideologice.

În concluzie: *Întrebarea* este un instrument funcțional la orice etapă a lecției – de la evocare la extindere – și nu avem motive să o considerăm depășită din punct de vedere didactic. Elevul care lucrează singur sau în echipă la un proiect va avea de câștigat dacă reușește să formuleze întrebările care l-ar ghida

spre finalitatea acestui proiect. Astfel, competența de comunicare se va putea manifesta în toată plinătatea ei – prin integrarea cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor într-un context concret de învățare. Dacă reușim să-i formăm elevului deprinderea de a adresa întrebări proprii în raport cu situațiile când urmează să aprecieze ceva, această deprindere va facilita activitățile de învățare care se soldează cu produse. Și atunci învățarea prin căutarea răspunsurilor la întrebările formulate de alții ar trebui, cu timpul, să facă loc învățării prin formularea întrebărilor la care ar vrea să găsească răspuns cel care învață sau care deja nu mai învață instituționalizat.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău: Lyceum, 2017.
2. Curricula disciplinare și ghiduri de implementare, 2019. Pe: <https://mecc.gov.md/ro/content/in-vatamint-general>.
3. Curriculum Național: Învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018.
4. O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2010.
5. Robinson K. O lume ieșită din minți: revoluția creativă a educației. București: Publica, 2011.
6. Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani. Chișinău: Lyceum, 2019.
7. Temple Ch., Steele J., Meredith K. Inițiere în metodologia *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice*. Supliment al revistei *Didactica Pro...*, nr. 1, 2001.



Olga COSOVAN

dr., formator,
Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Strategii alternative de lucru cu termenii științifici (pe aria curriculară *Limbă și comunicare*)

doi.org/10.5281/zenodo.5595380 | CZU 37.091:811.135.1

Rezumat: Asimilarea termenilor științifici și încadrarea lor în vocabularul activ al elevului este un obiectiv urmărit insistent la toate disciplinele. Terminologia ariei *Limbă și comunicare* include zeci de lexeme și sintagme, definite,

uneori exemplificate și utilizate în formularea sarcinilor didactice, în probele de evaluare. Disciplina școlară *Limba și literatura română*, ca limbă de instruire, introduce în clasele de gimnaziu câteva sute de termeni, pe care îi oferă cu definiție și uneori cu exemple adiacente. Demersul didactic deseori se limitează la memorarea și reproducerea definițiilor. Alternativa la acest demers ar fi definirea în baza modelului Frayer, încadrarea termenilor în sistem, insistența pe adjec-

tivele din îmbinările terminologice, analiza transdisciplinară a termenilor.

Cuvinte-cheie: aria curriculară Limbă și comunicare, termen științific, definiție, sistem, modelul Frayer.

Abstract: The assimilation of scientific terminology and its insertion in the students' active vocabulary is an insistently pursued objective for any school subject. For the Language and Communication curricular area, the relevant terminology is comprised of dozens of words and phrases, which are defined (sometimes with examples) and used in formulating learning and assessment tasks. Over the gymnasium stage the school subject Romanian Language and Literature (as language of instruction) introduces the students to several hundred terms, which come with definitions and occasionally with attached examples. However, in teaching practice the students will often be required to merely memorize the terms and reproduce the definitions. We suggest such alternative approaches as creating definitions based on the Frayer model, inserting the terms in a system, insisting on adjectives in terminological phrases, and analyzing the terms from a transdisciplinary perspective.

Keywords: Language and Communication curricular area, scientific term, definition, system, the Frayer model.

Dezvoltarea competențelor de comunicare în limba de instruire, precum și în alte limbi studiate, materne sau străine, la fel ca dezvoltarea competențelor lectorale impune asimilarea și utilizarea unui spectru larg de termeni din domeniul filologiei, mai exact, din lingvistică, teorie literară, comunicare, termeni științifici generali și termeni de natură didactică. Grafic, inventarul de termeni se înscrie într-un cluster de tipul:

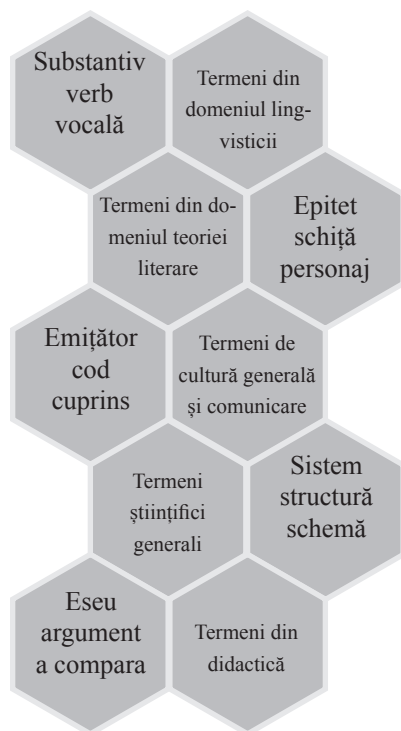


Figura 1. *Lexicul terminologic al ariei Limbă și comunicare*

Deși curriculumul 2019, ca și precedentul (2010), nu stipulează ce termeni anume trebuie să fie asimilați de elevi, conținuturile curriculare proiectează câteva sute de lexeme, pe care le oferă cu definiție și uneori cu exemple adiacente [1, 2]. Setul de manuale de limbă și literatură română pentru școala națională (gimnaziu) au

sumativ circa 70 de pagini de definiții, reguli, tabele și scheme care trebuie să constituie suportul teoretic pentru cunoașterea limbii de instruire și a literaturii. Acestea includ, în primul rând, definiții ale termenilor-cheie, care sunt reluate de la o clasă la alta și deseori au o structură apropiată de cea a definițiilor lexicografice.

Facem din start declarația că includerea definițiilor de termeni în manuale nu este cheia succesului. Nici nu credem că memorarea și reproducerea definițiilor la prima solicitare este un indicator al educației de calitate sau al prezenței competențelor specifice ale disciplinei respective. Experiența de lucru ne-a permis să constatăm, de-a lungul anilor, că elevii buni și foarte buni "recită" definiția cu unu-două exemple, dar se blochează în fața necesității de a analiza, în termenii adecvați, situații de comunicare, texte literare și fapte de limbă. Pentru eficiență, termenul trebuie să intre în circuit, în și prin realizarea sarcinilor, în conformitate cu taxonomia lui Bloom. Or, primul pas al acesteia este cunoașterea, care presupune definirea, descrierea, înțelegerea acelei definiții, la nivelul cunoștințelor declarative.

Câteva strategii alternative pe care le vedem sunt: definirea în baza modelului Frayer, încadrarea termenilor în sistem, insistența pe adjectivele din îmbinările terminologice, analiza transdisciplinară a termenilor.

Memorarea și reproducerea definițiilor asigură realizarea cunoașterii, dar ea nu este funcțională, dacă nu antrenează și înțelegerea. Pentru că deseori o definiție se clădește din alți termeni ai domeniului științific, descifrarea lor este vitală, iar uneori și cuvintele ne terminologice merită o explicare:

Intriga este elementul care declanșează acțiunea într-un text narativ ori dramatic; este definită de șirul de complicații (uneltiri, comploturi, acțiuni) care apar pe parcursul desfășurării subiectului.

Subiectul este partea principală a propoziției, care numește persoana sau obiectul ce îndeplinește o acțiune, suferă o stare, posedă o caracteristică.

Parcursirea pas cu pas a operațiilor intelectuale în raport cu termenii, în deplină corespundere cu taxonomia lui Bloom, trebuie să culmineze cu elaborarea unei

definiții pertinente pentru un termen pe care elevul îl cunoaște deja, dar pentru care nu are stocată în memorie o definiție.

Pentru a forma abilitățile necesare definirii cuvintelor, inclusiv a termenilor, recomandăm modelul Frayer, care presupune că elevul, la asimilarea unui cuvânt nou sau termen dintr-un domeniu, trebuie să-l raporteze la o clasă, categorie, prin indicarea genului proxim; să specifice caracteristicile, să dea exemple. Relevarea antiexemplurilor este importantă pentru a trage o linie între ce se include în noțiunea dată și ce nu intră în ea, nefiind raportat la categoria respectivă și neavând caracteristicile presupuse [3, pp. 49-50].

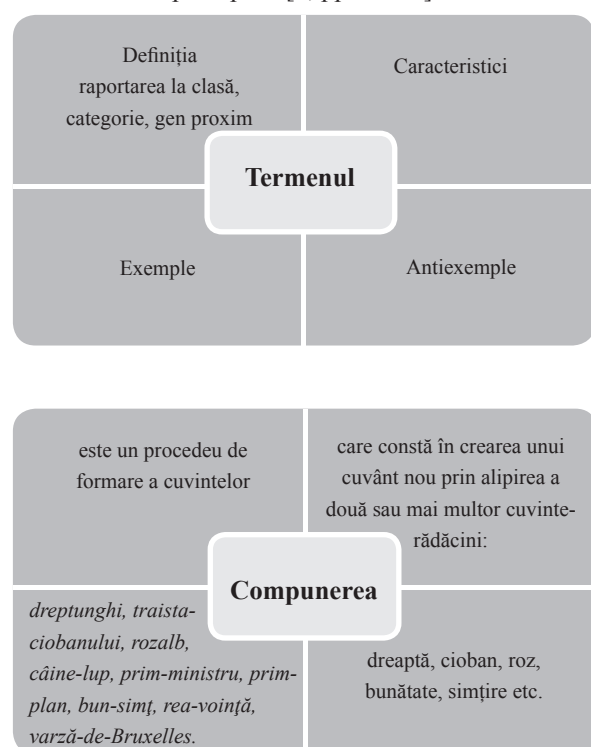


Figura 2. Modelul Frayer de definire a termenilor

Elevul care știe, în linii generale, ce este compunerea ca procedeu de formare a cuvintelor, își poate aminti niște exemple relevante, pentru ordonarea informației va utiliza acest model de definire și va obține enunțul corespunzător. Definițiile minime, apropiate celor lexicografice, se opresc la primii doi pași – raportarea la clasă, categorie, gen proxim și caracteristicile specifice. Modelul este aplicabil pentru substantive și pentru sintagmele terminologice care se construiesc pe baza unui substantiv, întrucât definiția adjectivelor, a verbelor și a adverbilor are altă structură gramaticală în practica lexicografică. Exemplele vor apărea ca element suplimentar al definițiilor didactice, dar foarte necesar pentru definițiile din domeniul filologic, în cazul unor prezențări mai complexe ale termenilor. Antiexemplele vor fi

utilizate doar la descrierea algoritmilor de delimitare a unităților sau formelor.

Deducerea definiției prin descoperire, actualizare este cu adevărat un succes al demersului didactic. Dacă elevul poate să-și amintească sau să deducă o definiție a termenilor în uz, necesari pentru asimilarea materiei noi, putem vorbi despre capacitatea de generalizare sau sinteză și anumite competențe de a învăța.

Încadrarea termenului în sistem prin clasificări, tabele, scheme etc. este parte a cunoașterii și înțelegerii, care, în final, se oprește la analiză. Parte a lucrului cu terminologia științifică, construirea sau interpretarea unor tabele, scheme, clustere date este de neînlocuit în demersul educațional. Sarcina este cu două intrări: sunt date unele repere vizuale care prezintă o clasificare sau sunt cunoscuți termenii care trebuie organizați grafic într-un fel anume. Pentru că fiecare termen apare în conexiune cu alții, iar seriile de termeni de același nivel sunt, în majoritatea cazurilor, formați în același fel sau împrumutați din limbi de circulație internațională, legătura lor formală este vizibilă și merită să fie observată, chiar explicată. Numele cazurilor gramaticale, ale modurilor personale sunt exemple relevante: *nominativ, genitiv, dativ, acuzativ, vocativ; indicativ, imperativ, conjunctiv, condițional, prezumtiv (potențial)*.

Clasificările inerente cunoștințelor de lingvistică sau teorie literară contribuie la asimilarea și valorificarea termenilor în sistem, fără a se introduce foarte clar în uz însăși ideea de sistem:

PERSONAJUL este o persoană care participă la acțiunea prezentată într-o operă literară.

Personajul poate fi:

- PRINCIPAL sau protagonist – care ocupă locul central în acțiune;
- SECUNDAR – care are un rol mai puțin important în acțiune;
- EPISODIC – care apare într-un singur episod [5: LLR, cl. a V-a].

DESCRIEREA este un mod de expunere prin care se prezintă trăsăturile caracteristice ale unui colț din natură, ale unui peisaj, fenomen al naturii, portretul unui personaj etc. Descrierea poate fi: de tip tablou (descrierea unor obiecte sau fenomene naturale); de tip portret (enumerarea trăsăturilor fizice și morale ale unei persoane) [5: LLR, cl. a VII-a].

Ierarhia existentă în terminologia unui domeniu, organizată într-un anumit mod grafic, nu doar contribuie la memorarea și înțelegerea esenței relațiilor dintre termeni, ci și creează un suport la care se vor adăuga ulterior alți termeni asimilați. Este adevărat că un sistem complex de termeni, constituit pentru un domeniu al științei, nu poate

fi transplatat integral în curriculum și manualele școlare, dar ceea ce apare în demersul didactic reflectă logica și coerența sistemului [4, p. 24].

Prezența în sala de studii, în cabinetul de limbă și literatură a altor materiale-suport (scheme, tabele, planșe), care conțin clasificări organizate grafic și exemple, contribuie la asimilarea și valorificarea termenilor, dacă aceste materiale sunt corecte științific și sunt funcționale didactic. Simpla afișare a lor, fără analiză și comentarii, nu are efectul scontat.

Insistența pe analiza adjectivelor din îmbinările terminologice include mai multe unități care au același determinant: *propriu* (e), *posesiv* (ă), *liric* (ă), *retoric*(ă), *lexical* (ă), *interogativ* (ă), *simplic* (ă), *compus*(ă), *multiplu* (ă) etc. Definirea acestora se orientează spre ceea ce ține de specific, formulat ca o subordonată atributivă, și corespunde manierei de definire a adjectivelor. Substantivele proprii sunt definite în manualul de clasa a III-a:

Substantivul care denumește o anumită ființă sau un anumit lucru, pentru a-l deosebi de altele de același fel, este un substantiv propriu.

Sens propriu este oricare dintre sensurile cuvântului, motivată printr-o legătură directă cu realitatea.

Un cuvânt polisemantic poate avea numeroase sensuri proprii, adică sensuri a căror apariție are o explicație fără mediere: legătura acestor sensuri între ele este vizibilă [5, LLR, cl. a VIII-a].

Definițiile de acest fel evită explicarea termenului generic (substantiv/nume; sens/înțeles etc.) și se concentrează pe specificul determinantului, dar nu reiau definiția lexicografică a cuvintelor respective din dicționare, ci o ajustează la sensul actualizat în îmbinare:

PRÓPRIU, -IE, *propriu*, adj. **1.** Care aparține în mod exclusiv cuiva; personal. ♦ *Nume* (sau *substantiv*) *propriu* = nume care se dă unui lucru sau unei ființe spre a le deosebi de alte lucruri sau ființe din aceeași categorie și care se scrie cu inițială mare...

Pentru unele dintre sensurile actualizate în îmbinările terminologice și "paraterminologice" (îmbinări recurente în comunicarea didactică, explicații și formulări de itemi) nu există definiții de dicționar. Pentru *sensul propriu* nu există o definiție adecvată în DEX, totodată, variate sintagme cu adjectivul *propriu*, precum și cu adjectivul compus *propriu-zis* apar în contextele didactice la limba și literatura română, la limită cu terminologia: *adjective propriu-zise*, *în cuvinte proprii*, *nume propriu*, *înțeles propriu*, *păreră/opinie proprie*, *text propriu*, *(format pe) teren propriu*, *univers propriu* etc. Prin urmare, ar trebui să existe o strategie specială de explicare a adjectivului respectiv și a termenilor în care se încadrează, cel puțin, ca exercițiu de analiză a sensurilor.

Determinantul *liric*(ă) se unește în îmbinări terminologice cu *opera*, *creația*, *genul*, *poezia*, *cântecul*, *textul*, *eul*,

eroul, *personajul*, *conținutul*, *discursul*, *formula*, *starea*, *mărcile*, *speciile*, dintre care sunt definite cu exactitate:

Opera lirică este opera în care autorul prezintă în mod direct gândurile și sentimentele sale [5: LLR, cl. a VI-a].

Eul liric este vocea care, în poezie, comunică sentimentele, emoțiile, impresiile, ideile poetului într-un limbaj direct, ce se adresează sensibilității cititorului prin intermediul procedeele artistice și al figurilor de stil [Idem].

Genul liric este subiectiv, autorul (eul liric) își expune direct gândurile, sentimentele [5: LLR, cl. a IX-a].

Înțelegerea celorlalte îmbinări de cuvinte care au ca determinant *liric*(ă) se sprijină pe perceperea sensurilor adjectivului și corelarea lui cu substantivul regent. Probabil, nu e necesar ca elevul să aibă în manual și să memoreze definiția *discursului liric* sau *al formulei lirice*, dar, în rezultatul studiilor pe care le face, trebuie să poată înțelege în context ce este *formula lirică* sau *discursul liric*, ca ulterior să poată utiliza lejer aceleași unități sau, avansând în dezvoltarea competențelor de comunicare, să lanseze combinații similare.

LÍRIC, -Ă, *lirici*, -ce, adj. **1.** (Mai ales despre poezii) Care exprimă direct stări afective personale, sentimente intime. ♦ (Substantivat, f.) Poezia lirică (**1**), genul poetic liric. ♦ (Substantivat, f.) Totalitatea operelor lirice (**1**) ale unui poet, ale unui popor, ale unei epoci etc. **2.** Care aparține poeziei (sau literaturii) lirice (**1**), care este caracteristic poeziei lirice, privitor la poezia lirică...

Adjectivul *simplic* (-ă), care deseori apare în conexiune cu unul dintre antonimele uzuale – *compus*(-ă), *complex* (-ă), *dezvoltat* (-ă) – intră în componența unui număr impunător de termeni: *planul simplic* (de idei), *perfectul simplic*, *propoziție simplă*, *subiect simplic*, precum și în îmbinări paraterminologice – *substantiv simplic* (ori *compus*), *numeral simplic* (ori *compus*), *adjective simple*, *derivate* sau *compuse*, *structura simplă* sau *compusă a pronumelui*, *pronume relative simple* etc. Definițiile acestor îmbinări, acolo unde există, sunt relativ coerente în cazul sintaxei și depărtate de ideea de simplețe pentru planul simplic de idei și perfectul simplic. Probabil, lucrurile merită o explicare mai transparentă.

(V) PLANUL SIMPLU DE IDEI cuprinde ideile principale, înălțate în ordinea apariției lor în text.¹

PERFECTUL SIMPLU exprimă, în limba literară, o acțiune petrecută și încheiată în trecut.²

În definiții și în îmbinările paraterminologice atestate în manuale se actualizează diferite sensuri ale adjectivului dat:

1 În opoziție cu *planul dezvoltat de idei*.

2 În opoziție cu *perfectul compus*.

SÍMPLU, -Ă, *simpli*, -e, adj. **1.** Care este format dintr-un singur element sau din câteva elemente omogene; care nu se poate împărți în elemente de natură diferită; care nu este amestecat. ♦ *Floare simplă* = floare a cărei corolă este compusă dintr-un singur rând de petale și un rând de stamine. Frunză simplă = frunză alcătuită dintr-un singur limb. (Gram.) *Timp simplu* = timp verbal care se conjugă fără ajutorul verbelor auxiliare. (Gram.) *Perfect simplu* = timp verbal simplu al modului indicativ care exprimă o acțiune trecută, terminată de curând. **2.** Care este lipsit de artificialitate, care nu este prefăcut; *p. ext.* care nu este complicat sau încărcat, care nu prezintă dificultăți, care este ușor de făcut, de înțeles, de rezolvat...

Constatăm că manualele în uz nu au elaborat și nu au promovat o viziune clară de definire a acestui tip de îmbinări terminologice. Ar trebui valorificată mai intens semantica adjectivului și posibilitatea de a-l combina cu alte substantive determinate, tot în context filologic sau, după ocazie, didactic.

Analiza transdisciplinară a termenilor scoate în relief lexeme comune pentru diferite domenii ale științelor. Pas cu pas, elevul percepe ce este structura, schema, schița, tabelul, graficul, argumentul, textul coerent sau eseul, le urmărește în varii activități, manuale și sarcini, ca apoi să le poată citi, analiza, comenta și construi independent, să facă alegerea în favoarea unei forme grafice sau a unui text verbal. La fel, contextele didactice fac uz de cuvinte din lexicul științific general, care capătă sens prin determinanți și raportare la un domeniu al științei.

Vom ilustra prin cuvântul *structură*, definit:

STRUCTURĂ, *structuri*, s. f. **1.** Mod de organizare internă, de alcătuire a unui corp, a unui sistem; mod de asociere a componentelor unui corp sau a unui întreg organizat, caracterizat prin forma și dimensiunile fiecărui element component, prin aranjarea lor unul față de celălalt și prin interacțiunile lor reciproce. ♦ Spec. Dispoziție a atomilor în molecula unei substanțe. ♦ Spec. Mod de grupare a moleculelor într-un corp sau într-o substanță minerală. **2.** Mod de așezare și asamblare a părților corpului omenesc, ale corpului animalelor, ale plantelor sau ale țesuturilor lor. ♦ (Psih.) Factură, alcătuire, conformație. **3.** Mod de construire a unui edificiu, a unui pod etc. **4.** Mod de alcătuire a unei opere literare, muzicale etc. **5.** Mod specific de organizare a elementelor

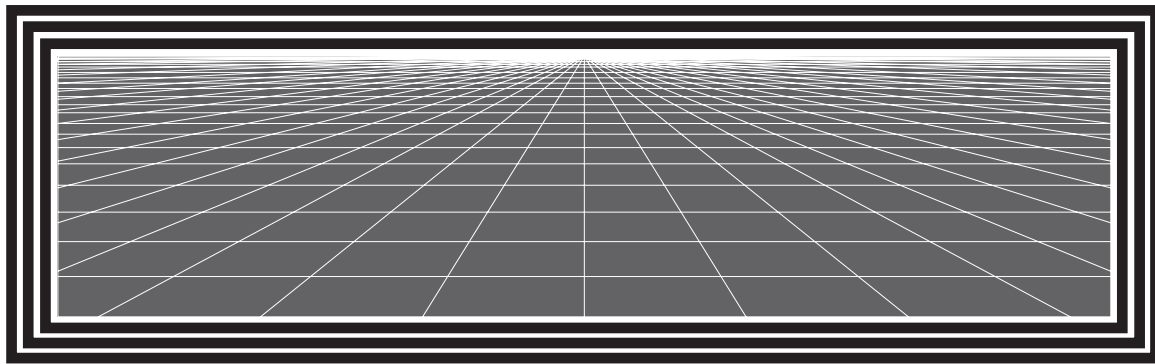
constitutive ale unei limbi. **II.** Mod de organizare, de întocmire a societății din punct de vedere economic, social-politic și cultural; orânduire. ♦ Mod de organizare a unei ramuri de producție, a unui domeniu de activitate, a unei instituții, organizații etc. – Din fr. **structure**, lat. **structura** [6].

Aria curriculară *Limbă și comunicare* face uz de termenul respectiv fără a-l defini, introducându-l în numeroase contexte. Perceperea și utilizarea coerentă a acestui termen se sprijină pe sarcini, explicații și alte contexte didactice, pe utilizarea derivatelor (a structură, structural, structurat, a restructura etc.). Astfel, în clase diferite apar zeci de sintagme cu acest lexem: structurile textului, structura paginii/cuprinsului, structura lexemului, structura poeziei, structura limbii etc., etc. Intuitiv, elevul poate înțelege ce este structura sau sistemul, mai ales conectând noțiunile filologice cu cele din alte domenii ale științei. Pentru că nu este contestabil statutul de termen al lexemului, trebuie ca profesorul, cel de limbă sau cel de biologie în egală măsură, să ghideze elevii spre descoperirea sensurilor cuvântului și a multiplelor manifestări ale structurii. La fel se va întâmpla cu alți termeni care au o circulație transdisciplinară.

În concluzie: Strategiile alternative de lucru cu termenii științifici, proiectate de paginile manualelor și susținute de un demers didactic pe măsură, trebuie să pregătească elevul pentru asimilarea eficientă a următoarelor elemente ale sistemelor, atât în cadrul studiilor liceale și universitare, cât și în activitatea profesională și învățarea pe tot parcursul vieții.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cutasevici A., Crudu V., Grîu N. (coord.) Limba și literatura română. Curriculum național. Clasele 5-9. Curriculum disciplinar: Ghid de implementare. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Lyceum, 2020.
2. Ghicov A., Cartaleanu T., Cosovan O. et al. Curriculum școlar pentru disciplina limba și literatura română. Clasele V-IX. Chișinău: Lyceum, 2010.
3. Cosovan O. Procesarea textului științific: Curs opțional pentru gimnaziu și liceu. Curriculum și ghidul profesorului. Chișinău, S.n., 2016.
4. Cosovan O., Cartaleanu T., Zgardan-Crudu A., Boz O. Abordarea inter- și transdisciplinară a lexicului terminologic. Chișinău, 2020.
5. <https://profesor.md/manuale-scolare-online>
6. <https://dexonline.ro/>



EDUCAȚIE TIMPURIE



Maria ȚIFRAC

doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol,
Școala Gimnazială nr. 5, Sighetu Marmăției, România

Comunicarea și instrumentele digitale pentru activitățile online desfășurate cu preșcolarii

doi.org/10.5281/zenodo.5596840 | CZU 373.2.091:004.7

Rezumat: Utilizarea instrumentelor și a tehnologiilor digitale de către educatoare pentru învățarea online trezește interesul și curiozitatea preșcolarilor pentru activitate. În alegerea instrumentelor digitale, cadrele didactice trebuie să urmărească valențele pedagogice ale acestora (gradul de interacțiune, de comunicare și colaborare, dezvoltarea competențelor secolului al XXI-lea etc.). Pentru cadrele didactice, un aspect ce motivează este schimbul reciproc de bune practici, de exemple concrete care stimulează învățarea, comunicarea, socializarea.

Cuvinte-cheie: instrumente digitale, comunicare, activități online, preșcolari, tehnici, platformă.

Abstract: The use of digital tools and technologies by kindergarten teachers in online activities tends to arouse the interest and curiosity of preschoolers. In choosing digital tools, teachers must take into account their pedagogical value (the degree of interaction, communication, and collaboration, the development of 21st-century skills etc.). One aspect that motivates the teachers is the mutual exchange of good practices and specific examples that stimulate learning, communication, and socialization.

Keywords: digital tools, communication, online activities, preschool, techniques, platform.

Natura, lumea exterioară, individul, noi înșine – emitem cu toții semnale, ori spre noi, ori spre cei din afară. Primind aceste semnale, devenim receptori ai unor informații pe care le-am interceptat, fie că din întâmplare, fie că ne erau direct destinate. Când transmitem singuri informația, devenim emițători. Interpretarea acestor informații se realizează prin intermediul unui cod special. Când primim sau oferim informații, acestea pot fi bruiate de zgomote sau neînțelegeri; astfel apar incertitudinile. Semnalele prin care se furnizează informația nu sunt orientate, însă pot fi dirijate. O informație dirijată în mod intenționat devine mesaj. Acesta presupune existența unui destinatar, receptor, emițător și codificator [4, p. 7].

Comunicarea presupune reversibilitatea mesajelor în cadrul relației care reunește două entități, chiar dacă mesajele nu sunt de același ordin. Ea implică crearea unui sens, în funcție de relația dintre perceperea

semnalelor și de bogăția vocabularului – pentru a le decodifica, de imaginație – pentru a le interpreta, de memorie – pentru a le menține logice atunci când, la rândul nostru, adresăm mesaje.

După criteriul modurilor de realizare, comunicarea poate fi:

1. Comunicare directă, caracterizată prin absența oricărei medieri. Emițătorul și receptorul se află în același loc, deci în proximitate fizică;
2. Comunicare indirectă, prin scriere. Utilizează medierea unor mijloace materiale (instrumente și suporturi) și face posibilă transmiterea mesajului în timp și spațiu;
3. Comunicare multiplă, prin imprimate. Folosește posibilități tehnice care permit multiplicarea aceluiași mesaj prin intermediul unor canale și suporturi diverse și difuzarea unui număr mare

de receptori, în timp și în spațiu;

4. Comunicare colectivă, realizată prin mijlocirea diferitelor tehnologii ce folosesc semnale sonore, vizuale, simboluri, scrieri. Această comunicare se caracterizează prin faptul că emițătorul și receptorul sunt grupuri, că mesajul este mediat de „un organ de informare” și că el se poate multiplica;

5. Comunicare de masă [6].

Se poate comunica direct, indirect, multiplu, colectiv și în masă, însă vom vorbi în continuare despre modul în care am comunicat cu preșcolarii prin intermediul unor platforme digitale, care ne-au ajutat să ținem legătura cu copiii și să realizăm activități plăcute și distractive.

Tehnica desemnează totalitatea metodelor, procedurilor și regulilor aplicate în practicarea unei meserii, a unei științe [5, p. 1226]. Tehnicile interactive pot încuraja dezvoltarea unor capacități ale preșcolarilor, pot avea ca efect unitatea grupului, participarea fiecăruia dintre membri la activități sau primirea de către fiecare preșcolar a unui rol aparte. Folosirea unei tehnici s-ar putea să nu fie adecvată în totalitate pentru toți preșcolarii și să nu asigure, în sine, atingerea obiectivelor, de aceea trebuie să aplicăm tehnici și instrumente diferite, în funcție de scopurile propuse.

André de Peretti afirma că ar trebui încercată o diferențiere a tehnicilor utilizabile în mai multe situații, conform momentelor de formare: se marchează diferența prin gruparea instrucțiunilor și a constrângerilor care le definesc, apoi se găsește un ansamblu de precizări care vizează repartizarea preșcolarilor dintr-un grup în subgrupuri distincte, dar divers articulate. În mod simetric, unele tehnici pot asigura, în timpul întâlnirii tuturor copiilor, interacțiuni delimitate prin apropiere stabilite dinainte [4, p. 18].

În timpul pandemiei, pentru activități online, am folosit cu preșcolarii platformele *Zoom* și *Google Classroom*. Adulți și copii, am fost puși deopotrivă în situația de a descoperi noi moduri de conectare socială și de continuare a activităților profesionale, sociale, culturale, ludice și de petrecere a timpului liber; în acest sens, utilizarea noilor tehnologii a luat o amploare de neimaginat. Toate aceste elemente au, cu siguranță, o zonă de evoluție și de dezvoltare socială importantă, dar faptul că totul s-a întâmplat brusc a pus societatea în fața unei provocări de o magnitudine pe care nu am mai întâlnit-o până în prezent. Sistemul de învățământ s-a orientat către practici noi de comunicare și de cooperare, prin care să asigure continuitatea învățării și funcționarea organizațională.

Cadrele didactice au participat la cursuri dedicate tehnicilor, resurselor și instrumentelor digitale încă înainte de pandemie. În acest sens, au fost sprijinite și

de Ministerul Educației și Cercetării, care a promovat inițiative și programe digitale necesare formării cadrelor didactice în domeniul noilor tehnologii. A fost constituită o bază de resurse educaționale deschise, unde se publică materialele necesare desfășurării activităților educative; materialele pot fi preluate de oricine, fără restricții [3, p. 9].

Trebuie să admitem însă că majoritatea cadrelor didactice, precum și copiii și părinții acestora, nu erau pregătite pentru a învăța și a preda online. Sistemul de învățământ nu era gata de a îmbrățișa noile tehnologii. Lipsa calculatoarelor și a conexiunii la Internet au fost impedimente care au provocat dificultăți de comunicare, însă nu au făcut-o imposibilă.

Pentru a susține la distanță comunicarea cu preșcolarii, educatoarele au folosit diverse mijloace și instrumente, dintre care cele mai frecvente erau apelurile telefonice și mesajele (comunicarea cu fiecare preșcolar în parte), aplicațiile simple și cunoscute de copii și părinții acestora: *Whatsapp*, *Messenger*, *Facebook*. Apoi s-au valorificat resursele educaționale deschise, cum ar fi site-urile cu informații, linkuri, bibliotecile și muzeele virtuale, softurile educaționale, acestea fiind urmate de platforme precum *Google Classroom*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Skype* etc. La ele s-au adăugat așa instrumente digitale ca *Worldwall*, *Kahoot*, *Padlet* etc. [3, p. 13]. Am folosit tutoriale de pe Internet, am împărtășit bune practici cu cei mai experimentați, am participat la cursuri online, la webinare, dar am căutat și soluții proprii, adecvate momentului din activitate.

Zoom este platforma de instruire online cel mai des utilizată de către cadrele didactice din România. Se creează conturi gratuite pentru profesori (contul școlii nu are limită de timp). Preșcolarilor și părinților acestora le trimitem link-ul. Pe tabla virtuală *Whiteboard* se poate desena, colora, efectua operații matematice sau adnotări pe ecran; se poate partaja ecranul și expedia documentele aflate în calculator, prin intermediul chatului. Se pot crea camere secundare pentru preșcolari, pentru a încuraja munca în grupuri mici (*Breakout rooms*). De asemenea, există opțiunea de a înregistra întreaga conferință audio-video. Prin intermediul proprietății de *Share Screen* – partajarea ecranului calculatorului, cel mai des utilizată, le prezentăm copiilor materialele pe care le-am creat (prezentări PPT, CD-uri educaționale interactive etc.), site-uri (am partajat *YouTube*, *Jigsaw Planet* etc). Aceste două opțiuni, *Share Screen* și *Whiteboard*, pot fi folosite și de educator, dar și de către copii, dacă educatorul le acordă permisiunea, selectând *Multiple participants can share simultaneously*. O sesiune de videoconferință durează 40 de minute fără abonament. Cu 10 minute înainte de expirarea timpului, *Zoom* afișează pe ecran o notificare în acest sens și un cronometru.

Kahoot este un instrument online pentru feedback, cu ajutorul căruia se creează teste interactive pentru copii; educatorul creează testul, apoi le trimite codul de acces (PIN) preșcolarilor, care accesează testul într-un timp limitat. Pe lângă întrebări, putem adăuga imagini, clipuri video și diagrame, pentru a crește gradul de interactivitate al jocului. Se poate juca pe desktop, tabletă sau telefon mobil. Rezultatele testului sunt vizibile tuturor, la încheierea acestuia, fiind prezentate sub forma unui clasament.

Worldwall este o aplicație utilă pentru cadrele didactice, deoarece se pot crea jocuri interactive în vederea susținerii învățării, fiind posibile de la 1 la 8 modele. De exemplu: *Cuvântul lipsă, Anagrame, Puzzle, Rebus, Adevărat sau fals, Sortează, Chestionare, Spânzurătoarea, Deschide cutia* etc. Este un instrument digital ușor de mânuit, îndrăgit de copii datorită elementelor ludice.

Una dintre măsurile care trebuie readuse în focarul atenției în această perioadă este extinderea ariei de acoperire educațională a instrumentelor și materialelor de suport, analiza rapidă, centralizarea și punerea la dispoziția cadrelor didactice a soluțiilor de *e-învățare* existente, a resurselor educaționale deschise, a instrumentelor și aplicațiilor online, care pot fi utilizate pentru a crea situații de învățare eficiente asistate de noi tehnologii, acoperind adecvat niveluri de studii, domenii de cunoaștere, situații diverse și nevoi particulare. În același timp, e necesară o creștere a relevanței pentru învățare a resurselor și instrumentelor propuse. Ministerul Educației și Cercetării ar putea face apel la competențele, bazele de cunoștințe și resursele acumulate prin proiecte de educație cu ajutorul noilor tehnologii. Foarte important: trebuie creat un mecanism simplu de „validare socială”, astfel încât cadrele didactice să poată valida propunerile de instrumente și platforme ale Ministerului Educației și Cercetării, pe baza experienței de utilizare a acestora în activități didactice. O altă măsură ar fi centrarea pe calitate, axarea pe mecanisme de suport, pe recomandări care să promoveze și să susțină calitatea procesului didactic, progresul autentic, interacțiunea și implicarea copiilor – și nu utilizarea unor platforme și instrumente digitale. Mai mult decât orice, trebuie eliminat în aceste zile riscul centrării pe tehnologie și al utilizării improprii, cronofage, disproportionale în raport cu rezultatele așteptate ale învățării. Ar trebui evitate recomandările de utilizare a instrumentelor digitale fără indicarea clară a contextelor în care acel instrument este eficient din punct de vedere didactic. Trebuie reamintite reperele pedagogice ale funcționării procesului de educație. Sunt de preferat reorientări către rolul curriculumului școlar în a (re)organiza un parcurs de învățare, în a decela ce e necesar, ce e util și ce poate fi eludat din multitudinea de materiale auxiliare și de sugestii de utilizare a diverse resurse [2, p. 54].

Învățarea cu ajutorul fișelor de lucru are avantajul

de a operaționaliza eficient unele sarcini și de a individualiza instruirea, prin luarea în considerare a ritmului de lucru propriu fiecărui preșcolar. Fișele de lucru sunt instrumente didactice care conțin sarcini de instruire cu caracter practic, teoretic sau teoretico-practic și care, în contextul pedagogiei interactive, pot avea un caracter predominant problematizat și euristic. Ele pot fi utilizate în toate momentele activității didactice: predare, învățare, evaluare, feedback, feed forward și în diferite scopuri didactice: fișe de dezvoltare, fișe de recuperare, fișe de exerciții, fișe de cunoștințe, fișe de control, fișe de autoinstruire, fișe de autoevaluare [1, p. 219].

Fișele de lucru ne-au ajutat mult în această perioadă, deoarece preșcolarii le puteau rezolva în orice moment al activității, în ritm propriu; cei care le primeau săptămânal, le rezolvau însă cu părinții sau frații mai mari. Fișele erau aduse înapoi la primirea altora, observându-se, astfel, progresul preșcolarului, rezultatele acestuia.

Este foarte important ca în elaborarea și discutarea activităților online desfășurate cu preșcolarii Ministerul Educației și Cercetării să implice nu doar instituțiile preșcolare și cadrele didactice, ci și pe preșcolari și părinții acestora. Doar împreună se pot realiza activități diverse, interesante și plăcute, din care mai ales copiii, dar nu numai ei, vor avea de câștigat. Preșcolarii pot învăța și online, cu ajutorul platformelor, pot comunica, se pot bucura, însă numai dacă vor fi îndrumați și sprijiniți de educatori.

Remarcăm că, pentru preșcolari, mediul online este un context de învățare agreabil, mult mai confortabil decât grădinița (aceștia stau acasă, într-un mediu familiar, îi cunosc pe cei din jur și sunt ajutați mult de către părinți sau bunici, frați, surori mai mari), care însă necesită suportul adulților (al părinților, în cazul învățării de acasă). De fiecare dată, am avut sprijinul necondiționat al părinților în a desfășura activități antrenante, interesante și plăcute preșcolarilor.

În contextul pandemiei Covid-19, noi, educatoarele, dar și preșcolarii am învățat să ne adaptăm din mers, pentru a realiza activități online de calitate și interactive, care să aibă ca scop atât comunicarea, socializarea, cât și învățarea. Pentru aceasta, m-am angajat într-un proces continuu de învățare și valorificare a instrumentelor digitale, a platformelor noi, în scopul facilitării lecțiilor și activităților interactive, pentru a ține copiii conectați, pentru a-i atrage și pentru a încerca de fiecare dată activități noi și utile.

Pentru mine, *Zoom*-ul, alături de *Google Classroom*, a reprezentat una dintre cele mai eficiente platforme de lucru, fiind un mijloc prin care puteam lua contact cu copiii, ne puteam vedea și auzi în timp real, deși în mod virtual. Am observat că erau preșcolari dornici și entuziasmați să lucreze pe această platformă, să se vadă cu colegii lor de grupă, fiecare dintre ei să prezinte ce a lucrat și ce are pregătit

pentru activitățile propuse, împreună cu părinții care i-au îndrumat și ajutat. Desigur, mai erau și preșcolari care nu participau la lecții în absența părinților (lucrau acasă sau la locul de muncă, aveau probleme personale etc.), precum și foarte puțini (doi copii) – privați de accesul la Internet, cu care comunicam la telefon, iar după fișe veneau la grădiniță săptămânal.

În concluzie: Resursele și instrumentele digitale valorificate pe deplin în perioada pandemiei și-au probat eficiența, fiind îndrăgite de copii și facilitând cu succes procesul de învățare și comunicare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoș M. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013. 472 p.
2. Botnariuc P., Cucos C., Glava C. Școala online. Elemente pentru inovarea educației, București:

Editura Universității din București, 2020. 77 p.

3. Clapou C. Instrumente digitale în învățământul preșcolar – sugestii pentru cadrele didactice. Inspectoratul Școlar Județean Bistrița Năsăud, Inspectorat Școlar Educație timpurie, 2020. Pe: <https://www.stepbystep.ro/2020/05/Instrumente-digitale-in-invatamanul-prescolar-pentru-cadre-didactice.pdf> (Accesat la 19.02.2021)
4. De Peretti A. Tehnici de comunicare. Iași: Polirom, 2001. 391 p.
5. Dicționarul explicativ al limbii române. București: Univers Enciclopedic, 2016. 1354 p.
6. Stănea R. Tehnici de comunicare eficientă. Note de curs. Pe: http://www.incluziunesociala.ro/uploads/31_49743_suport_curs_Tehnici_comunicare.pdf (Accesat la 22.09.2021).

Jocul – forma esențială de activitate în grădiniță pentru dezvoltarea socială a preșcolarului modern

doi.org/10.5281/zenodo.5596858 | CZU 373.2.091



Vasilica ANDRASCIUC
BIRTOK

doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol,
gr. did. I, Școala Gimnazială Budești, România

o necesitate. Implicarea, adaptarea și informarea cadrelor didactice despre desfășurarea procesului instructiv-educativ cu respectarea nevoilor preșcolarului modern va facilita dezvoltarea socială armonioasă a copilului. Cele trei tipuri de jocuri care se pot utiliza la grupă în vederea dezvoltării sociale a preșcolarului modern sunt: jocul de construcție, jocul de creație, jocul didactic.

Cuvinte-cheie: preșcolar modern, joc, joc de construcție, joc de creație, joc didactic, dezvoltare socială.

Abstract: Despite having a number of advantages for the social development of the preschooler, the game, a main form of organized activity in kindergarten, is beginning to lose ground to technology – a necessity in the current context. In order for the preschoolers to benefit from harmonious social development, it is important to involve and inform the teachers about developing the instructive-educational process while respecting the needs of the modern preschooler. The three types of game that may be used for the social development of the modern preschooler are construction games, creative games, and didactic games.

Keywords: modern preschool, construction game, creative game, didactic game, social development.

Din momentul în care activitățile față în față de la grădiniță au fost înlocuite cu cele desfășurate în mediul online, preșcolari – bineînțeles, ajutați de părinți – au fost nevoiți să stea în fața unui ecran și să-și desfășoare activitățile într-un alt mod decât o făceau până acum, ceea ce a însemnat, în primul rând, lipsa interacțiunii cu alți copii. Dacă în grupă erau alături de colegi și educatoare, implicându-se în activități și jocuri diverse, pentru o dezvoltare optimă, la grădiniță online s-a resimțit distanțarea.

Revenirea ulterioară în mediul grădiniței în format fizic a avut un impact benefic asupra copiilor.

După Adina și Cătălin Glava, vârsta preșcolară este „vârsta unor achiziții psihocomportamentale fundamentale, a căror calitate va influența, în mare măsură, nivelul de adaptare și integrare a copilului în fazele următoare ale evoluției și dezvoltării lui” [3, p. 9]. Lucrând la grupă, am simțit bucuria preșcolarilor de a se reîntoarce la grădiniță în format fizic și dorul de a se juca împreună cu colegii.

Pentru copiii de vârstă preșcolară, lumea este un loc fascinant. Copiii sunt curioși, plini de energie, iar cu ajutorul imaginației totul este posibil. De cele mai multe ori, le este dificil să distingă între real și imaginar [1, p. 6].

Încercând să planific activități pentru preșcolari la grupă, am ținut cont, în mare măsură, de domeniile de dezvoltare din cadrul *Curriculumului pentru educație timpurie*, conform ordinului Ministerului Educației Naționale din anul 2019, punând accentul pe Domeniul B, *Dezvoltarea socioemoțională*. Acest domeniu „vizează debutul vieții sociale a copilului, capacitatea lui de a stabili și menține interacțiuni cu adulți și copii. Interacțiunile sociale mediază modul în care copiii se privesc pe ei înșiși și lumea din jur. Dezvoltarea emoțională vizează îndeosebi capacitatea copiilor de a-și percepe și exprima emoțiile, de a înțelege și răspunde emoțiilor celorlalți, precum și dezvoltarea conceptului de sine, crucial pentru acest domeniu” [4, p. 17].

În contextul în care încă de la naștere începe formarea competențelor de comunicare, am desfășurat jocuri care să faciliteze dezvoltarea unor comportamente sociale. De ce anume jocuri? Pentru că jocul este activitatea de bază a preșcolarului, potrivit Mariei Montessori. În formula lui Édouard Claparède, jocul „pentru copil este munca, este binele, este datoria, este idealul vieții. Jocul este singura atmosferă în care ființa sa psihologică poate să respire – în consecință, poate să acționeze”. Pentru că jocul este „un vehicul al stimulării cognitive”, o modalitate eficientă de dezvoltare a limbajului; el stimulează fantezia și îi pregătește pe copii pentru viață într-o manieră specifică [2, p. 39]. Și, nu în ultimul rând, o caracteristică definitorie a jocului o constituie faptul că el reflectă relațiile determinate ce se stabilesc între oameni, contribuind la educația socială a preșcolarului. Rolurile interpretate de către copii reflectă funcțiile realizate de maturii ce îi înconjoară. În joc, copiii își imaginează că muncesc și imită relațiile de ajutor, trăiesc aceleași bucurii ca urmare a succeselor obținute în colectiv, asemeni adulților pe care-i copiază [5, p. 52]. Pentru a mă adapta la cerințele noilor reglementări legislative și ținând cont de situația epidemiologică din comunitate, fără să îngrădesc posibilitatea preșcolarilor de a exersa comportamente utile pentru dezvoltarea socială, am planificat activități instructiv-educative sub formă de joc didactic, joc de creație, joc de construcție.

Elementul-cheie în dezvoltarea socială a preșcolarului este jocul cu reguli. Acum, copilul este apt să respecte reguli și să se implice în jocuri care se bazează pe reguli. De asemenea, jocurile de grup îl ajută pe copil să devină o persoană sociabilă, deschisă, prietenoasă, comunicativă, îi descoperă importanța spiritului de echipă, parteneriat, cooperare, respect și ajutor reciproc, munca în echipă și „fair play-ul” [3, p. 82].

Jocul de construcție poate să pună în valoare creativitatea și imaginația preșcolarului, folosind diverse materiale sau obiecte din mediul înconjurător. Găsind la grădiniță diverse „materiale de construcții”, copiii învață să construiască, fie din imaginație, fie după o temă dată, mașini, roboți, avioane. Materialul folosit este divers: cuburi, rotodiscuri, elemente Lego, materiale plastice și din natură [5, p. 46].

Unul dintre jocurile de construcție desfășurate la grupă a fost *Turnul din cuburi*, care a avut ca scop dezvoltarea cooperării prin joc și a comportamentelor prosociale. Preșcolarii interacționează într-o situație de joc, își dezvoltă abilitățile de conversație, exersează oferirea de ajutor, cooperează. Se recomandă ca durata acestui joc să nu depășească 20-25 de minute. Materialele folosite sunt cuburi de lemn de diferite dimensiuni și o imagine cu turnul din cuburi. Procedura de lucru este următoarea: se formează echipe de 2-3 preșcolari și li se propune construirea unui turn, pe echipe, conform modelului prezentat, folosind materialele puse la dispoziție. Prin acest joc, am urmărit dezvoltarea unor comportamente care vizează domeniul dezvoltării socioemoționale, și anume: *1.3. Participă la interacțiuni pozitive cu copiii de vârstă preșcolară, lucrând astfel pe interacțiuni cu copiii de vârste apropiate; 2.2. Însușește și respectă reguli, înțelege efectele acestora în planul relațiilor sociale, în context familial, cu accent pe comportamente prosociale, de acceptare și de respectare a diversității* [4, p. 20].

Din numeroasele tipuri de jocuri pe care le-am desfășurat la grupă, jocul de creație este unul dintre jocurile preferate de preșcolari, este cea mai răspândită și îndrăgită activitate. Copiii prelucrează și transpun pe plan imaginar impresiile pe care le au despre realitatea înconjurătoare, jocul reflectând raportul dintre copil și mediul social, conform lui Hristu Barbu și Eugeniei Popescu [1, p. 67]. Copilul intrat în grădiniță trece din familie în contact direct cu ceilalți copii, într-o activitate organizată de observare a mediului social în care sunt prezentate aspectele practice ale vieții adulților, precum și relațiile dintre ei. Copiii creează așa jocuri precum: *De-a mama, De-a doctorul, De-a magazinul* etc.

Astfel, pentru dezvoltarea comportamentului pro-social de acceptare și de respectare a diversității (dimensiuni ale Dezvoltării 2 din *domeniul dezvoltării psihosociale*), pentru ca preșcolarii să exerseze cu sprijin asumarea unor responsabilități specifice vârstei, în contexte variate (comportament 2.3.), am desfășurat jocul de creație *La piață*. Durata recomandată pentru joc este de 10-15 minute, iar materialele folosite se aleg în funcție de tematica planificată. *Fruite și legume de toamnă*: se aleg mere, prune, morcovi, ardei etc.; *În lumea copiilor*: se aleg jucării (mașini, păpuși, trenulețe etc.) ș.a.m.d. Procedura de lucru: se aleg rolurile – un

vânzător și mai mulți cumpărători. Vânzătorul își pregătește “produsele” spre vânzare și stabilește prețul acestora, iar cumpărătorii stau la rând, pregătiți să facă cumpărăturile necesare.

Jocul didactic este un alt tip de joc, care se regăsește în metodică activităților instructiv-educative și poate fi desfășurat la grupă. Îl planific ori de câte ori doresc să aprofundez un anumit comportament social în rândul preșcolarilor [2, p.128].

Jocul didactic are un caracter mult mai pronunțat decât celelalte jocuri și se utilizează la grădiniță cu scopul îmbogățirii și aprofundării experienței cognitive a copiilor, precum și în vederea dezvoltării proceselor psihice de reflectare directă și nemijlocită a realității. Jocurile didactice se practică atât în activitățile comune din cadrul domeniilor experiențiale, cât și în afara lor, ele fiind activități accesibile și atractive copiilor, prin intermediul cărora se realizează majoritatea sarcinilor instructiv-educative în grădiniță [5, p.43]. Din punct de vedere metodic, jocul didactic recomandă parcurgerea unor componente și stabilirea unor demersuri în desfășurarea acestuia, și anume:

- ✓ conținutul jocului este dat de cunoștințele copiilor despre plante, animale, obiecte, anotimpuri, activitatea oamenilor, referiri la reprezentări matematice etc.;
- ✓ sarcina didactică apare ca o problemă de gândire; ea îi dă sens jocului și determină atracția copilului spre el. De aceea, sarcina didactică nu trebuie să fie prea grea, pentru a nu demoraliza copiii, dar nici prea ușoară, pentru a nu-i plictisi;
- ✓ regulile jocului le arată copiilor cum să se joace și cum să rezolve sarcina didactică, fiind condiționate de conținutul fiecărui joc;
- ✓ elementele de joc, o altă componentă a jocului didactic, fac ca rezolvarea sarcinii didactice să fie plăcută și atractivă pentru copii. Ele constau din: momente de așteptare, surprize, ghicire, mișcare, întrecere, galerie, aplauze [2, p. 37].

La tema *Copiii lumii* am desfășurat, în cadrul domeniului experiențial *Limbă și comunicare*, jocul didactic *Pretutindeni trăiesc copiii*, scopul fiind sistematizarea cunoștințelor referitoare la alte naționalități și rase de copii din întreaga lume; consolidarea deprinderii de a colabora în timpul jocului în vederea realizării sarcinii propuse. Durata recomandată a jocului este de 20-25 de minute, iar materialele necesare sunt: siluete de copii reprezentând portul din țări diferite. Procedura de lucru: preșcolarii au ca sarcină didactică să numească, să formeze echipele de lucru, să motiveze acțiunile, să finalizeze sarcinile date de educatoare sau colegi; elementele de joc sunt surpriza, întrecerea, recompensele. Regulile jocului: copiii vor fi antrenați să descopere, pe rând, materialele din cutii. În fiecare

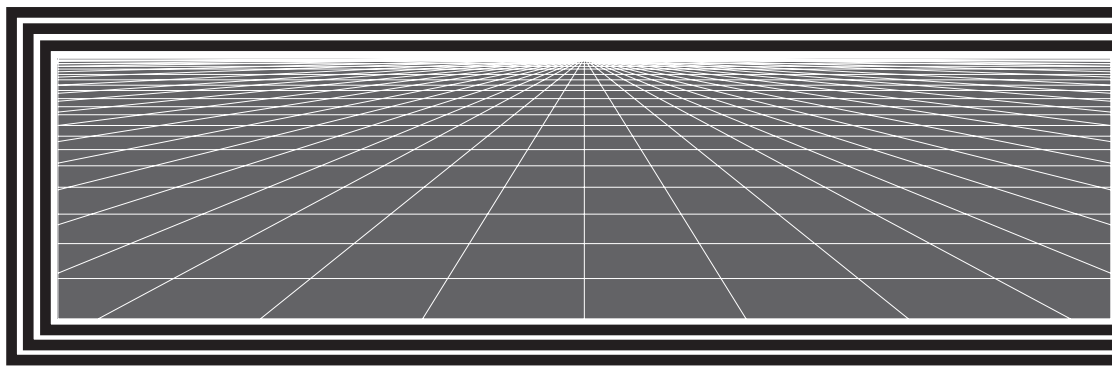
cutie se va afla câte o sarcină, pe care preșcolarii o vor realiza împreună cu prietenii/colegii pe care și-i aleg. Se va evidenția inițiativa, spiritul organizatoric și de echipă, capacitatea de a dăru și a crea alături de echipa aleasă. Printre obiectivele operaționale, se urmărește ca preșcolarul: să inițieze o interacțiune cu un alt copil; să-și împărtășească experiențele personale grupului; să ofere aprecieri și stimulente; să rezolve în mod eficient situații problematice de grup; să coopereze cu ceilalți în rezolvarea unei sarcini. În acest mod, la copii se dezvoltă abilități de interrelaționare adecvate, ei achiziționează comportamentele necesare stabilirii și menținerii relațiilor interpersonale.

După cum se poate constata, prin caracterul, conținutul și structura lor, jocurile sunt foarte numeroase și variate. Cele trei jocuri prezentate fac parte din formele de desfășurare a activităților instructiv-educative pe care îmi doresc să le perfecționez și care pot sprijini demersul didactic al oricărui pedagog, pentru că jocul este activitatea de bază la grădiniță, cuprinzând toate ariile de activitate – atât în cadrul activităților liber alese (ALA1, ALA2), cât și în cadrul activităților din domeniile experiențiale (ADE) și al activităților de dezvoltare personală (ADP), realizând procesul de învățare într-un mod atractiv, antrenant și ușor asimilabil de către copil.

În concluzie: *A te juca* este o ”confruntare” cu tine însuși, cu ceilalți, cu diferite materiale/procese și cu mediul înconjurător, este o invitație la dezvoltare și descoperire a propriului potențial, chiar dacă în societatea modernă ideea de joc a decăzut într-o oarecare măsură, iar limbajul curent preferă, de cele mai multe ori, acele sensuri ale cuvântului, care trimit la o conotație negativă. Or, copilul, manifestându-și dorința de a participa la viața celor din jur, își asumă rolul de adult, reproducând activitatea și raporturile lui cu ceilalți. Jocul este, în acest fel, social prin natura sa. Însăși posibilitatea de a-și imagina realitatea, de a o reflecta reprezintă pentru copil sensul jocului. Astfel, copilul își satisface nevoile prezente și se pregătește pentru viitor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Barbu H., Popescu E., Șerban F. Activități de joc și recreativ-distractive. București: EDP, 1993. 214 p.
2. Dumitrana M. Învățarea bazată pe cooperare. București: V&I Integral, 2008. 282 p.
3. Glava A., Glava C. Introducere în pedagogia preșcolară. Cluj-Napoca: Dacia Educațional, 2002. 187 p.
4. Ministerul Educației Naționale. Curriculum pentru educație timpurie. 2019. 41 p.
5. Preda V., Pletea M., Grama F. 450 de jocuri educaționale. București: DPH, 2011. 200 p.



RUBRICA PSIHOLOGULUI



Lilia **GRATI**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Stresul ocupațional în contextul cercetărilor actuale

doi.org/10.5281/zenodo.596891 | CZU 159.942/.944

Rezumat: Psihologia joacă un rol important în optimizarea performanțelor și a siguranței la locul de muncă, precum și în identificarea modalităților de creștere a nivelului de satisfacție individuală și de eficiență organizațională. În articol este elucidată esența stresului ocupațional în contextul cercetărilor actuale. La locul de muncă stresul apare ca urmare a lipsei resurselor psihice suficiente pentru a face față solicitărilor și exigențelor profesionale. În asemenea situații putem vorbi

despre stres ocupațional, sau stres în activitatea profesională. Uneori, stresul profesional este considerat ca având un caracter benefic pentru performanțele angajaților.

Cuvinte-cheie: stres, stres ocupațional, stres profesional, optimizarea performanțelor, siguranța la locul de muncă.

Abstract: Psychology plays an important role in optimizing performance and safety at work, as well as in identifying ways to increase the level of individual satisfaction and organizational efficiency. We elucidate the essence of occupational stress in the context of current relevant research. In the workplace stress occurs as a result of insufficient mental resources to cope with professional demands and requirements. In such situations we can talk about occupational stress, also known as stress in professional activity. Sometimes professional stress is considered to be beneficial for employee performance.

Keywords: stress, occupational stress, stress in professional activity, performance optimization, workplace safety.

Stresul reprezintă ansamblul de modificări care survin într-un organism ca urmare a unor influențe traumatice. Aceste schimbări constituie un veritabil șoc, care permite organismului, până la o anumită limită, să suporte consecințele fiziologice și psihice ce rezultă din acestea [Apud 3, p. 52].

Stresul apare ca un tip de răspuns psihofiziologic al organismului la agresiuni, pericole și amenințări. Este o reacție utilă, care pune organismul într-o situație de alarmă, trezește atenția, stimulează evaluarea și judecata, activează capacitatea de decizie, mobilizând, în felul acesta, forțele fizice și psihice de autoapărare.

Stresul ocupațional este una dintre numeroasele probleme cu care se confruntă societatea modernă. Fiind generat de viața profesională și de mediul muncii, are consecințe nemijlocite asupra activității profesionale, dar și asupra sănătății celor care prestează munca respectivă. În ultimii cincizeci de ani, s-a schimbat în profunzime natura societății, în general, și a locurilor de muncă, în special, în urma modificărilor explozive ale tehnologiilor, a penetrării agresive a proceselor de informatizare, dar și a modernizării sistemelor manageriale. Competiția economică dură, în care sunt antrenați în prezent contemporanii noștri, se consideră unul din semnele sau reacțiile generatoare a ceea ce în limbajul cotidian este cunoscut ca stres profesional sau stres ocupațional [5, p. 82].

Începând cu anii 1990, odată cu accentuarea globalizării, angajați din toată lumea au fost supuși unor situații tot mai stresante din cauza schimbărilor curente, care conduc la o creștere a insecurității posturilor și la o suprasolicitare la locul de muncă. După J. Cranwell-Ward, cele mai afectate organizații din perspectiva stresului perceput sunt cele care au ca obiect de activitate oferirea de servicii, cele care au suferit modificări tehnologice importante și cele care s-au restructurat

într-o măsură semnificativă [8, pp. 173-183].

Pornind de la definiția lui H. Selye, numit „părintele stresului”, și continuând cu definițiile recente date de cercetătorii în domeniu, identificăm mai mulți termeni și definiții asociate *stresului la locul de muncă*:

1. **Stresul ocupațional:** stare de tensiune, încordare și disconfort, determinată de agenți afectogeni cu semnificație negativă, de frustrare sau reprimare a unor stări de motivație, de dificultatea sau imposibilitatea rezolvării unor probleme [4].

2. **Stresul profesional:** un fenomen pluricausal și multidimensional, reflectat în răspunsurile psihofiziologice ale individului într-o anumită situație de muncă, manifestat prin dezechilibrul dintre solicitările impuse de muncă și capacitatea obiectivă sau doar subiectivă a omului de a le face față [2, p. 124].

3. **Stresul organizațional:** o reacție emoțională, cognitivă, comportamentală și fiziologică la aspectele agresive și nocive ale specificului muncii, mediului de muncă și climatului organizațional; o stare caracterizată de niveluri ridicate de stres și adesea prin sentimentul de neputință în soluționarea sarcinilor [7].

4. **Burnout: epuizare fizică și mentală**, care determină crearea unei imagini proprii nefavorabile, o atitudine negativistă la locul de muncă, o renunțare, în cele din urmă, la implicare personală. Termenul denumește sindromul stresului cronic la locul de muncă. Este descris ca un proces ce se dezvoltă lent, fără simptome specifice, cauzat de implicarea pe termen lung în situații solicitante, soldându-se cu epuizare emoțională și retragere socială.

În acest context, studiul stresului ocupațional (profesional) prezintă o importanță deosebită atât pentru fizio-

logi și clinicieni, cât și pentru sociologi și organizatori de activități productive, în vederea creării condițiilor optime de muncă și a realizării unui randament maxim cu păstrarea echilibrului psihofiziologic al individului [Apud 6].

Stresul ocupațional este cercetat la interferența mai multor domenii (psihologia muncii, psihologia organizațională, psihologia personalului, psihologia managerială, psihologia carierei profesionale, psihologia clinică, psihologia medicală, psihologia stresului, psihologia sănătății, psihologia igienei mentale).

Stresul ocupațional are drept cauze următoarele:

- recompensele inadecvate (salarii scăzute, perspective slabe), frecvente schimburi de noapte, muncă fără sens, schimbare tehnologică, prea multă muncă în unitatea de timp, schimbări ce pretind noi abilități, prea puțin timp pentru efectuarea unui lucru de calitate, prea puține ocazii de a învăța lucruri noi, prea multe ședințe, colegi de muncă incompetenți;
- conducerea autocratică, un șef cu un stil dur de comunicare, deficiență în conducere pe timp de criză, subordonări multiple, descriere imprecisă a responsabilităților și a procesului de muncă, responsabilitate fără autoritate adecvată, situații conflictuale cu șeful, relații tensionate cu colegii;
- lipsa de intimitate;
- clienți ostili;
- factori de mediu (toxicitate, frig, temperatură ridicată);
- factori psihologici (atmosferă ostilă, mediu izolat, hărțuire) etc. [1, p. 295].

Tabelul 1. *Definiții ale stresului ocupațional (profesional)*

Beehr și Newman, 1985	condiție rezultată din interacțiunea dintre oameni și slujbele lor; schimbări înăuntrul oamenilor, care îi forțează să se abată de la funcționarea normală
Karasek și Theorell, 1990	raportul între solicitările mediului și autocontrolul personal
Siegrist, 1996	fenomen ce apare în urma unui dezechilibru între efort și recompensă
Sava, 2004	urmare a unor resurse psihice insuficiente pentru a face față exigențelor profesionale
Rime, 2007	traumatisme emoționale la locul de muncă cu anumite consecințe psihologice și fiziologice
Moreau, 2007	răspuns interior la agentul sau evenimentul stresant exterior
Manitara, 2009	supratensiune din cauza concentrării asupra unei probleme concrete, situație marcată de un surplus de lucru, ce creează tensiuni interioare
Massoudi, 2009	fenomen social și manifestare patologică, care necesită metode terapeutice moderne individuale
Stora, 2010	fenomen al secolului al XX-lea, manifestat în activitatea individuală și profesională.
Lefebvre, Poirot, 2011	factor major în provocarea riscului psihosocial la locul de muncă, creând dificultăți individuale și profesionale
Șova, 2014	incapacitate de rezistență la solicitările factorilor de decizie; dezechilibru între recursiunile obiective ale mediului educațional, posibilitățile profesionale ale cadrelor didactice și rezultatele înregistrate

În acest din urmă context, cel al activității profesionale ce presupune servicii oferite în contact direct cu beneficiarii, poate apărea sindromul epuizării (în engleză, *burnout*). O prezentare mai tehnică a sindromului epuizării a fost făcută de Maslach și Jackson (1986): „un sindrom ce are trei dimensiuni”: a) depersonalizarea – persoana se distanțează de ceilalți, pe care începe să-i vadă impersonal; b) reducerea realizărilor personale; c) epuizare emoțională – persoana se simte golită de resurse emoționale personale și devine foarte vulnerabilă la stresori.

Starea de burnout este cauzată de expunerea la stresul profesional și, adesea, este însoțită de depresie. Cercetătorul Meier o descrie drept starea în care individul nu mai așteaptă recompense de la locul de muncă și nici satisfacții deosebite (sau, dimpotrivă, se așteaptă chiar la pedepse), deoarece nu-și mai evaluează pozitiv efortul și competența personală. Deseori, aceasta se instalează la persoanele antrenate în activități profesionale care impun relaționarea intensă cu clienții/beneficiarii (avocați, personal medical, profesori etc.). Promotorii noțiunii de *burnout* au identificat cel puțin trei elemente prin care îl diferențiază de *stresul ocupațional*.

Tabelul 2. Diferențierea dintre stresul ocupațional și burnout [9, pp. 311-346]

Stresul ocupațional	Burnout
Caracteristici	
1. Apare ori de câte ori sarcinile de muncă depășesc resursele adaptive ale angajaților.	1. Constituie faza finală a dezadaptării, datorată unui dezechilibru îndelungat între cerințe și resurse.
2. Nu întotdeauna conduce la atitudini și comportamente negative din partea angajaților.	2. Este asociat de fiecare dată cu trăiri negative.
3. Afectează pe oricine.	3. Apare doar la persoanele care și-au început cariera într-un mod foarte entuziast, având așteptări și obiective sporite, care ulterior nu s-au realizat.
Consecințe	
1. Aprofundarea sentimentului de dezamăgire ca urmare a lipsei de apreciere din partea celorlalți.	1. Insatisfacția profesională, manifestată prin renunțare sau neimplicare, atât în munca în sine, cât în raporturile cu organizația.
2. Mărirea numărului concediilor de boală.	2. Apariția unor conflicte la locul de muncă etc.
3. Scăderea inițiativei etc.	

Printre cauzele cele mai obișnuite ale fenomenului de *burnout*, regăsim: muncă foarte solicitantă (cerințe crescute, proasta organizare a timpului, chiar lipsa calităților necesare pentru un anumit loc de muncă), inclusiv fără un scop precis; lipsa puterii de decizie la locul de muncă; un conflict puternic între valorile individuale și cele de la locul de muncă. Persoana nu crede în ceea ce face. Prin urmare, sindromul de epuizare emoțională poate fi considerat cel mult un tip special de stres ocupațional.

CONCLUZII

1. Activitatea profesională, ca modalitate esențială a existenței umane, desfășurată în baza unor criterii riguroase, la care nu se poate renunța în mod arbitrar, generează, în societatea contemporană tehnocrată, tot mai multe situații stresante.
2. Stresul ocupațional (profesional) suscită interes și pentru motivul că, în condițiile progresului tehnic continuu și în contrast cu acesta, se remarcă o suprasolicitare constantă a factorului om, prin sporirea volumului de informații pe care trebuie să le prelucreze/ proceseze angajatul.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cosman D. Psihologie medicală. Iași: Polirom, 2010. 462 p.
2. Derevenco P., Anghel I., Băban A. Stresul în sănătate și boală. Cluj-Napoca: Dacia, 1992. 243 p.
3. Enăchescu C. Tratat de igienă mintală. București: EDP, 1996. 266 p.
4. Golu M. Bazele psihologiei generale. București: Editura Universitară, 2002. 718 p.
5. Pitariu H.-D. Stresul și sănătatea la locul de muncă. Modulul 5. În: Psihologia muncii: Pe: https://www.academia.edu/14147268/Universitatea_Babe%C5F_Bolyai (Accesat la 4.05.2021)
6. Pufan P. Psihologia muncii. București: EDP, 1978. 255 p.
7. Ursu M.-A. Stresul organizațional. Modalități de identificare, studiere, prevenire și combatere. Iași: Lumen, 2007. 123 p.
8. Broadbridge A. Retail managers: Their work stressors and coping strategies. În: Journal of Retailing and Consumer Services. Vol. 9 (3), 2002.
9. Schaufeli W.B., Buunk B.P. Professional Burnout. În: Schabracq M.J., Winnubst J.A., Cooper C.L. Handbook of Work and Health Psychology. New York: John Wiley & Sons Ltd, 1996.



Ecaterina MOGA

dr., gr. did. sup., gr. manag. I,
formator, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

trebuie stăpânite pentru a cultiva bunăstarea.

Cuvinte-cheie: management emoțional, emoții, educație, IQ, EQ.

Abstract: Each of us at least once in our lives felt helpless or faced with a situation where things seemed to get out of hand. In everyday life we encounter problems, circumstances in which we realize certain feelings we have: enthusiasm, anger, frustration, anxiety, suspicion, team, anger, joy, etc. How do I face these challenges and how can I be sure that what I am doing is not beyond me? Emotion management mechanisms need to be mastered to cultivate well-being.

Keywords: emotional management, emotions, education, IQ, EQ.

În fiecare zi ne confruntăm cu noi contexte, care ne solicită luarea unor decizii, care ne dezvoltă în plan personal și profesional, astfel încât modul nostru de a trăi să devină unul care generează perspectiva unei influențe constructive și a stării de bine, atât în raport cu noi înșine, cât și în relațiile interpersonale în care investim. Din experiența didactică, dar și de consiliere, constat că una dintre cauzele care determină arderea profesională, lipsa entuziasmului, oboseala cronică, frustrarea, nemulțumirea, insuccesul sau lipsa progresului este incapacitatea de a gestiona emoțiile.

Managementul emoțiilor reprezintă o cale de gestionare și adaptare a capacităților și aptitudinilor pe care le avem în vederea dezvoltării noastre continue. Pe de altă parte, este firesc să avem emoții, acestea sunt un prim semnal al funcționării noastre ca persoane, ele dau culoare vieții.

Ce sunt emoțiile? Ele sunt un răspuns extern al reacției fizice sau o demonstrație exterioară a ceea ce se petrece în interiorul omului. Acest răspuns este o strategie de apărare sau de reacționare pe care o alege corpul uman, care se derulează la diferite niveluri de intensitate. Ne confruntăm zilnic cu emoții care ne pot îmbolnăvi sau care ne vindecă, esențial este să putem să le controlăm și să le orientăm pentru a beneficia de efecte pozitive, care vor alimenta starea noastră de bine. Anume starea de bine reprezintă confortul psihologic, emoțional, cognitiv, social și fizic care determină, în mod direct, progresul în dezvoltarea noastră. Starea de bine are de a face cu mediul în care ne aflăm, iar acesta determină succesele sau insuccesele noastre, progresul pe care îl putem atinge.

Managementul emoțiilor din perspectivă educațională

doi.org/10.5281/zenodo.5595384 | CZU 159.942:37.0

Rezumat: Fiecare dintre noi cel puțin o dată în viață ne-am simțit neajutorați sau confrunțați cu o situație în care lucrurile păreau să scape de sub control. În viața de zi cu zi întâlnim probleme, circumstanțe în care realizăm anumite sentimente pe care le avem: entuziasm, furie, frustrare, anxietate, suspiciune, echipă, furie, bucurie etc. Cum pot face față acestor provocări și cum pot fi sigur că ceea ce fac nu este dincolo de mine? Mecanismele de gestionare a emoțiilor

Emoțiile noastre au diverse surse primare, de care sunt generate: fie că vorbim despre amintirile care au lăsat amprentă în viața noastră și care reapar cu intensitate, determinând retrăirea stărilor pe care le-am parcurs, fie de factorii externi care ne influențează și care conduc la formarea unei convingeri personale despre propria persoană. Astfel, opinia noastră despre propria persoană generează comportamentul nostru față de ceilalți, iar acesta determină comportamentul celorlalți în raport cu noi, comportament ce întărește părerea noastră despre noi înșine.

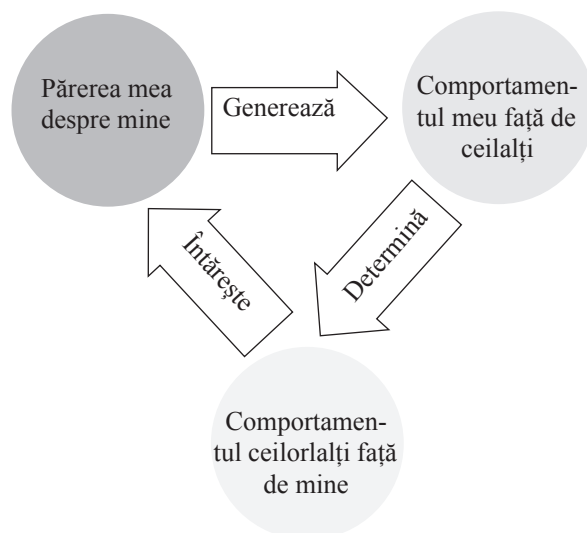


Figura 1. Circulara sferei comportamentale

Combinăția mai multor emoții generează anumite stări interioare. La rândul lor, aceste stări creează climatul psihologic pe care ni-l educăm în timp și pe care îl transformăm în obișnuințe comportamentale, astfel că unele reacții la stimulii externi provoacă automatizat anumite emoții primare sau secundare. Excesul de emoții, negestionat, conduce spre dezechilibru și frustrare. De aceea, este important să acționăm constructiv și să gestionăm pas cu pas stările emoționale. Pentru aceasta, avem nevoie atât de inteligență emoțională, cât și de inteligență intelectuală dezvoltată. Întrebarea frecventă ce se desprinde de aici este: Care dintre acestea determină succesul? Daniel Goleman răspunde în lucrările sale: în mod tradițional, puterea creierului este dată de IQ; însă cu cât lumea devine mai complexă, inteligența emoțională trece pe primul plan.

Astfel, în viața de zi cu zi sunt importante atât IQ, cât și EQ. Pe parcursul anilor, avem nevoie de IQ pentru a obține o diplomă, a acumula cunoștințe și a forma deprinderi. EQ este importantă în relațiile pe care le avem, este esențială la locul de muncă și ne ajută să facem o diferență în modul în care ne gestionăm emoțiile. Inteligența emoțională nu înlocuiește IQ, este nevoie de un IQ ridicată pentru a înțelege ce poate face EQ și pentru a putea alocă timp și efort în vederea îmbunătățirii calităților personale. Prin comparație, IQ ține de capacitatea de a gândi, iar EQ – de capacitatea de a simți. Când aceste două dimensiuni sunt combinate, ajungem să alegem înțelept și să acționăm, nicidecum să reacționăm, deoarece știm să ne autocontrolăm emoțiile și stările prin care trecem. IQ o dezvoltăm în procesul de învățare academică, adică în școală, iar EQ – prin experiența vieții. IQ este înăscută și nu o putem ridica la un alt nivel, pe când EQ o educăm, o învățăm și îi putem ridica nivelul.

Inteligența emoțională implică: conștiința de sine, autogestionarea, empatia și abilitățile sociale. Aceste componente necesită a fi explorate și dezvoltate. Or, cu cât aceste componente sunt explorate mai mult, cu atât nivelul EQ va fi mai ridicat. Inteligența emoțională cuprinde: scala autoaprecierii, scala autoexprimării, scala interpersonală, scala luării de decizii și scala de management al stresului.

1. **Scala autoaprecierii** se constituie din imaginea de sine, alături de autoactualizare și de autoconștientizare emoțională. Or, anume scala autoaprecierii ține de funcționarea emoțională și socială, de obținerea performanței și de instalarea stării de bine.

Omul poate să-și aleagă conștient scopuri în viață, apropiindu-se, într-o măsură mult mai conștientă, de succesele sau de eșecurile sale. Individul nu este capabil să schimbe evenimentele care au avut loc, dar el poate să-și reexamineze percepția proprie asupra acestor evenimente

și să le reinterpreteze.

Legitățile care stau la baza constituirii autoaprecierii sunt reflectate în formula lui W. James: Autoaprecierea = Succesul/Pretențiile. Astfel, autoaprecierea se determină prin corelația dintre succes și așteptări, ceea ce indică două căi de ridicare a autoaprecierii: prin sporirea succesului ori prin micșorarea nivelului de expectanțe. În cercetările sale, M. Rosenberg susține că autoaprecierea reflectă nivelul aprecierii de sine, nivelul de dezvoltare a respectului de sine, trăirea valorii personale și atitudinea pozitivă față de tot ce intră în sfera Eului.

L. Rimas și O. Rimas, în lucrările lor, subliniază faptul că autoaprecierea omului este determinată, în mod direct, de normele și evaluările sale. Concepția despre om și valoarea lui sunt decisive în autoaprecierea personală sau în evaluarea din exterior. Prin urmare, este de o înestimabilă importanță ca omul să-și formeze o imagine de sine adecvată, nedistorsionată, acordând prioritate valorilor umane.

Imaginea de sine reflectă reprezentarea și evaluarea pe care individul și le face despre el însuși, în diferite etape ale dezvoltării sale și în diferite situații în care se află.

Autoactualizarea este definită ca un ansamblu informațional la care poate accede un individ în privința propriei sale persoane; este conștientizarea de sine ca fiindă distinctă față de un altul.

Autocunoașterea reprezintă un principiu intelectual care permite aprecierea diferenței între bine și rău și garantează exercițiul liberului arbitru; este percepția prin care omul se cunoaște pe sine însuși într-o viziune interioară.

2. **Scala autoexprimării** este constituită din expresivitatea emoțională, asertivitate, independență.

Emoțiile sunt expresia unor valori, fie de natură pozitivă, fie de natură negativă. Valorile sunt pilonul esențial în autoexprimarea autenticității, de aceea e necesar să lucrăm la identificarea și cultivarea lor în viața de zi cu zi. Un alt aspect important ține de dezvoltarea unui vocabular din domeniul afectiv. Acesta ne va ajuta la automatizarea expresivității emoționale. Or, de expresivitatea emoțională depinde echilibrul nostru interior, modul în care învățăm să exprimăm ceea ce simțim atât verbal, cât și nonverbal; aceasta generează starea de bine interioară, confortul psihologic în care conviețuim cu noi înșine, în primul rând, apoi cu ceilalți.

Asertivitatea reprezintă abilitatea de a exprima sentimentele și emoțiile, convingerile și ideile, de a susține propriile drepturi într-o manieră constructivă. Această conduită se manifestă la nivel de exprimare verbală, prin care respectăm personalitatea celorlalți, indiferent de mesajul pe care îl comunicăm, chiar dacă este unul de natură negativă. Aș putea afirma că asertivitatea

este caratul nostru, coloana vertebrală care dictează maturitatea noastră în relațiile cu cei din jur. Este modul în care ne facem auziți, de o manieră constructivă și cu efect. Dezvoltarea acestei componente conduce la creșterea valorii personale, la impactul personal și la starea de bine.

Independența reprezintă abilitatea de a gândi și a lua decizii pentru noi înșine, fără a fi influențați de ideile, dorințele și sentimentele altora. Pentru a ne dezvolta independența, este necesar a dobândi deprinderea de a fi proactivi, de a ne conduce personal și a fi oameni care gândesc și acționează disciplinat. Aceasta semnifică abilitatea de a sta pe propriile picioare, fapt ce implică o puternică încărcătură cognitivă, emoțională, încredere în rațiunea personală și un grad de disponibilitate în asumarea riscurilor.

O persoană care își manifestă eficient independența va avea satisfacția de a acționa conștient în virtutea eticii personale și a propriilor valori, rezistând presiunilor de a se conforma într-un mod nesănătos.

3. **Scala interpersonală** are la bază următoarele structuri: relaționare interpersonală, empatie, responsabilitate socială.

Așadar, putem dezvolta relații eficiente dacă suntem în stare să ne înțelegem, în primul rând, pe noi înșine, apoi pe ceilalți. Dezvoltarea abilității de a relaționa interpersonal ne va ajuta să atingem succesul de o manieră constructivă și temeinică. Este important să vedem dacă o relație necesită a fi încheiată sau dacă vom investi în dezvoltarea ei. O relație care eșuează constant nu merită a fi reparată continuu, dacă acțiunile de a o menține pe linia de plutire vin doar dintr-o singură direcție. O relație eficientă presupune cooperare, efortul de a o consolida echilibrat și constructiv pentru ambele părți.

Prin empatie, urmărim formarea abilității de a înțelege și a conștientiza prin prisma trăirilor celeilalte persoane. Este important să folosim această abilitate pentru a-i cunoaște pe cei din jur, intrând în rezonanță cu ei. Abilitățile empatice se conturează atunci când simțim diferențele între noi, iar această acceptare ține de maturitatea individuală. Astfel, condiția de bază pentru dezvoltarea și menținerea unor relații interpersonale autentice și de durată este reprezentată de nivelul sănătos de empatie.

4. **Scala luării de decizii** cuprinde rezolvarea de probleme, testarea realității, controlul impulsurilor.

În situațiile de stres este necesar să identificăm sursa ce a determinat apariția acestuia și să găsim soluții. Astfel, dacă ne simțim obosiți, triști, descurajați, bolnavi, plictisiți, putem să luăm o pauză, să vorbim cu o persoană competentă să ne ajute, să discutăm cu un prieten, să cerem o îmbrățișare, să ascultăm muzică

bună, să scriem în jurnalul personal etc. Or, dacă ne simțim liniștiți, atenți, veseli, încrezători, mulțumiți, suntem apti să ascultăm cu atenție, să învățăm, să exersăm, să ne controlăm comportamentul. Dacă suntem îngrijorați, neliniștiți, iritați, entuziasmați, agitați, urmează să luăm o pauză, să facem o plimbare sau exerciții fizice, să bem apă. În momentul în care simțim că suntem furioși, terorizați, panicați, disperați, răutăcioși, putem să facem exerciții fizice, să alergăm, să respirăm corect, să numărăm până la 20, să cerem ajutorul unui profesionist.

Pentru dezvoltarea scalei de autoapreciere, sunt necesari următorii pași:

- determinarea punctelor forte și a limitărilor;
- conștientizarea emoțiilor și a efectelor acestora asupra comportamentului propriu, precum și impactul lor asupra celorlalți;
- analiza comportamentului dintr-o perspectivă introspectivă.

5. **Scala de management** al stresului este constituită din: flexibilitate, toleranță la stres, optimism.

Obținerea abilităților de a face față în mod eficient stresului și frustrării ține de managementul stresului. Însușirea acestui procedeu conduce la formarea deprinderii de a fi flexibili și de a dori să ne adaptăm la schimbare.

Însușirea mecanismelor ce țin de managementul emoțiilor are mai multe beneficii:

- performanțe mărite;
- motivație îmbunătățită;
- inovație sporită;
- încredere;
- leadership și management eficient;
- muncă excelentă în echipă;
- stare de bine personală și profesională;
- excelență în dezvoltare;
- calitate a vieții etc.

Într-o instituție de învățământ, atât cadrul de conducere, cât și cadrul didactic trebuie să lucreze asupra dezvoltării calitative a sferei personale și profesionale, pentru a cultiva starea de bine, gestionând corect emoțiile și stările cu care se confruntă zi de zi. Prin acest mijloc, reușim să influențăm atât calitatea vieții noastre, cât și a elevilor din sala de clasă, echipându-i pentru viață.

Fiecare dintre noi trece prin situații când simțim că lucrurile par a ne scăpa de sub control, când totul pare a fi într-o stare de tensiune, când suntem în dezechilibru și nu știm dacă urmează să acționăm sau să reacționăm. A avea emoții este firesc, normal, ele demonstrează că trăim. A scăpa de sub control emoțiile, indiferent de natura lor, este o problemă ce necesită a fi soluționată și, totodată, o situație pe

care trebuie să o examinăm. Soluția, în acest context, o găsim prin însușirea anumitor mecanisme, care trebuie aplicate, exersate până la automatism și transformate în deprinderi.

Unul din mecanismele cele mai benefice în autogestionarea emoțiilor este aplicarea principiului PRO ACTIVITĂȚII. A fi o persoană pro activă înseamnă a fi o persoană responsabilă, care se autodisciplinează. De menționat că o persoană disciplinată gândește disciplinat și acționează disciplinat – ceea ce ne ajută să eficientizăm procesul de gestionare a situațiilor cu care ne confruntăm.

Practic principiul PRO ACTIVITĂȚII cu regularitate, de mai bine de 16 ani. La început este greu, dar rezultatele merită insistența. De obicei, însușirea acestui proces durează în jur de 90 de zile.

Atunci când mă confrunt cu situații stresante, emoționale, parcurg următorii pași:

- Conștientizez situația – ce se întâmplă și de ce se întâmplă ceea ce mi se întâmplă.
- Îmi pun voința în funcțiune – mă stăpânesc și nu dau frâu reacțiilor primare care mă invadează.
- Valorizez imaginația – dacă acționez într-un anumit mod, de ce acționez așa și ce obțin; dacă aplic un alt scenariu, ce obțin?
- Aplic filtrul de valori morale – corespunde răspunsul pe care vreau să-l dau cu crezul meu interior, cu principiile și valorile mele de bază?

Astfel, între STIMUL și RĂSPUNS există un interstițiu, un spațiu în care doar noi, ca PERSOANE, putem CONȘTIENTIZA ce se întâmplă, ne putem stăpâni REACȚIILE prin PUTEREA VOINȚEI, iar prin antrenarea IMAGINAȚIEI revedem scenariile, pentru a alege oferta optimă, apoi validăm situația, trecând rezultatul ales prin prisma VALORILOR MORALE ce ne aparțin. Ele sunt ca un barometru.

Știți cât durează acest interstițiu? Atât cât ați număra până la 10. Să încercăm, din aceste clipe, ca orice gând, orice acțiune sau reacție care are tendința să izbucnească din interiorul nostru spre exterior să o trecem prin algoritmul pro activității, numărând în gând până la 10.

Pare complicat? E o primă impresie, așa e la început. Dar urmează bucuria rezultatelor, dacă optăm pentru pro activitate zi de zi. Acesta este un principiu descoperit de Victor Frankl, care este aplicat astăzi de mari lideri, oameni de succes. Deci funcționează!

Pentru GESTIONAREA EFICIENTĂ a emoțiilor din viața noastră sau a celor dragi nouă, recomand un Abecedar al eficienței personale, care cuprinde 10 pași:

1. Definește emoția!
2. Determină factorii care o provoacă!
3. Adoptă un mod pro activ de a acționa!
4. Învăță să exprimi ceea ce simți!
5. Înțelege că poți să progresezi în formarea comportamentului doar dacă exersezi!
6. Autoevaluează fiecare pas în gestionarea emoțiilor!
7. Acceptă că nu îți reușește din prima!
8. Continuă să perseverezi pentru a cultiva un comportament!
9. Recompensează-te pentru micile reușite!
10. Împărtășește progresul cu alții!

Chiar dacă creierul nostru are format un mecanism de reacție la o anumită emoție, tot nouă ne revine rolul de a învăța să controlăm acțiunile ulterioare. Să parcurgem repetat acești pași, să revenim asupra fiecărui eșec, pentru a ne ridica din nou și a persevera, pentru că merităm ce e mai bun.

În încheiere: Să încercăm să facem mici pași pentru a ne elibera de povara frustrărilor, a lucrurilor toxice care ne fac viața dificilă. Putem reuși să devenim propriul nostru conducător, deoarece învățăm zi de zi să ne cunoaștem, să ne autodescoperim și să ne dezvoltăm. Procesul de transformare durează. Nu este ușor, dar rezultatul este surprinzător.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aubrey C. D. Managementul performanței. București: Polirom, 2007.
2. Covey St. R. Etica liderului eficient sau conducerea bazată pe principii. București: Allfa, 2001.
3. Robert A. Cum imposibilul devine posibil. București: Vidia, 2011.
4. Neculau A., Ferreol G. Psihologia schimbării. Iași: Polirom, 1998.
5. Goraș-Postică V., Bezede R. (coord.) Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2011.
6. Gordon Th., Burch N. Profesorul eficient. Programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii. București: Trei, 2011.
7. Senge P. Școli care învață. București: Trei, 2016.



Magdalena
RUSNAC-FRĂȘINEANU
dr., conf. univ., Centrul de Excelență în Educație
Artistică Ștefan Neaga

Reflecții privind necesitatea adaptării curriculare în învățământul profesional tehnic

doi.org/10.5281/zenodo.5596919 | CZU 377.091

Rezumat: În contextul realizării procesului educațional din învățământul profesional tehnic în baza curriculumului național, la disciplinele obligatorii din componenta liceală se constată un număr redus de ore la programele de formare profesională tehnică secundară, postsecundară și postsecundară nonterțiară. Articolul conține unele reflecții și argumente privind necesitatea adaptării curriculare în învățământul profesional tehnic.

Cuvinte-cheie: învățământ profesional tehnic, învățământ liceal, unități de conținut, Curriculum Național, Plan-cadru.

Abstract: In the context of carrying out the educational process in the Vocational Education and Training (VET) system based on the National Curriculum, we have discovered that at the lyceum stage the compulsory disciplines only envisage a reduced number of hours in secondary, postsecondary and postsecondary nontertiary VET training programs. The article contains reflections and arguments on the need for curricula adaptations in VET.

Keywords: Vocational Education and Training (VET), educational framework plan, lyceum education, content units, national curriculum.



Eudochia CEBAN

gr. did. I, Colegiul Pedagogic Alexei Mateevici
din Chișinău

Alinierea învățământului profesional tehnic la învățământul general în vederea implementării Curriculumului Național (componenta liceală) generează dificultăți în activitatea cadrelor didactice, astfel încât abordarea subiectului privind adaptarea documentului curricular la programele de învățământ constituie o chestiune absolut necesară

Ciclul liceal, în învățământului profesional tehnic, se organizează în baza Planului-cadru pentru programele de studii de învățământ profesional tehnic secundar, aprobat prin Ordinul Ministerului nr. 488/2019, și a Planului-cadru pentru învățământul liceal în cadrul programelor integrate de formare profesională tehnică postsecundară, aprobat prin Ordinul Ministerului nr. 701/2020. Componenta disciplinelor de profil din planurile de învățământ elaborate și aprobate pe meserii, în învățământul profesional tehnic secundar, sau pe specialități, în învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar, duce la diminuarea numărului de ore la disciplinele obligatorii din componenta liceală, fapt care pune în sarcina cadrelor didactice selectarea sau comasarea unităților de conținut.

Prinși între unitățile de conținut planificate în Curriculumul Național și numărul redus de ore din planurile de învățământ, cadrele didactice se află în alerta de a reuși predarea calitativă a temelor, dezvoltând la elevi un mod de gândire activ, critic, combativ, constructiv etc.

Un exemplu elocvent în acest sens este disciplina *Educație pentru societate*, implementată în învățământul profesional tehnic în ultimii trei ani, prin prisma curriculumului reconceptualizat la *Educație civică*, aprobat de Minister prin Ordinul nr. 1124 din 20 iunie 2018, parte componentă a Curriculumului Național, care reprezintă un act normativ reglator, prevăzut pentru clasele gimnaziale și liceale.

Disciplină obligatorie în învățământul liceal, cu 104 ore planificate, *Educație pentru societate* în învățământul profesional tehnic secundar, la programele cu o durată de 1-2 ani de studii, se regăsește în Lista orientativă a disciplinelor opționale recomandate, cu 24 de ore planificate pentru programele cu durata de studii de un an și 32 de ore pentru programele cu o durată de studii de 2 ani. În cazul programelor de formare profesională tehnică secundară conexe, cu o durată de studii de 3 ani, cursul respectiv este obligatoriu, având un număr total de 54 de ore (30 de ore planificate în anul II de studii și 24 de ore – în anul III) [9].

Conform numărului de ore planificate per program, constatăm că la programele de formare profesională tehnică secundară cu durata de un an decalajul este de (-80) de ore, la programele de formare profesională tehnică secundară cu durata de 2 ani – de (-72) de ore, iar la programele de formare profesională tehnică secundară conexe, cu durata de studii de 3 ani, diferența constituie (-50) de ore. În scopul asigurării unui parcurs educațional incluziv și prietenos elevilor, cadrul didactic, în procesul de formare a competențelor prevăzute la disciplină, adaptează parcursul educațional la specificul programului de formare profesională tehnică [1, 2, 3, 4]. Astfel, adaptările acestui parcurs, inclusiv prin reducerea unităților de conținut, le provoacă cadrelor didactice incertitudini privind:

1. Importanța unităților de conținut selectate;
2. Respectarea consecutivității subiectelor abordate, în vederea dezvoltării descriptorilor de competență;
3. Dezvoltarea corectă a competențelor, pentru generarea și consolidarea societății democratice;
4. Pregătirea eficientă a elevilor pentru viață ca cetățeni activi într-o societate democratică;
5. Oferirea resursei complete pentru planificarea și implementarea predării, învățării și evaluării competențelor legate de cultura democratică și cea a dialogului intercultural, astfel încât să existe transparență și coerență pentru toți cei interesați;

6. Conceptualizarea competențelor necesare pentru a fi un membru activ al unei culturi democratice în cadrul oricărui grup social;
7. Dezvoltarea abilităților de convingere, printr-o comunicare coercitivă;
8. Mobilizarea și aplicarea valorilor, atitudinilor, abilităților, cunoștințelor relevante și a unei înțelegeri relevante pentru a răspunde adecvat și eficient la cerințele, provocările și oportunitățile pe care le prezintă un anumit tip de context ș.a.

În programele de formare profesională tehnică postsecundară și postsecundară nonterțiară, disciplina *Educație pentru societate* are statut obligatoriu, cu o oră planificată săptămânal, pe parcursul a 30 de săptămâni, timp de 3 ani de studii (15 săptămâni – semestrul I și 15 – semestrul II) [8]. Pentru că durata anului de studii la componenta liceală constituie 30 de săptămâni, elevii din învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar desfășoară un număr mai mic de ore comparativ cu cei din învățământul liceal. Având în vedere că, în conformitate cu prevederile Planului-cadru pentru învățământul liceal în cadrul programelor integrate de formare profesională tehnică postsecundară, la disciplinele obligatorii (componenta liceală) sunt prevăzute 30 de săptămâni, iar în învățământul liceal, conform prevederilor art. 22, alin. (1), din Codul educației al Republicii Moldova nr. 152/2014 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 319-324, art. 634), sunt planificate 35 de săptămâni în clasele a X-a și a XI-a și 34 de săptămâni în clasa a XII-a, în ambele cazuri cu o oră planificată săptămânal la disciplina *Educație pentru societate*, aplicând formula 5 ore*2 ani de studii (cl. X-XI) + 4 ore (cl. XII), obținem (-14) ore diferență de program [10]. În acest context, cadrele didactice, pentru anul I și II de studii, adaptează planurile de lungă durată fie prin excluderea a 5, iar pentru anul III – a 4 unități de conținut din curriculumul la disciplină în cauză, fie, după caz, abordează două subiecte în cadrul unei ore academice.

Adaptarea unităților de conținut la programele de formare profesională tehnică creează o altă problemă, la fel de stringentă, privind evaluarea elevilor în baza Metodologiei de evaluare prin descriptori la disciplina *Educație pentru societate* (clasele V-VII și X-XII), aprobată prin Ordinul Ministerului nr. 894/2020 [7]. Excluderea sau comasarea unor unități de conținut conduc la imposibilitatea de formare a competențelor pentru cultura democratică și atingerea obiectivelor stabilite la evaluarea prin descriptori la disciplină. În acest sens, se face imperios necesară elaborarea unei *Metodologii de evaluare prin descriptori la disciplina Educație pentru societate în învățământul profesional tehnic*, care ar reglementa modul de organizare a procesului de evaluare.

Considerăm că pentru o evaluare obiectivă și echitabilă este necesară cuantificarea descriptorilor de competență per programe de formare profesională tehnică secundară cu durata de 1-2 ani și programe de formare profesională tehnică secundară conexe, cu durata de 3 ani, cât și la programe de formare profesională tehnică postsecundară și postsecundară nonterțiară.

CONCLUZII

În contextul celor relatate supra, se prezintă următoarele concluzii:

1. Numărul de ore planificate la disciplina *Educație pentru societate* la programele de formare profesională tehnică secundară, postsecundară și postsecundară nonterțiară, conform Planului-cadru pentru programele de studii de învățământ profesional tehnic secundar, aprobat prin Ordinul Ministerului nr. 488/2019, și Planului-cadru pentru învățământul liceal în cadrul programelor integrate de formare profesională tehnică postsecundară, aprobat prin ordinul Ministerului nr. 701/2020, este relativ mic comparativ cu numărul de ore planificat în învățământul liceal, conform prevederilor Planului-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal.

2. Numărul de ore la disciplina *Educație pentru societate* în învățământul profesional tehnic nu poate fi echivalat cu cel din învățământul liceal din motiv că planurile de învățământ per programe, elaborate în conformitate cu prevederile Planului-cadru pentru programele de studii de învățământ profesional tehnic secundar, aprobat prin Ordinul Ministerului nr. 488/2019, și Planul-cadru pentru învățământul liceal în cadrul programelor integrate de formare profesională tehnică postsecundară, aprobat prin Ordinul Ministerului nr. 701/2020, în asociere cu Planul-cadru pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar, în baza sistemului de credite de studii transferabile, aprobat prin Ordinul Ministerului nr. 1205/2015, conțin componenta disciplinelor de profil, ceea ce duce la diminuarea numărului de ore la disciplinele obligatorii din componenta liceală.

3. Actele normative cu privire la organizarea procesului de predare-învățare-evaluare la disciplina *Educație pentru societate* nu sunt adaptate la necesitățile învățământului profesional tehnic secundar, postsecundar și postsecundar nonterțiar, ceea ce creează dificultăți în organizarea de către cadrele didactice a procesului educațional.

RECOMANDĂRI

În scopul soluționării problemelor identificate în rezultatul cercetării efectuate, se prezintă următoarele recomandări:

1. Adaptarea actelor normative cu privire la organizarea procesului de predare-învățare-evaluare la disciplina *Educație pentru societate* la necesitățile învățământului profesional tehnic secundar, postsecundar și postsecundar nonterțiar;
2. Elaborarea și diseminarea materialelor didactice în vederea organizării și predării lecțiilor la disciplina *Educație pentru societate* în învățământul profesional tehnic;
3. Organizarea sesiunilor de formare profesională a cadrelor didactice din învățământul profesional tehnic în vederea implementării actelor normative la disciplina *Educație pentru societate*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Curriculum de educație civică prin noua disciplină *Educație pentru societate*, clasele V-XII.
2. Dascăl S., Lîsenco S., Popa D. et al. Ghidul profesorului, *Educație pentru societate*, clasa a X-a. Chișinău, 2020.
3. Galanton D., Elpujan O., Rus C. et al. Ghidul profesorului, *Educație pentru societate*, clasa a XI-a. Chișinău, 2020.
4. Ghidul profesorului la disciplina *Educație pentru societate*, clasa a XII-a.
5. Gollob R., Krapf P. Participarea la democrație. Planuri de lecție privind educație pentru cetățenie democratică și pentru drepturile omului pentru învățământul secundar superior. Vol. IV. Consiliul European, 2010.
6. Gollob R., Krapf P. Predarea democrației. O colecție de modele de educație pentru cetățenie democratică și pentru drepturile omului. Vol. VI. Consiliul European, 2010. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_clasa_xii_final.pdf
7. Metodologia de evaluare prin descriptori la disciplina *Educație pentru societate* (clasele V-VII și X-XII), aprobată prin OMECC nr. 894/2020;
8. Plan-cadru pentru învățământul liceal în cadrul programelor integrate de formare profesională tehnică postsecundară, aprobat prin Ord. MECC nr. 701/2020.
9. Plan-cadru pentru programele de studii de învățământ profesional tehnic secundar, aprobat prin Ordinul MECC nr. 488/2019.
10. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2021–2022. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/_plan_cadru_20212022_pt_siteul_mecc_plasat_la_20.04.2021.pdf
11. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplinele școlare *Educație pentru societate/Educație civică* în anul de studii 2020-2021.



Aliona PANIȘ

dr., conf.univ., Institutul de Științe
ale Educației

Nivelul de formare a creativității în dezvoltarea profesională a cadrului didactic

doi.org/10.5281/zenodo.5597065 | CZU 37.091

Rezumat: În articol se analizează nivelul de formare a creativității la cadrele didactice în decursul dezvoltării profesionale. Valoarea educațională poate fi evaluată în urma analizei constatative a creativității cadrului didactic în procesul creșterii profesionale.

Cuvinte-cheie: creativitate, cadru didactic, dezvoltare profesională.

Abstract: The article analyzes the extent to which teachers' creativity is developed during their professional training. The educational value can be assessed following the observational analysis of teachers' creativity during their professional development.

Keywords: creativity, teacher, professional development.



Veronica MIHAILOV

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Se afirmă deseori că societatea în tranziție generează **creativitatea** ca un fenomen complex. Vectorul autorealizării creative a unei persoane nu este definit inițial, ci este determinat de procesele de încurajare. Așa cum arată studiile empirice, această abordare se poate schimba atunci când modelarea programelor creative, care stimulează creativitatea, conduce la

repercusiuni distrugătoare asupra personalității: creșterea agresivității, a anxietății și a egoismului în rândul participanților la experimente [7, p. 14].

În acest context, ideea relației dintre profilul etic al persoanei și nivelul creativității pare paradoxală. Înțelegerea creativității ca stereotipuri de originalitate, atipice și de acțiune distructivă, este în contradicție cu declarația de natură etică. Cu toate acestea, o astfel de idee de creativitate este rațional necondiționată și conduce oamenii de știință spre conceperea unor programe pentru stimularea creativității care nu sunt orientate etic, una dintre consecințele punerii în aplicare a acestora fiind distrugerea non-adaptivă și mentală [7].

Luând în considerare complexitatea problematicei abordate și în scopul infirmării celor relatate mai sus, am inițiat o cercetare cu caracter teoretico-aplicativ privind stimularea creativității cadrelor didactice în contextul dezvoltării profesionale.

Experimentul constatativ s-a desfășurat pe un eșantion experimental din mediul urban și mediul rural, împărțit în 4 grupuri:

1. 40 de cadre didactice din ÎPLT Nicolae Iorga, mun. Chișinău (mediu urban) – grup experimental (GEu1);
2. 35 de cadre didactice din ÎPLT Traian, mun. Chișinău (mediu urban) – grup de control (GCu2);
3. 25 de cadre didactice din ÎPLT Nestor Vornicescu, s. Lozova, r. Strășeni (mediu rural) – grup experimental (GEr3);
4. 25 de cadre didactice din ÎPLT Ion Inculeț, s. Vorniceni, r. Strășeni (mediu rural) – grup de control (GCr4).

Acțiunile experimentale au fost realizate pe parcursul anilor 2018-2019 pe un eșantion de 125 de subiecți.

În scopul măsurării nivelului de formare a creativității cadrelor didactice în context profesional a fost utilizat chestionarul de constatare *Creativitatea în contextul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice*. Obiectivele chestionarului au vizat: stabilirea nivelului de cunoaștere a aspectelor creativității de către cadrele didactice; aprecierea relevanței fenomenului creativității ca impact asupra dezvoltării profesionale a cadrelor didactice; examinarea responsabilității cadrelor didactice în procesul lucrului la fiecare întrebare din chestionar; constatarea dacă profesorii

pot alege o opțiune corectă/originală în raport cu dezvoltarea lor personală/profesională.

Chestionarul aplicat conține 9 itemi pentru reprezentarea variabilelor cercetării descrise în continuare. Mecanismul de decodificare a opiniei cadrelor didactice și de identificare a nivelului creativității în contextul dezvoltării profesionale s-a realizat prin selectarea unei variante de răspuns din cele patru posibile: *da*, *parțial*, *solicit ajutor* și *nu*, la fiecare item al chestionarului. În descrierea calitativă a rezultatelor chestionarului sunt analizați 5 descriptori: *corectitudine* (Ds1); *loialitate* (Ds2); *responsabilitate* (Ds3); *perseverență* (Ds4); *fluiditate* (Ds5). Tabelul 1 prezintă corelarea dintre variabilele cercetării cu indicatorii și itemii chestionarului de constatare.

Tabelul 1. Corelarea variabilelor cercetării cu indicatorii și itemii chestionarului de constatare

Nr.	Variabilele cercetării	Indicatorii de performanță	Itemii chestionarului de constatare
1.	Flexibilitatea normativă	Recunoaște diverse teorii și semnificații ale creativității în context profesional.	În cariera mea țin cont de variate teorii și semnificații ale creativității?
2.	Perseverența normativă	Descoperă blocajele creativității în activitatea profesională a cadrelor didactice.	Pot spune că în activitatea didactică depășesc toate blocajele creativității?
3.	Inteligența recombinoară	Alege formele prioritare de dezvoltare profesională din perspectiva promovării creativității.	În cadrul cursurilor de formare continuă, inovarea și creativitatea sunt principalele mele priorități din program?
4.	Constructivismul critic	Apreciază critic participarea creativă în profesionalizarea colegilor.	La seminarele metodice din instituția în care activez, contribui permanent la dezvoltarea/valorificarea potențialului creativ al cadrelor didactice?
5.	Imaginația profesională	Identifică rolul personalității optime în dezvoltarea gândirii creatoare a cadrului didactic.	Sunt eficient(ă) în analiza/elaborarea programelor de profesionalizare a cadrelor didactice din Republica Moldova, astfel ca acestea să fie motivante în dezvoltarea gândirii creatoare?
6.	Curiozitatea productivă	Armonizează metodele de dezvoltare a creativității în învățarea pe tot parcursul vieții.	Aplic diverse metode de dezvoltare a creativității pentru a promova inculturația ca proces de edificare a profilului valoric al persoanei (eu/elevul/părinții/managerii/colegii etc.) în învățarea pe tot parcursul vieții?
7.	Originalitatea ideatică	Relatează original rezolvarea de probleme în formarea profesională a cadrelor didactice.	Pot descrie situații concrete din viața profesională când am manifestat originalitate în elaborarea/rezolvarea unei probleme?
8.	Entuziasmul reflexiv	Argumentează valorizarea cadrului didactic creativ în context personal/profesional.	Pot confirma că, prin intermediul creativității, mă valorizez pe mine însămi (însuși)?
9.	Poziția perspicace față de probleme	Reflectează asupra activității profesionale a cadrului didactic din perspectiva standardelor de evaluare profesională.	Sunt convins(ă) că imaginația personală are impact asupra rezultatelor remarcabile în atingerea/depășirea standardelor profesionale?

Astfel, prin **itemul 1** al chestionarului – *În cariera mea țin cont de variate teorii și semnificații ale creativității* – am intenționat să clarificăm dacă profesorul recunoaște diverse teorii și semnificații ale creativității în context profesional și dacă corespunde variabilei **flexibilitate normativă**. Analizând rezultatele obținute, se observă scorul ridicat – 52,5% (GEu1), 71% (GCu2) și câte 48% din respondenții din GER3 și GCr4 care *parțial* recunosc diverse teorii și semnificații ale creativității în context profesional, ceea ce ne oferă teme să presupunem că informația la subiectul vizat este insuficientă, dar putem admite și afirmația lui R.J. Sternberg precum că, pe parcursul istoriei, studiul creativității a întâlnit *șase obstacole majore*. Unul din ele se referă la *distanțarea*

tematică și metodologică a studiilor inițiale de creativitate față de principalul curent al psihologiei teoretice și experimentale de a transforma creativitatea într-un fenomen marginal [6, p. 15].

În urma analizei calitative, în toate cele patru grupuri, subiecții implicați în experiment au manifestat *loialitate* (Ds2) și *responsabilitate* (Ds3) cu media de peste 70%. Totodată, cele mai mici scoruri sunt la *corectitudine* (Ds1) și *fluiditate* (Ds5), fiind prezentă media de 9,7% la grupurile GEu1, GCu2, CEr3, iar grupul GCr4 acumulând 24%. *Perseverența* (Ds4) are valoarea de 53% la toate cele patru grupuri implicate în experimentul de constatare la variabila *flexibilitate normativă* (itemul 1).

Itemul 2 – *Pot spune că în activitatea didactică depășesc toate blocajele creativității* – a vizat descoperirea blocajelor creativității în activitatea profesională a cadrelor didactice, fiind în corespundere cu variabila ***perseverență normativă***. Rezultatele subiecților s-au împărțit cantitativ aproape la egal: *solicitarea ajutorului* – 37,5% (GEu1) și 32% (GEr3), urmată de *parțial* pentru GEu1 – 32,5% și GEr3 cu 44%. Pentru grupul GEu1 (30%) și GCr4 (28%) se observă o tendință de creștere a rezultatelor cu negație în depășirea blocajelor creativității. În baza analizei descriptorilor, atestăm următoarele: *corectitudinea* (Ds1) și *fluiditatea* (Ds5) sunt prezentate cu rezultate foarte mici, iar în GEu1 și GEr3 – acestea lipsesc total. Cele mai ridicate rezultate sunt la descriptorii *loialitate* (Ds2) și *responsabilitate* (Ds3), cu 80% în GCu3, urmat de GCr4 cu 76%; cu mici diferențe urmează și alte grupuri. Descriptorul *perseverența* (Ds4) este cel mai jos în GEu1, cu 22,5%, comparativ cu celelalte trei grupuri.

În baza literaturii de specialitate în domeniul creatologiei, am delimitat mai multe criterii de clasificare a factorilor de blocaj, care se pot referi la toate cele patru fațete ale creativității: personalitate, proces, produs și climat creator. Argumentul expus de A. Munteanu asupra factorilor frenatori ai creativității: ”dacă abilitatea de a-și conștientiza blocajele interne ale creativității nu este conjuncturală și ea se confirmă ca făcând parte din însuși profilul oricărei persoane necreative, indiferent de domeniu, acest lucru este un fenomen îmbucurător, întrucât a ști ce-ți lipsește este cea dintâi premisă pentru a acționa și a învinge” [4, p. 225], ne-a determinat la alegerea acestei variabile, iar rezultatele obținute ne-au ghidat spre alegerea unui grup experimental din lotul I.

Itemul 3 – *În cadrul cursurilor de formare continuă, inovarea și creativitatea sunt principalele mele priorități din program* – alege formele prioritare de dezvoltare profesională din perspectiva promovării creativității în corespundere cu variabila ***inteligenta recombinoară***. Un rezultat ambiguu este obținut la această variabilă, deoarece, în total pe grupuri, s-a obținut media de 34%

la răspunsul *solicit ajutor* și 29% – *nu*, fapt ce ne poate convinge despre lipsa conținuturilor legate de creativitate și inovare în programele de formare continuă oferite de instituțiile abilitate. Cu referire la situația în învățământul superior din SUA, R.J. Stenberg [6, p. 14] menționează neglijarea creatologiei, enumerând mai multe aspecte, precum: lipsa noțiunii de *creativitate* în manualele de psihologie; facultățile de psihologie renumite rareori oferă cursuri de creativitate; la facultățile de psihologie lipsește, de regulă, postul de expert în cercetarea creativității etc. Conform descriptorilor de analiză calitativă, este menținut un procentaj mare al *loialității* (Ds2) și *responsabilității* (Ds3) la toate grupurile participante la experimentul pedagogic. La fel, la toate grupurile variabila ***inteligenta recombinoară*** este descrisă de cote minime la descriptorii *corectitudine* (Ds1) și *fluiditate* (Ds5).

Constructivismul critic fiind variabila căreia îi corespunde **itemul 4**, *La seminarele metodice din instituția în care activez, permanent contribui la dezvoltarea/valorificarea potențialului creativ al cadrelor didactice*, profesorul are posibilitatea de a-și aprecia critic participarea creativă în profesionalizarea colegilor. La această variabilă, conform analizei datelor cantitative, observăm următoarele: *solicită ajutor* – 52% (GEr3), 45% (GEu1) și 43% (GCu2), iar GCr4 s-a manifestat cu 60%; *parțial* respondenții își apreciază critic participarea creativă în profesionalizarea colegilor. Calitativ, rezultatele subiecților sunt concentrate la descriptorii *loialitate* (Ds2) și *responsabilitate* (Ds3) cu media 81,6% în grupurile din lotul urban (I) și cu media 59% pentru subiecții din lotul rural (II). În GEu1 și GEr3 descriptorii *corectitudine* (Ds1) și *fluiditate* (Ds5) lipsesc din descrierea variabilei, oferind temei să credem că e vorba de o manifestare a *ariei de specialitate*. În opinia lui R.J. Stenberg, membrii ariei de specialitate își folosesc cea mai mare parte a energiei urmărindu-și propriile interese, ceea ce scade șansele ca ideile noi să fie evaluate în baza valorii lor [6, p. 262].

Pentru **itemul 5** – *Sunt eficient(ă) în analiza/elaborarea programelor de profesionalizare a cadrelor didactice din Republica Moldova, astfel ca acestea să fie motivante în dezvoltarea gândirii creatoare* – subiecții identifică rolul personalității optime în dezvoltarea gândirii creatoare a cadrului didactic, care corespunde variabilei ***imaginația profesională***. Analiza rezultatelor cantitative denotă faptul că media la toate grupurile este 73%, cel mai mare procentaj la negarea în identificarea rolului personalității optime în dezvoltarea gândirii creatoare a cadrului didactic, totodată fiind cea mai mare rată a răspunsului *nu* din toți itemii din chestionar. Din perspectiva analizei calitative a descriptorilor raportați la variabila *imaginație profesională*, se denotă cea mai mică rată de răspunsuri la toți descriptorii din

toate patru grupuri, media eșantionului fiind 15,6%. Aceste rezultate scăzute ne orientează să presupunem influența factorilor frenatori prezenți în aria de specialitate. În opinia lui E. Landau, factorii frenatori ai creativității sunt obstacolele de natură intelectuală, și anume: rigiditatea funcțională, persistența „setului” habitual, lipsa de suplețe a categoriilor din cauza excesului de informație, aprecierea anticipată [3]. Credem că și alți factori, delimitați de mai mulți autori, pot fi prezenți la subiecții implicați în experimentul nostru.

Itemul 6 – *Aplic diverse metode de dezvoltare a creativității pentru a promova înculturația ca proces de edificare a profilului valoric al persoanei (eu/elevul/părinții/managerii/colegii etc.) în învățarea pe tot parcursul vieții* – armonizează metodele de dezvoltare a creativității cu învățarea pe tot parcursul vieții în rândul cadrelor didactice și corespunde variabilei **curiozitate productivă**. În medie 42% dintre respondenții vizati în experiment *solicită ajutor* în aplicarea diverselor metode de dezvoltare a creativității pentru a promova înculturația ca proces de edificare a profilului valoric al persoanei (eu/elevul/părinții/managerii/colegii etc.) în învățarea pe tot parcursul vieții. Calitativ, media rezultatelor obținute ne demonstrează prezența descriptorilor *loialitate, responsabilitate și fluiditate* în grupurile GCu2 (80%), GER3 (88%) și GCr4 (84%). În acest context, *înculturația* este instrumentul și procesul de edificare a profilului valoric al persoanei [1].

Itemul 7 din chestionar – *Pot descrie situații concrete din viața profesională când am manifestat originalitate în elaborarea/rezolvarea unei probleme* – a presupus relatarea rezolvării de probleme în formarea profesională a cadrelor didactice implicate în experiment. S-a constatat că, la fel, corespunde variabilei vizate.

La **itemul 8** – *Pot confirma că, prin intermediul creativității, mă valorizez pe mine însămi (însuși)* – s-a argumentat valorizarea cadrului didactic creativ în context personal/profesional, corespunzând variabilei **entuziasm reflexiv**.

Pentru **Itemul 9** – *Sunt convins(ă) că imaginația personală are impact asupra rezultatelor remarcabile în atingerea/depășirea standardelor profesionale* – s-a solicitat reflectarea asupra activității profesionale a cadrului didactic din perspectiva standardelor de evaluare profesională și s-a observat că, la fel, corespunde cu variabila **poziția perspicace față de probleme**.

Din rezultatele totale obținute pe eșantion în baza variabilelor și itemilor din chestionar se observă o creștere a răspunsului *da* la variabila *flexibilitate normativă* cu 26% cu indicatorul de performanță *recunoașterea diverselor teorii și semnificații ale creativității în context profesional*, urmată de *origi-*

nalitate ideatică (itemul 1), cu 19%, cu indicatorul de performanță *relatarea originală în rezolvarea de probleme în formarea profesională*. Cel mai mic rezultat se atestă la variabila *imaginația profesională* (itemul 5), cu 2%, indicatorul de performanță fiind *identificarea rolului personalității optime în dezvoltarea gândirii creatoare a cadrului didactic*. Răspunsul *parțial* în baza rezultatelor chestionării atinge un procentaj maxim la variabila *originalitate ideatică* (62%), urmată de *flexibilitate normativă* (56%). Poziționate pe primele locuri, aceste două variabile (itemul 1, itemul 5) ne pot explica și calitatea lor oferită de toți descriptorii, în special prin *loialitate și responsabilitate*, cu egalitate de 92,5% (GEu1), 92% (GCr4), 88% (GER3) și 85,7% (GCu2), urmată de ceilalți descriptori – la fel, punctaj maxim, în comparație cu celelalte variabile și itemi.

Variabila *inteligenta recombinoară* (itemul 3) se caracterizează printr-un procentaj maxim la răspunsul *nu* în grupurile GEu1 (45%), GCu2 (37%). Astfel, prin comparație, grupurile GER3 (16%) și CCr4 (8%) din lotul II au obținut rezultate mai mici la indicatorii de performanță în alegerea formelor prioritare de dezvoltare profesională din perspectiva promovării creativității. În rezultatul analizei calitative a acestei variabile, este susținută de media descriptorilor 32% în GEu1 și GER3, urmată de 37% (GCu2) și 40% (GCr4).

Pentru variabila *imaginația profesională* (itemul 5), se observă cele mai înalte rezultate la răspunsul cu negație: 80% (GER3), 75% (GEu1), 71% (GCu2) și 68% (GCr4), demonstrându-se rezultate minore la indicatorul de performanță care relatează despre *identificarea rolului personalității optime în dezvoltarea gândirii creatoare a cadrului didactic*. Rezultatele calitative ale acestei variabile denotă media de 12,5% la grupul GEu1, 14% la GCu2, 16% la GER3 și 20% pentru GCr3.

Media celorlalte variabile (itemii 4, 6, 8, 9) se reduce la răspunsurile *parțial* și *solicită ajutor* la toate grupurile. Calitativ, la variabila *constructivism critic* (itemul 4) media este de 37,5% și 43% pentru grupurile din lotul I și în scădere, cu 36% la GCr4, urmată de 32% la GER3. Media pentru variabila *curiozitate productivă* (itemul 6) este de 49%, la GCu2 – 35%.

Variabilele *entuziasm reflexiv* (itemul 8) și *poziție perspicace față de probleme* (itemul 9) au aceleași poziții: 45% pentru GEu1 și 44% GER3, urmat de 56% la GCr4 și 40% pentru GCu2.

Pentru a determina nivelurile de formare a creativității în dezvoltarea profesională a cadrului didactic, a fost valorificată tehnica de calcul al punctajului acumulat, care a rezultat din aplicarea chestionarului conform celor 3 niveluri: nivelul I (înalte) de formare a creativității – 44-45 puncte; nivelul II (mediu) – 23-43 puncte; nivelul III (scăzut) – 0-22 puncte.

În urma aplicării acestui instrument, rezultatele relevă absența la toate grupurile supuse cercetării a nivelului înalt al creativității. Un nivel mediu al creativității este propriu grupurilor GEu1 (52,5%) și GCu2 (57,1%), din mediul urban și nivelul scăzut este prezent cu un procentaj mai înalt în grupurile GER3 (60%) și GCr4 (52%) (Figura 1).

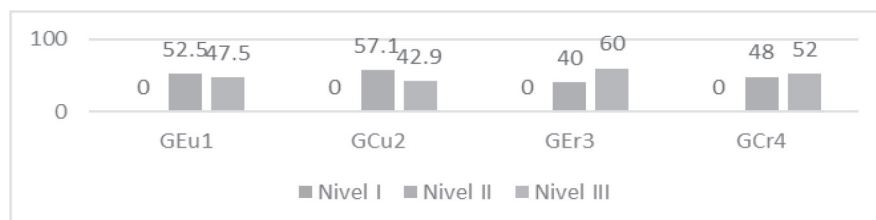


Figura 1. Rezultatele obținute în baza chestionarului Creativitatea în contextul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice (4 grupuri la etapa de constatare)

Astfel, s-a stabilit că nivelul creativității în contextul dezvoltării profesionale la cadrele didactice este scăzut la grupurile din mediul rural (GER3, GCr4), în comparație cu grupurile din lotul urban (GEu1, GCu2), care au înregistrat un nivel mediu al creativității.

În contextul celor relatate, **conchidem** că dezvoltarea profesională a cadrelor didactice este dirijată de componenta creativității. Se **recomandă** intervenții formative de stimulare a creativității în aria profesională.

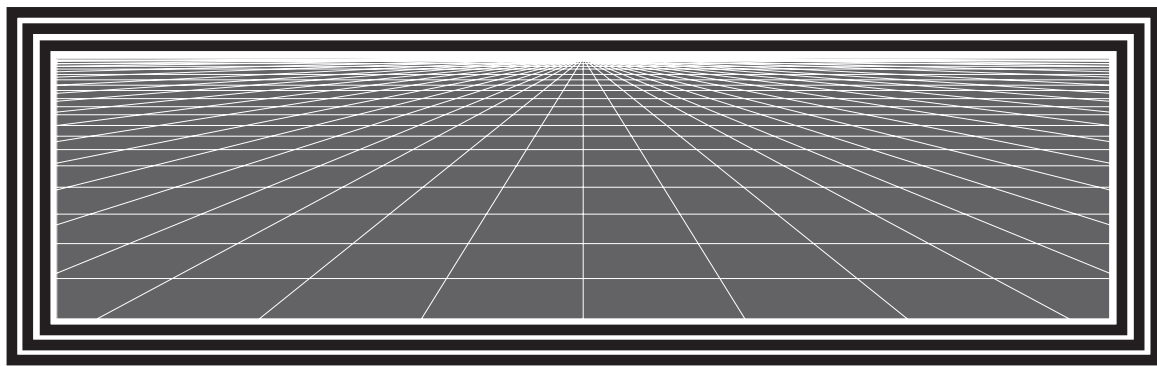
REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

- Berger P.L., Luckmann T. The social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge. Pe: <http://perflensburg.se/>
- Berger%20social-construction-of-reality.pdf (Accesat la 20.07.2021).
- Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014. 240 p.
- Landau E. Psihologia creativității. București: EDP, 1979. 143 p.
- Munteanu A. Incursiuni în creatologie. Timișoara: Augusta, 1999. 283 p.
- Popescu G. Psihologia creativității. București: Editura Fundației România de Măine, 2007. 145 p.
- Sternberg R. J. Manual de creativitate. Iași: Polirom, 2005. 291 p.
- Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. Москва: ПЕР СЭ, СПб.: ИМАТОМ-М, 2001. 224 с.

Identificat cu o platformă de dezbateri educaționale, Clubul PAIDEIA altfel a devenit și un laborator de produse digitale inedite. Ședințele înregistrate, precum și cele patru produse video – *Abordarea transdisciplinară a terminologiei*, *Sindromul burnout: tehnici de prevenție și intervenție*, *Elemente interactive în cadrul predării la distanță*, *Clubul PAIDEIA altfel: provocări și soluții în mediul online de învățare* – constituie un punct de reper pentru toți cei care doresc să își extindă competențele din domeniul educației.

Urmează doar să accesați link-ul:
<http://red.prodidactica.md/clubul-paideia-altfel>





EXERCITO, ERGO SUM



Sergiu OREHOVSCHI

doctorand, Institutul de Științe
ale Educației

Activitatea școlară independentă îmbinată cu jocul

doi.org/10.5281/zenodo.5596950 | CZU 37.091

Rezumat: Articolul pune în evidență dezvoltarea competenței de a învăța să înveți prin prisma ludicului. În mod special, autorul se referă la organizarea temelor pentru acasă în manieră ludică, scoțând în relief particularitățile și importanța jocului didactic în clasele de liceu.

Cuvinte-cheie: activitate independentă, temă pentru acasă, activitate ludică.

Abstract: The article highlights the development of the competence to learn to learn through the prism of playfulness. In particular, the author refers to the organization of homework in a playful way, emphasizing the peculiarities and importance of the didactic game in high school classes.

Keywords: independent activity, homework, playful activity.

Competența de a învăța să învețe a elevului este prioritar abordată, în documentele de politici educaționale, în legătură cu necesitatea formării personalității. Tot mai frecvent ea apare în studii în raport cu ludicul. De menționat că majoritatea studiilor pun în evidență jocul didactic realizat cu preșcolarii sau cu elevii claselor primare. Credem că activitățile ludice sunt importante și în clasele de liceu, când elevul se află, conform lui Jean Piaget, în „stadiul operațiilor formale”, în faza de abstractizare. Aceasta pentru că și la vârsta adolescenței se manifestă „mișcările spontane” ale jocului, în care reputatul psiholog elvețian întrevede „un progres continuu” culminat de inteligență [1, p. 14].

Nu doar remediu împotriva plictiselii, a oboselii și, mai ales, nu numai distracție, jocul este o necesitate pentru formarea caracterului tânărului în devenire. Este o formă de manifestare a spiritului, conexă cu învățarea, munca, creația, o formă fundamentală a activității de *cunoaștere*: pentru copilul mic – a realității exterioare, pentru adolescent – preponderent a universului său psihologic. În clasele superioare, elevul își subtilizează, prin joc, abilitatea de transfigurare a realității într-un univers singular, imaginat de el, apelând la convenționalisme, la

simboluri mai mult sau mai puțin perceptibile, la semne care își anunță discret conotațiile.

Tema ludicului nu este nouă în domeniul științelor educației. O întâlnim în studii psihopedagogice la A. Gessel, E. Claparède, J. Chateau, D. Elkonin, J. Hui-zinga, iar dintre cercetătorii români – la U. Șchiopu, P. Golu, I. Nicola, M. Bocoș, G. Pânișoară etc. O esență a jocului în împletire cu alte două manifestări supreme ale spiritului uman o surprinde Lucian Blaga în poemul *Trei fețe*: «Copilul râde:/ „Înțelepciunea și iubirea mea e jocul!”/ Tânărul cântă:/ „Jocul și-nțelepciunea mea-i iubirea!”/ Bătrânul tace:/ „Iubirea și jocul meu e-nțelepciunea!”», referindu-se nu doar la vârsta copilăriei, ci la toate vârstele, astfel sugerând că aceste „trei fețe” ale cunoașterii – inclusiv ale jocului – îl definesc pe om pe parcursul întregii lui vieți. Nemijlocit prin joc, conform viziunii lui E. Claparède, „individul își afirmă eul propriu” [2] și în aceasta constă funcția primordială a jocului, pe lângă altele secundare: de recreere, de divertisment, de comunicare.

Pedagogia ultimelor decenii insistă asupra activităților ludice, acordându-le o importanță majoră în formarea personalității elevului. Școlile transpun în realitate

ceea ce documentele de politici, tot mai temerar, impun ca normă susținătoare a drepturilor copiilor. Astfel, instituțiile acordă o atenție tot mai mare varietății terenurilor de joacă, sălilor de odihnă, colțurilor de destindere pe holuri etc. Mai mult, activitățile ludice devin parte a lecției, etapă în captarea atenției elevului, în realizarea sensului subiectului de învățat. Cu toate acestea, nu se întâmplă prea des ca un pedagog „serios” să riște să-și piardă timpul prețios – în care ar putea preda niște subiecte dificile, exersa niște algoritmi complecși, discuta în profunzime și cu argumente multiple despre cauze și efecte – pentru a se juca cu liceenii.

Atitudinile sceptice în privința valorii activităților ludice alternează totuși cu imboldurile entuziaste. Este adevărat că jocul la lecție este cronofag. Dar odată declanșat adecvat, îi cucerește pe elevi, îi atrage în mediul studios. Desigur, jocurile care prind bine în clasele VII-VIII nu vor fascina pe cei din XI-XII. Diferă nu doar vârsta, cunoștințele, abilitățile, ci și felul în care se percepe elementul ludic și se manifestă atitudinea față de joc. Comune sunt posibilitatea de a transfigura realitatea și dorința de a o face, stare pe care cadrul didactic trebuie să o valorifice la maximum.

Așadar, cu toate că este predominant în copilărie, jocul are importanță și în dezvoltarea intelectuală, emoțională, socială a celor ce au depășit adolescența. Și pentru tinerii de 17-19 ani, jocul este un traseu absolut firesc, dar, în același timp, simbolic și formativ, de cunoaștere a realității. În niciun caz opus învățării, ci chiar benefic pentru aceasta, jocul susține activitatea mentală și fizică a tânărului, echilibrează manifestările psihice și „colorează” experiența lui de cunoaștere. Îl percepem deci ca parte integrantă a educației.

Rolul jocului se explică prin faptul că aduce atât de necesarele faze de respiro în fenomenul complicat, uneori extenuant și stresant al învățării. Ar fi eronat a crede că în aceste faze jocul înlocuiește învățarea – mai adecvat este să spunem că o completează, alternând etapele de activitate cerebrală și de comportament bazat pe abstracțiune cu etapele în care învățarea survine neprogramat, lejer, mai mult ca o re-învățare, deci ca o consolidare, oarecum hedonistică, a unor achiziții intelectuale anterioare. Ludicul susține perfect „igiena învățării”.

Lăsând tematica jocului în timpul orelor de curs pe seama altor colegi, larg interesați de impactul ludicului asupra elevului din bancă, ne îndreptăm atenția spre necesitatea de a organiza în cheia ludicului și *activitățile independente* ale elevului. Să nu uităm că elevii învață nu doar într-un cadru formal sau organizat, ci și acasă. Iar întrucât ludicul completează învățarea, rămâne a-i accentua valențele și în activitățile *extra muros* ale elevului, adică în afara orelor de curs, preponderent la domiciliu. În acest caz, vorbim despre a-i conferi *temei*

pentru acasă un anumit specific ludic.

Nu confundăm noțiunile de *joc didactic* (direcționat, regizat de cadrul didactic, chiar dacă se desfășoară în afara sălii de clasă) și *joc liber*. Acesta din urmă face parte din *timpul non-școlar* al elevului, este de asemenea important pentru universul interior al copilului, însă doar în primii ani ai vieții se suprapune totalmente cunoașterii. În anii școlari târzii, jocul la domiciliu oferit de cadrul didactic derivă din subiectul lecției precedente și/sau constituie evocarea pentru lecția următoare. În acest fel, „determinând un transfer de energie, de motivație funcțională dinspre jocul propriu-zis spre activitatea de învățare sau asociind un interes imediat și puternic, specific jocului, unor obiective de învățare, acțiunea distractivă se transformă într-un important factor de exersare (de antrenament, de însușire a unor modele comportamentale), fără ca cel care se joacă să aibă această intenție” [4, p. 17].

Să vedem mai întâi care sunt particularitățile mediului familial care predispon spre joc și susțin impactul benefic al acestuia:

- aici copiii își petrec timpul din fragedă pruncie, de când fința lor începe a se manifesta prin joc, prin plăcerea imitației;
- aici se manifestă plenar caracterul voluntar și spontaneitatea (imprevizibilul) jocului, explicabile și prin gradul de îngăduință din partea familiei;
- aici interacționează cu părinții, frații, bunicii, rudele, care au dintotdeauna o contribuție la susținerea jocurilor copiilor;
- aici jocul se manifestă plenar și în libertate, cel puțin în comparație cu ambianța efectivelor numeroase ale claselor, care încap circa 30-36 de elevi;
- anturajul, atmosfera psihologică a casei natale oferă oportunități ideale pentru joc și din motivul că acasă elevul își declanșează energiile în modul cel mai firesc;
- acasă copiii au cea mai multă susținere într-ale jocului din partea părinților, care le oferă pentru aceasta spațiu, mijloace (jucării), uneori – propriul lor concurs.

Ceea ce este mai complex, pentru cadrul didactic, rezidă în a-și concretiza influența pedagogică asupra rezultatului pe care îl obține elevul prin jocul la domiciliu. Activitățile ludice oferite ca temă pentru acasă vor ține cont de aceleași componente ale jocului didactic realizat la clasă: sarcina didactică, conținutul formativ, acțiunea edificatoare a jocului, elementele logice și regulile acestuia. Recomandând sarcini de natură ludică la domiciliu, profesorul este conștient de faptul că „ceea ce jocul îi poate oferi copilului la timpul potrivit rămâne ca achiziție pentru toată viața” [3, p. 61].

Atâta timp cât activitatea independentă a elevului la domiciliu este privită ca parte integrantă a educației, profesorul își menține rolul important în dirijarea, dar, în mod deosebit, în deducerea efectelor jocului didactic. Perfect conștient de faptul că adoptarea pedagogiei prin joc nu înseamnă a oferi doar oportunitatea distracției, cadrul didactic se va strădui:

- a continua colaborarea din clasă în organizarea jocului de după lecții și în conștientizarea stării imediate de după joc;
- a îndrepta efuziunile jocului spre antrenarea unor achiziții cognitive anterior asimilate și fixate în conștiința elevului;
- a prevedea aspecte neproductive ale jocului, fără impact didactic, și a-l predispuce pe elev să le evite;
- a-i dezvolta elevului abilități sociale, depășind timiditatea sau inhibând impulsivitatea, astfel înșușind un mod civilizat de a-și stăpâni emoțiile;
- a-l obișnui să observe atent modul cum decurge jocul și care sunt fazele ce îi ating lumea interioară;
- a-l învăța pe elev să deducă din joc ceea ce îi va putea prinde bine altă dată;
- a-l deprinde să-și formeze și să-și susțină punctele de vedere chiar pentru aceste activități de destindere;
- a-l pune în situația să compare, să prioritizeze, să gândească critic, fără a înceta să se afle în miezul jocului;
- a-l stimula să acționeze creativ, făcând din acest aspect o obișnuință și pentru momentele de încetare a jocului;
- a-l face să-și rezume învățarea prin joc și impactul acestui fenomen asupra lumii sale interioare;
- a-l determina să dea prioritate jocului ce antrenează spiritualitatea în fața jocului tern, consumator steril de energie.

În mod special, cadrul didactic nu va observa public desfășurările neproductive ale jocului relatat, lipsa de efect didactic a lui. Eșecurile, firește mai cu seamă în clasele inferioare, trebuie să intre în calculul pedagogului, nu-l vor speria și nu-l vor determina să abandoneze specificul ludic ca pe unul inefficient. Aceasta se întâmplă adesea mai ales pentru că jocul sugerat, inițiat, coordonat în sala de clasă poate trece fără voia elevului în joc liber. Profesorul îl va lăsa pe elev în elementul său fericit, cauzat de joc, dar va îndrepta subtil energia senină a copilului spre obiectivele didactice ale unei activități similare ulterioare. Pedagogul va căuta alte căi de stabilire, conform afirmației lui J. Huizinga, a „armoniei naturale între cerințele situației de joc și aptitudinile celor care se joacă” [Apud 4, p. 16].

Activitățile ludice propuse de cadrul didactic la domiciliu sunt diverse, ținându-se seama de faptul că elevii sunt diferiți, contextele de învățare – variate, libertatea pedagogică – nelimitată. Nu poate fi bătută în cuie o listă concretă de asemenea activități, arsenalul strategic al fiecărui pedagog este în funcție de experiența lui, de gradul de cunoaștere a intereselor, dar și a capacităților elevilor săi, de măiestria lui de a relaționa activitatea din clasă cu căutările independente ale elevului și cu voința acestuia de a-și relata „postludicul” la lecția următoare. Convingerea elevului după ele trebuie să se rezume la ideea că a învăța trebuie să fie amuzant!

În general, temele pentru acasă în secolul al XXI-lea se îndepărtează ușor de tradiționalul exercițiu de reproducere a materiei academice asimilate (sau doar anunțate) în clasă. În condițiile agitației totale în care există și la care sunt supuși elevii inclusiv, ele au menirea a-i face să observe, să analizeze, să contraponă realități de acasă cu realități studiate la oră. Ele trebuie să-l apropie pe elev de familia lui, în special odată cu digitalizarea vieții oficiale și personale a individului.

De exemplu, la „consiliul familiei”, membrii ei își amintesc proverbe, zicale frecvente la baștina părinților (bunicilor). În glumă, elementele (cuvintele) ce alcătuiesc enunțul paremiologic se înlocuiesc cu vocabule de la altă extremitate semantică a primelor, urmărindu-se ca noua formulă a „proverbului” să aibă haz. Iată câteva exemple spicuite de la elevi:

- *Iapa furată la ceafă se cată* (Calul de dar nu se caută la dinți);
- *Sui, băiete, în mașină – risipă de benzină* (Cobori, babă, din căruță – mai ușor de cai);
- *Nu te lua cu harnicul, că are tălpile bătute* (Nu te pune cu prostul, că are mintea odihnită);
- *Un picior înglodat îl duce în noroi și pe celălalt* (O mână spală pe alta).

Uneori se poate opta pentru refacerea registrului stilistic:

- *Vigilența lacunară te menține în securitatea falsă* (Paza bună trece primejdia rea),
- *Majoritatea beligerantă cedează victoria minorității inactive* (Când doi se bat, al treilea câștigă).

Profesorul va căuta cât mai multe posibilități de a apropia natura temei pentru acasă de cea a interacțiunii elevului cu părinții sau cu familia extinsă a acestuia. Astfel, familia poate participa, fie și în fază incipientă, de discuție, la elaborarea unui scenariu pornind de la o secvență epică studiată la ora de literatură, a unor schițe de costume elocvente pentru specificul personajului, a recuzitei ce transmite fidel cadrul epic evocat. Părinții pot sugera detalii ce țin de interiorul, dar și de exteriorul edificiilor în care se desfășoară firul narativ. Pentru ca aceste discuții familiale să se întipărească în conștiința

elevului, li se va atribui formă de joc:

- *Lasă-mi ultimul cuvânt;*
- *Veriga slabă;*
- *Știu pe cineva care;*
- *Bulgărele de zăpadă;*
- *Ghici ce-i în cutie;*
- *Cumpăr o idee etc.*

Pentru pregătirea elevului de materiile care pun în evidență personalități, fenomene, evenimente, sunt foarte motivante concursurile de pantomimă realizate de elevi cu ai casei, astfel încât cadrul familial devine mai conturat, atmosfera – degajantă și prietenoasă, spiritul de glumă – dominant, iar fiecare membru în parte – mai fericit de a-i avea pe ai săi aproape, de a le vedea talentele, posibil, nebănuite până acum. Jocul poate fi propus câtorva elevi, fiecare aprofundând prin pantomimă comportamentul unui anumit personaj într-o scenă concretă. La lecție, secvențele de pantomimă se reunesc ca să prezinte scena în ansamblu. Restul clasei fie ghicește care este scena, fie apreciază în ce măsură elevii-mimi au reușit să redea prin transfigurare natura personajului.

Astfel se conturează un cadru psihopedagogic al activității ludice desfășurate la domiciliu, necesar a fi proiectat și pregătit în prealabil:

- prezența unei ambianțe psihologice plăcute;
- crearea unui context favorabil jocului;
- asumarea de către copil a ansamblului de elemente ale jocului: competiția, cooperarea, recompensa, penalizarea;
- asigurarea specificului cognitiv-acțional-afectiv al activității;
- obligativitatea interacțiunii copilului cu un mediu (natural, social);
- „topirea” în joc a unei experiențe concrete de viață și de cunoaștere;
- asigurarea condițiilor pentru ca elevul să se observe și să se autoevalueze;
- necesitatea unui rezumat al comportamentului și a unor învățăminte deduse din el.

Se afirmă adesea că jocul didactic este cronofag, de aceea profesorii recurg numai din când în când la beneficiile lui. Mult timp ia a explica regulile jocului și a le consolida, pentru operativitate ulterioară în clasă. Mult timp ia a convinge pe toți elevii să participe, aceasta și din motiv că unora nu le convin toate particularitățile jocului sau ei nu agreează anumite reguli. În acest caz, profesorul propune ca sarcină pentru acasă „cizelarea” unor reguli sau re-inventarea lor pentru un joc deja cunoscut. Unor elevi de clasa a X-a, care cred că jocul de a ghici este doar pentru copiii mici, li s-a propus să se joace cu puștii (frați, vecini din curte, verișori) de-a *Ghici ce-i în cutie*, aceasta după ce la anunțarea jocului în clasă ei se grăbeau să dea repede variante de răspuns

nechibzuite. Elevii ofereau varianta, oricare era ea, fără a ține cont de regulile jocului, care permit a numi obiectul abia după o serie de întrebări, prin care, de fapt, profesorul urmărește niște scopuri: a-l pune pe elev în situația să intuiască detalii ale obiectului ascuns în cutie, a-l pune în situația să caute pentru aceasta determinative, particularități, metafore etc. Scopul jocului, în cele din urmă, este nu atât a numi obiectul în sine, cât a exersa acumularea de calificative, de trăsături, capacitatea de a pune întrebări care să apropie subiectul de esență, capacitatea de a exclude din judecată aspectele declarate nevalabile, nule.

Jucându-se cu copii mai mici, elevii au ajuns mai ușor la rostul jocului, i-au perceput plăcerea – cea de a da atenție amănuntului și, după dezbateri, i-au propus următoarele reguli:

1. Se joacă în grup de 6-8 elevi, ceilalți urmărind din bănci manifestarea „spiritului detectiv”.
2. Moderatorul (poate fi și unul dintre elevi) anunță că în cutie este un obiect care ține de subiectul învățat/romanul citit/filmul vizionat, secvența ce urmează a fi abordată etc., exprimând criptic esența obiectului în cauză.
3. Primul elev participant la joc pune o întrebare în exclusivitate închisă – la care moderatorul nu poate răspunde decât cu „da” sau cu „nu” (de exemplu: *Este de culoare verde?*).
4. Dacă moderatorul răspunde „da”, elevul fie pasează dreptul de a întreba colegului, fie mai pune o întrebare, având posibilitatea să-i schimbe natura (de exemplu, nu mai întreabă de culoare, ci: *Se folosește în gospodăria țaranului?*; altă dată: *Face parte din domeniul folclorului?* etc.).
5. În caz că nu i se răspunde „nu”, elevul are dreptul să continue a pune întrebări, maximum trei la fiecare repriză.
6. Dacă moderatorul răspunde „nu”, rândul trece la următorul elev.
7. Dacă pe parcursul unui șir de întrebări cineva dintre elevi intuiește care este obiectul din cutie, el are dreptul să-l numească și, în caz de răspuns corect, este declarat învingător.
8. Elevul poate numi obiectul numai când este rândul lui să întrebe, deci ca alternativă pentru întrebare.
9. Dacă îl numește greșit, iese definitiv din joc, iar elevii rămași continuă a întreba până obiectul din cutie își „conturează” esența.
10. Învinge elevul care numește obiectul ascuns.

Plusul jocului, valorificat adesea la orele de română, constă în faptul că el contribuie la consolidarea unor teme de gramatică (părți de vorbire, categorii gramaticale). Jocul însă poate scoate în evidență și alt specific disciplinar (relația cauză-efect, plasarea pe axa

cronologică a unui eveniment istoric, poziția pe hartă, legătura cu cadrul legislativ în vigoare, relația obiectului cu formele de relief, cu condițiile climatice etc.).

Stabilirea de reguli se poate preface într-un joc foarte captivant, pe care elevul să-l exerseze cu prietenii din vecini, cu ai casei, cu oricine comunică eficient cu el. Se pot inventa reguli noi pentru cea mai banală joacă, de exemplu, *De-a v-ați ascunselea*, pentru ora de geografie – și atunci elevul introduce în reguli noțiuni derivate din sistemul de coordonate; pentru ora de istorie – și în reguli se vor regăsi cronologii și personalități istorice; pentru ora de literatură – și atunci elevul invocă, în formularea condițiilor jocului, anturajul de basm (în clasele mai mici), cronotopul operei literare. Un joc foarte interesant pe care elevii l-ar putea exersa mai întâi acasă îl reprezintă *Cursele cu obstacole* – competiții în care parcursul real sau virtual este împresurat cu „stavile” de natură cognitivă sau fizică, elevii având libertatea de a inventa cadrul jocului și regulile lui.

Prin joc pot fi valorificate cunoștințe generale din multiple domenii, se poate contura un cadru interdisciplinar, ceea ce i-ar face și pe părinți să se implice voluntar și cu interes, etalându-și cultura generală.

Dacă sunt exersate acasă, activitățile ludice încetează să fie cronofage în timpul orelor. Nu toate cazurile se pretează abordării în familia elevului. Mai cu seamă acelea în care se invocă domenii culturale, științifice, artistice pot fi cu adevărat valorificate în familii în care apelul la spiritualitate este o tradiție. Imboldul cadrului didactic pentru astfel de activități se explică prin a le prezenta părinților un produs intelectual/cultural al elevului, ceea ce i-ar face să se mândrească și mai mult cu propriul copil. De asemenea, este necesar a-i prezenta pedagogic părintelui „un exemplu de înțelegere a copilului ca un creator energetic al imaginilor mentale despre lucruri care nu sunt prezente în realitatea lui imediată” [5, p. 15]. Cazul în care un elev învață la lecții despre o personalitate, iar apoi contrapune ceea ce știe cu cunoștințele membrilor familiei despre aceeași figură istorică sau din domeniul artei poate fi valorificat în jocul *Scaunul vedetei*. Copilul se așază pe un scaun asumându-și rolul personalității în cauză, iar ai casei, imaginându-și că au în față vedeta în carne și oase, o iau la întrebări, ca într-un interviu sau ca într-o discuție în care vrei să afli cât mai multe despre omul din față. Acest joc cu ai casei îi face să-și vadă copilul capabil de a crea contexte de manifestare, de a-și asuma roluri, de a soluționa prompt situații. Iar pe elev îl determină să conștientizeze mai subtil care este natura întrebărilor ce pot fi puse, ce domeniu este bine a-l cuprinde și ce este recomandabil a fi evitat, care este modalitatea optimă a răspunsului. La un astfel de exercițiu realizat în clasă, profesorul va obține de

la elevi întrebări profunde, referitoare la domeniul în care a excelat figura invocată, și mai puțin întrebări generale, superficiale, care nu scot nimic din ceea ce constituie valoarea figurii evocate.

Știind cât de mult împiedică gadgeturile comunicarea cu familia, cadrul didactic nu le va exclude din activitățile pe care le planifică, ci – deloc paradoxal! – va căuta să le valorifice. IT-cește vorbind, va îmbina e-learningul cu e-playingul. Unele jocuri vor fi recomandate tocmai pentru a-l apropia pe elev de mediul academic, dar fără a i se spune tranșant că anume acesta este scopul. De pildă, pentru a-l obișnui să caute, la fiecare moment de ezitare, forma sau semnificația corectă a cuvântului, îl orientăm, firește, spre dicționar. Printre cele mai rapide site-uri ce oferă sensul și ortografia cuvântului, dar și exemplul de utilizare a lui este <https://dexonline.ro>. Numeroși elevi îl vor accesa cu mai multă plăcere, dacă profesorul îi va antrena, anterior, în jocurile pe care le propune site-ul. Să admitem că elevul a primit, ca temă pentru acasă, timp de 10 lecții consecutive, sarcina de a juca *Omleta cuvintelor*. La fiecare final de joc, elevul înregistrează numărul de cuvinte găsit într-o limită anumită de timp. Pe parcurs, el face observări asupra dinamicii executării sarcinii: se atestă o creștere a performanței sau nu? O relatare scrisă sau orală la final de experiment îl pune pe elev în postura de autoevaluator, îl motivează să prindă firul unui mod de realizare rapid și eficient, dar îi și stabilește un nou nivel de performanță spre care el va începe să aspire.

Lecțiile de educație pentru societate, limbă și literatură, limbi străine, istorie, geografie, fizică pot oferi imbold pentru realizarea, ca temă pentru acasă, a unor emisiuni TV, desigur cu elevul însuși în rol de prezentator (se poate lucra în grup, cu 2 prezentatori, 2 reporteri pe teren, un regizor etc.). În calitate de materiale prezentate pot fi „extrase” știri din internet, curiozități, horoscoape, istorii hazlii, prognoze meteo; tot în internet pot fi găsite imagini vizuale și sonore pentru genericul emisiunii, pentru rubricile ei.

Pentru cei care cunosc bine posibilitățile internetului, pot fi identificate modalități de divertisment digital. Bunăoară, profesorul poate lansa o expediție online, fiecare elev „călătorind” de acasă cu ajutorul anumitor aplicații accesate sau descărcate pe calculator. Pentru orele de geografie sau acelea în legătură cu vreun aspect geografic, poate fi descărcată aplicația *Barefoot World Atlas*. Aceasta permite a cunoaște numeroase povești fascinante despre oamenii și culturile lumii, a călători pe orice continent și în orice țară îndepărtată, chiar neumblat de picior de om. Aplicația însăși conține puzzle-uri, jocuri pe care un profesor cunoscător le va oferi frecvent elevilor, colectând la lecția următoare un feedback valorizant.

Formarea digitală, formarea cu sprijinul internetului sunt modalități actuale extrem de valoroase, mai cu

seamă pentru că generația în creștere nu-și imaginează viața în afara lor. De aceea, orice formă de activitate didactică, inclusiv ludică, are un randament mai mare dacă se sprijină pe mijloacele TIC. Mai mult decât manualele obișnuite, pe care, se pare, elevii le deschid acasă tot mai puțin voluntar, gadgeturile potrivesc, structurează, îmbogățesc capitalul cognitiv al elevului, în special prin intermediul jocului. În epoca tehnologiilor avansate și a enciclopediilor digitale, omul care mănuieste informația e net avantajat față de cel care doar o deține. Simpla cunoaștere pasivă a unei cantități de material teoretic nu prețuiește mult alături de capacitatea de orientare corectă în fluxul informațional, de discernerea surselor informative, întru a le valorifica pe cele funcționale, alături de procesarea datelor în lumina necesităților zilei. Toate acestea pot fi învățate temeinic inclusiv pe cale ludică. Dacă acum un secol școala învăța elevul a

se organiza lăuntric prin asimilarea teoriei, astăzi școala însăși trebuie să învețe a se organiza din capacitatea elevului de a opera cu informație pornind de la elementara abilitate de a se juca cu ea.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Piaget J., Inhelder B. Psihologia copilului. Chișinău: Cartier, 2011.
2. Claparède E. Psihologia copilului și pedagogia experimentală. București: EDP, 1975.
3. Golu F. Dezvoltarea personalității copilului prin joc, în volumul Psihologia copilului modern, coord. G. Pânișoară. Iași: Polirom, 2011.
4. Granaci L. Educația prin joc. Teorie și practică. Chișinău: Epigraf, 2010.
5. Egan K. Predarea ca o poveste. București: Didactica Press, 2007.



Nina VOLONTIR

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

Utilizarea descrierilor literare ale peisajelor naturale în predarea și învățarea de calitate a geografiei

doi.org/10.5281/zenodo.5596658 | CZU 37.016:911

Rezumat: În articol sunt prezentate câteva exemple de utilizare, la lecțiile de geografie, a unor fragmente de descrieri literare de peisaje naturale sau de componente exacte de mediu. Asemenea secvențe pot fi utilizate în predarea și învățarea

geografiei atât ca instrumente de lucru individual, de lucru frontal, de lucru în grup, dar și ca instrumente de evaluare.

Cuvinte-cheie: lectură geografică, disciplină Geografie, descrieri literare, predarea și învățarea geografiei.

Abstract: The article illustrates the use of fragments of literary descriptions of natural landscapes or specific environmental components in Geography lessons. Such quotations may be applied in the teaching and learning of geography as tools for individual work, frontal work, and group work, but also as evaluation tools.

Keywords: Geography, description of nature, geographical reading, teaching and learning geography.

INTRODUCERE

Multe opere literare conțin secvențe cu descrieri pitorești ale cadrului natural caracteristic unei regiuni de pe Terra. De-a lungul timpului, scriitori și poeți notorii au creat splendide și impresionante descrieri de peisaje naturale și antropice (socioumane), reușind să îmbine armonios cerințele literaturii cu cele ale cunoașterii geografice. Elevii, prin intermediul lecturilor, obțin informații despre realitatea în care trăiesc, despre fenomene, fapte, evenimente, întâmplări autentice, prezentate într-un stil descriptiv-narativ, cu caracter plastic, evocator, concret și emoțional. Lectura este o activitate de înțelegere a textului, de apreciere și de evaluare a calității acestuia [3]. Rolul profesorului de geografie constă în a selecta descrieri literare ale peisajului geografic, prezentate într-un limbaj accesibil vârstei elevilor, fără a fi încărcate cu figuri de stil de prisos, astfel ca fiecare elev să fie capabil să „descopere” singur adevărurile științifice, să-și formeze o bază cognitivă mai bogată despre lumea înconjurătoare, să rezolve situații-problemă, să împlinească o nevoie a sa etc. Lecturile de *geografie pitorească* pot fi aplicate la orice etapă a lecției: fie la etapa de *Evocare*, ca o introducere în subiectul abordat, pentru amintirea cunoștințelor anterioare, sau cu scopul de a-i stimula, a-i motiva și a-i interesa pe elevi; fie la *Realizare a sensului* – atunci când

elevii încep învățarea noilor cunoștințe, angajându-se conștient în efectuarea sarcinii de lucru, caută informații, date care să le confirme ideile expuse, rezultatele obținute; fie la etapa *Reflecție* – atunci când elevii se implică activ în reconceptualizarea, restructurarea schemelor, ori a rezultatelor, pentru a include în ele noul într-un limbaj propriu, cu semnificația unui context personal. Pe baza lecturilor cu conținut geografic, se pot organiza și desfășura diferite situații de predare și învățare activă, utilizând tehnici didactice interactive, cu aplicații în disciplina vizată. În continuare, prezentăm câteva exemple concrete de descrieri literare ale peisajelor naturale și sugestii de utilizare a acestora la lecțiile de geografie.

Exemplul 1. Clasa a X-a. Unitatea de învățare 2: *Litosfera*. Subiectul: *Relieful fluvial* [2, 6].

Sarcină de lucru: *Citiți atent textul propus și completați Tabelul 1 – Secțiunea A. Adăugați informația științifică pe baza cunoștințelor dobândite la lecția de geografie – Secțiunea B.*

Între tunelul unde rămâne lumea domniilor voastre, și între Șugău, care vine spumând din cotlonul negru al muntelui ca să se izbească în râpa Bicazului, perspectiva se îngustează între țăncuri și bolduri de piatră care împung cerul. Păreții de stâncă sură se apropie, stau drepti și lustruiți ca niște păreți adevărați, sunt așa de apropiați, cât însăși albia pârăului, încât nu putem păși pe marginea apei, trebuie să pășim prin apă, și spărtura lor în sus e așa de înaltă încât brazii din lumina depărtată de deasupra par minusculi, iar pajurile trec de la un zid la altul ca niște gănganii. (Mihail Sadoveanu, Cheile Bicazului)

Tabelul 1. Modul de analiză a descrierilor literare ale peisajelor naturii

Secțiunea A (Textul literar)						Secțiunea B (Informația științifică)
Autorul textului	Cadrul natural	Elemente descriptive	Cuvinte-cheie	Ton/ Ambianță/ Anturaj/ Atmosferă/ Climat/ Cadru/	Reacția cititorului (elevului)	Condiții de mediu: - cadrul geomorfic; - condiții pedoclimatice; - vegetația; - lumea animală; - cadrul sociouman
1	2	3	4	5	6	7
Mihail Sadoveanu	Tip de vale fluvială; Cheile Bicazului	Râul Șugău; Râpa Bicazului; Versanții văii pârăului Bicaz; Brazii și pajurile.	Șugău; Bicaz; Păreții de stâncă; Albia pârăului; Brazii; Pajuri.	Fantastic, feeric, impresionant, motivațional.	Fascinată; impresionată; dornică de a vizita aceste locuri, de a realiza observări directe în natură, de a descrie fapte, fenomene, procese geografice.	Râul, traversând o regiune montană, sculpează în roci dure, compacte o vale adâncă și îngustă de tip <i>chei</i> . Versanții văilor în chei sunt înalți și abrupti, aproape verticali și foarte apropiați la bază. Astfel, la vale de tip chei lipsește albia majoră. Descrierea literară din fragmentul dat argumentează acest adevăr științific. Exemple de văi în chei: Cheile Turzii, Cheile Vălișoarei, Cheile Borzești, Cheile Lazurilor.

Această sarcină de lucru poate fi realizată de către elevi la etapa de evaluare a subiectului (*Relieful fluvial*) abordat la lecția de geografie.

Exemplul 2. Clasa a VIII-a. Unitatea de învățare 5: *Apele*. Subiectul: *Lacurile, bălțile și mlaștinile* [1, 5].

Sarcină de lucru: *Citiți atent fragmentul de text propus. Răspundeți individual, în scris, completând Tabelul 2, la întrebările din Ghidul de studiu, inclusiv în baza cunoștințelor geografice posedate/însușite.*

Păsările cenușii, mici cât o alună, se cațără pe un firisor de liană cu lăbuțe subțirele de ață. Alte paseri, cu nume necunoscute, cheamă și țârâie între trestii. Aud râsul țarcii în salciile de pe hăție. Deasupra – se învârt hultani de baltă – și penajul aripilor le lucește transparent, în zugrăveli delicate, când plutesc între mine și soare. Ași vrea să întreb pe Barnea unde ne aflăm: dar tac. Știu că suntem în loc străin și depărtat – și-s mulțumit. Ca și cum ași fi într-o lume a altor latitudini; la țărmul Africii, în bălțile Nilului, ori aiurea... (Mihail Sadoveanu, Țara de dincolo de negură)

Profesorul pune la dispoziția elevilor *Ghidul de studiu* cu întrebări, iar elevii, în mod individual, completează partea *Răspunsuri*.

Tabelul 2. *Ghidul de studiu*

Întrebări	Răspunsuri
Ce component al naturii este descris în fragmentul de text lecturat?	În fragmentul de text lecturat este prezentată descrierea literară a unei bălți – obiect hidrologic.
În ce condiții de mediu se formează bălțile?	În general, bălțile se formează în locurile mai joase (în depresiuni) din luncile râurilor în urma acumulării apelor din ploile abundente sau din topirea zăpezii, precum și în rezultatul revărsării râurilor (prin inundații).
Care este rolul/importanța bălților pentru natură și pentru activitatea omului?	Bălțile au un rol important în reglarea alimentării și a regimului hidrologic al râurilor. Acestea servesc drept mediu de trai pentru păsări și alte animale acvatice. Bălțile mențin echilibrul ecologic în regiune. Apa din baltă poate fi utilizată pentru irigarea unor mici terenuri agricole.
Ce plante specifice cresc în baltă?	La marginea bălții cresc: trestie, papură, salcii și stuf. În bălți există și plante plutitoare: nufărul alb și nufărul galben, alge și lintiță.
Care animale populează bălțile?	Păsările specifice bălților sunt: barza, rața sălbatică, lișița. De asemenea, în bălți se întâlnesc reptile (șerpi), amfibieni (broaște) și alte vietăți (insecte, libelule, țânțari, lipitori, viermi și melci). Scriitorul Mihail Sadoveanu descrie bălțile Prutului astfel: „Apele acestea nesfârșite, care domneau pretutindeni, într-un ținut întreg, alcătuiau o stăpânire a necunoscutului și a tainei. De la mistrețul care dormitează pe plavii, de la lebedele și pelicanii care înspumează noaptea în negrul ghiolurilor până la popoarele de păsărele, până la pești, până la nesfârșitele miliarde de gânganii – toate trăiesc din apele acestea...”.
Ce măsuri, acțiuni de protejare și conservare a bălților pot fi aplicate?	– Efectuarea de raiduri în zonele de protecție a bălților, realizând controlul depozitării deșeurilor solide, astfel încât acestea să nu fie antrenate sau purtate în sursele de apă de suprafață care alimentează bălțile; – Salubritizarea fâșiilor și zonelor de protecție a bălților; – Interzicerea defrișării fâșiilor de pădure din preajma bălților; – Interzicerea irigației terenurilor agricole cu apa din bălți, mai ales pe timp de secetă; – Desfășurarea orei ecologice în instituțiile de învățământ preuniversitar; educația elevilor în spirit ecologic.
În localitatea natală se întâlnesc bălți? Cum sunt protejate acestea?	Răspuns deschis

Prin intermediul întrebărilor din *Ghidul de studiu*, elevii sunt îndrumați să învețe un model interpretativ al unui conținut cu un anumit specific [4].

Exemplul 3. Clasa a X-a. Unitatea de învățare 2: *Litosfera*. Subiectul: *Unitățile de relief ale uscatului* [2, 6].

Sarcină de lucru: *Citiți fragmentul de text propus. Formulați întrebări în baza conținutului acestuia. Prezentați exemple de câmpii de pe continentele Terrei.*

Soarele începe să răsară; câmpia se limpezește de spuma argintie a aburilor de rouă și întinderea ei care joacă acum în nemărginiri de foc rece pătrunde prin ochi înăuntrul omului, îl împrăștie afară, îl golește de frământările lui trudnice și apăsătoare, pentru ca după aceea să-l adune la loc, într-un fel nou; florile albastre de cicoare, ale căror priviri mai curate ca adâncul cerului răsar din loc în loc pe marginea drumurilor înguste, și vântul ușor al dimineții care face cu grâul valuri asemănătoare mării, și ciocârlia care țâșnește din lan și urcă cu spinarea în sus spre cerul boltit și albastru și într-adevăr, pitpalacul turburător și barza care pășește rar printre răzoare, și floarea galbenă a spicelor de grâu care nu s-au copt încă și se revarsă în aer din nimic, și drumurile care lasă satul în urmă, și ierburile groase de pe marginea drumurilor înțesate cu scafeți puternici a căror floare uimește ochiul de la mare distanță, toate acestea răzbat cu putere din viața câmpiei și pătrund înăuntrul omului subjugându-l. El încearcă să prindă vraja, s-o păstreze cu sine mereu, și fiindcă nu izbutește, lovește caii cu biciul și aleargă posomorât spre locul lui de grâu. (Marin Preda, Moromeții)

Această sarcină poate fi propusă elevilor ca instrument de lucru în grup, în procesul de lectură a fragmentului de text. Enumerăm întrebările formulate de către un grup de elevi în baza conținutului acestuia:

- ✓ Ce tip de câmpie este descrisă în fragmentul de text literar, după aspectul morfologic?
- ✓ Ce elemente descriptive sunt prezentate în fragmentul de text literar?
- ✓ Ce fel de plante îmbogățesc peisajul câmpiei?
- ✓ Care păsări rătăcesc prin câmpii?
- ✓ În ce scop este utilizată câmpia de către om?
- ✓ În ce moment al zilei autorul descrie câmpia?
- ✓ Prin ce farmec câmpia „subjugă” omul?
- ✓ Ce reacții și sentimente a provocat fragmentul de text literar lecturat?

Elevii prezintă următoarele exemple de câmpii: Câmpia Nistrului Inferior, Câmpia Moldovei de Sud, Câmpia Prutului Inferior, Câmpia Europei de Est, Câmpia Amazonului, Câmpia Mesopotamiei, Marea Câmpie Chineză, Câmpia Caspică.

CONCLUZII

Considerăm oportună valorificarea descrierilor literare cu conținut geografic în predarea și învățarea eficientă a geografiei, deoarece:

- Descrierile literare cu conținut geografic reprezintă un material didactic excelent pentru profesor în predarea geografiei, iar pentru elevi – în învățarea acesteia și, nu în ultimul rând, o sursă pentru consolidarea, aprofundarea și diversificarea cunoștințelor geografice.
- Lecțiile la care profesorul face uz de descrieri literare ale componentelor de mediu poartă un caracter motivațional, atractiv, emoțional, estetic.
- Elevii, citind descrieri literare, înțeleg mai ușor și mai bine faptele, procesele, fenomenele studiate la lecțiile de geografie și observate direct în natură.
- Elevii, în procesul de lectură a descrierilor literare, își formează și își dezvoltă orizontul de cultură geografică și orizontul de cultură generală.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Curriculum Național. Aria curriculară *Educație socioumanistică*. Geografie, clasele V-IX. Chișinău, 2019.
2. Curriculum Național. Aria curriculară *Educație socioumanistică*. Geografie, clasele X-XII. Chișinău, 2019.
3. Dulamă M.-E. *Didactica geografică*. Cluj-Napoca: Clusium. 1996.
4. Dulamă M.-E. *Metodologii didactice activizante*. Cluj-Napoca: Clusium, 2008.
5. Sochircă V. et al. *Geografia fizică a Republicii Moldova*. Manual pentru clasa a VIII-a. Chișinău: Arc, 2019.
6. Volontir N., Boian I., Lungu Al. *Geografie*. Manual pentru clasa a X-a. Chișinău: Litera, 2020.



Olesea VATAVU

gr. did. II, Centrul de Excelență în
Servicii și Prelucrarea Alimentelor din Bălți

utilizării aplicației Plickers la lecții, evidențiind avantajele și beneficiile în procesul de predare-învățare-evaluare.

Cuvinte-cheie: biologie, geografie, TIC, Plickers.

Abstract: The process of training specific skills in biology and geography classes is gaining new momentum through the use of ICT tools. The article presents the opportunities to use the Plickers application in class, while highlighting the advantages and benefits in the teaching-learning-assessment process.

Keywords: biology, geography, TIC, Plickers.

Tehnologiile informaționale și comunicaționale au devenit deja o parte integrantă a vieții noastre cotidiene. În același timp, pandemia a impus anumite limite procesului instructiv-educativ. În acest context, cadrul didactic trebuie să fie deschis, motivat și receptiv față de tot ce este nou și important în profesia sa. În practica pedagogică se lucrează mult asupra dezvoltării competențelor profesionale în scopul satisfacerii cerințelor societății actuale.

TIC se implementează în procesul educațional pentru a facilita dobândirea cunoștințelor și formarea abilităților de adaptare la expectanțele actuale ale societății, care sunt în continuă evoluție. Or, actorii procesului educațional trebuie să fie pregătiți să facă față schimbărilor și inovațiilor. Implementarea TIC în procesul educațional oferă următoarele avantaje:

- facilitează munca profesorului;
- promovează învățarea dinamică;
- dezvoltă creativitatea elevilor;
- diversifică și îmbogățește experiența de învățare a elevilor;
- dezvoltă competențele de comunicare și de studiu individual;
- reduce timpul de învățare;
- sporește calitatea învățării;
- asigură suportul tactic și strategic al procesului educațional;
- oferă posibilitatea accesului online la materiale didactice [2, p. 8].

Literatura de specialitate propune mai multe tipuri de instrumente Web 2.0, care pot sprijini activitatea profesorului și a elevului, astfel încât să asigure un proces de

Formarea competențelor specifice la orele de biologie și geografie prin aplicația *Plickers*

doi.org/10.5281/zenodo.5597046

CZU 37.091:[57+911+004]

Rezumat: Procesul de formare a competențelor specifice la orele de biologie și geografie capătă un nou impuls prin valorificarea instrumentelor TIC. Articolul prezintă oportunitățile

utilizării aplicației Plickers la lecții, evidențiind avantajele și beneficiile în procesul de predare-învățare-evaluare.

predare-învățare eficient. Apare însă problema selectării instrumentului de prezentare a materialelor didactice în scopul atingerii unui rezultat optim.

Recent, am utilizat în activitatea mea didactică o serie de instrumente digitale, a căror întrebuintare s-a dovedit a fi efectivă în procesul predării online a disciplinelor *Biologie* și *Geografie*:

- aplicații de evaluare: socrative.com; plickers.com; testmoz.com;
- aplicații pentru crearea unor teste/jocuri interactive: getkahoot.com; quizizz.com;
- aplicații pentru crearea de materiale video: www.mysimpleshow.com; www.videoscribe.com;
- aplicații pentru învățare colaborativă: padlet.com; learningApps.org;
- aplicații pentru crearea de infografice/organizații vizuale: www.glogster.com; www.canva.com.

Aplicația *Plickers* se poate implementa pentru evaluarea cunoștințelor elevilor la diferite etape ale lecției. În cadrul acestor evaluări, elevii utilizează dispozitive electronice precum telefonul mobil, tableta, calculatorul. Aplicația este simplă în exploatare și permite antrenarea elevilor în activități rapide de evaluare a cunoștințelor referitoare la tema nouă sau la temele studiate anterior [1].

Plickers oferă gratuit cardurile pentru răspunsuri (care pot fi imprimate și laminate), iar profesorul le poate utiliza la orice clasă (fiecare card are un număr, astfel putând fi atribuit câte unul fiecărui elev din clasă). Fiecare latură a cardului reprezintă varianta de răspuns pe care elevul o va arăta pentru scanare. În astfel de condiții, când se ține

cont de confortul personal al celui testat, nu putem decât să ne așteptăm ca elevii noștri să demonstreze progrese semnificative.

Pentru a utiliza aplicația, este nevoie să parcurgem următoarele etape:

- Se culege în browser adresa <http://plickers.com>.
- Logarea pe această aplicație se face folosind contul *Google*.
- Se creează o clasă, făcând click pe *New Class*;
- În fereastra apărută se scrie denumirea clasei, apoi se apasă butonul *Create Class*;
- Se adaugă numele și prenumele elevilor și se apasă butonul *Next*.
- După ce adăugăm elevii, putem observa că fiecare dintre ei a primit un număr, care corespunde numărului de card pe care îl va întrebuința atunci când va răspunde la întrebări.
- Se descarcă aplicația *Plickers* pe dispozitivul mobil din magazinul *Google Play* (pentru utilizatorii sistemului *Android*) sau *Appstore* (pentru utilizatorii *Apple*).

Următorul pas important prevede crearea unui set de întrebări:

- Creăm un nou set de întrebări, apăsând pe *Your Library*.
- Întrebările pot fi cu alegere multiplă sau cu valoare de *adevărat/fals*.
- Se bifează varianta de răspuns corectă.
- Pentru colectarea răspunsurilor, vor fi folosite cardurile disponibile în meniul *Help* la opțiunea *Get Plickers Cards*.
- Se deschide pagina unde se găsesc cardurile de diferite dimensiuni. Acestea pot fi printate și laminate.
- Se produce vizualizarea în direct a setului de întrebări și scanarea răspunsurilor.
- După ce au fost scanate răspunsurile tuturor elevilor din clasă, putem vizualiza procentajul celor care au răspuns corect/incorect la întrebare. Apăsând pe variantele de răspuns, putem vizualiza răspunsurile individuale.
- Din meniul principal al aplicației *Plickers*, apăsând butonul *Reports*, se pot vedea rezultatele elevilor [1, p. 31].

Notele finale, precum și răspunsurile elevilor la fiecare întrebare sunt prezentate într-un tabel care poate fi exportat în *Excel*, ceea ce permite prelucrarea ulterioară sau stocarea datelor. Acestea sunt arhivate în cadrul aplicației și pot fi accesate ușor prin indicarea clasei și a datei când a fost aplicat testul. Întrebările pot fi mutate, puse într-o oarecare ordine, șterse, modificate prin operațiuni simple și vizibile.

Avantajele acestui tip de evaluare online sunt numeroase, atât pentru elevi, cât și pentru profesori. Astfel,

evaluarea online le oferă elevilor posibilitatea:

- să folosească dispozitive și aplicații electronice;
- să nu mai scrie răspunsurile pe foaie, ci să răspundă cu ajutorul unui card, pe care profesorul îl scanează cu tableta sau telefonul;
- să primească scorul/nota imediat la finele testului.

Aplicația afișează instant, pentru fiecare participant, răspunsurile corecte și pe cele incorecte (acestea fiind marcate distinct prin culoarea roșie).

Aplicația prevede o serie de avantaje și pentru cadrele didactice:

- oferă imediat notele/scorul elevilor, absolvind de necesitatea corectării testelor în afara clasei;
- notarea este obiectivă;
- oferă reprezentări grafice cu răspunsurile elevilor, facilitând, astfel, prelucrarea datelor;
- afișează primele trei întrebări care au primit cele mai slabe răspunsuri, astfel încât profesorul poate decide la ce aspecte merită să revină după test.

În acest fel, aplicarea instrumentului dat sporește încrederea în sine a elevilor. Ei se sprijină reciproc, se conving de obiectivitatea evaluării, își exersează atenția (urmăresc întrebarea, variantele de răspuns, folosesc cardul cu răspunsuri, monitorizează dacă răspunsul a fost înregistrat online). În acest fel, manifestă o deschidere mai mare față de evaluarea online.

În concluzie: Implementarea TIC în procesul educațional facilitează munca profesorului, promovează învățarea dinamică, diversifică și îmbogățește experiența de învățare a elevilor, dar și îi motivează, stimulează să se adapteze la cerințele societății moderne. *Plickers* este un instrument excelent de evaluare, spre beneficiul tuturor participanților la instruire. Pentru a obține un feedback rapid și o evaluare obiectivă a elevilor, recomand tuturor cadrelor didactice această aplicație. Ea permite salvarea cu ușurință a informației, care ulterior poată fi accesată ori de câte ori este nevoie; antrenează elevii în activități rapide de evaluare a cunoștințelor sau de verificare a înțelegerii, pe parcursul predării; eficientizează atât activitatea didactică a profesorului, cât și experiența de învățare a elevului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bandi M. Utilizarea *Plickers* – metodă interactivă de evaluare și autoevaluare. Pe: <https://iteach.ro/experiencedidactice/utilizarea-plickers-evaluare-si-autoevaluare>
2. Pisău C., Dragomir C. et al. Integrarea noilor tehnologii în educație. Ghid metodic pentru profesori. Ploiești: Casa Corpului Didactic Prahova. Pe: <https://liceulmaneciu.ro/wp-content/uploads/2019/06/Integrarea-noilor-tehnologii-in-educatie-.pdf> (p. 8)



Ludmila PANTAZ

magistru în științele educației, Liceul Teoretic
Onisifor Ghibu, mun. Orhei



Ana CEBAN

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Proiectul educațional – un mijloc eficient de dezvoltare a competențelor-cheie la elevi

doi.org/ 10.5281/zenodo.5596964 | CZU 37.091

Rezumat: Problematika educației dobândește în societatea contemporană noi conotații, mai ales în contextul schimbărilor fără precedent din toate domeniile vieții sociale. Accentul trece de pe informativ pe formativ. Educația depășește limitele exigențelor și ale valorilor naționale și tinde spre universalitate, orientându-se spre patrimoniul valoric comun al umanității. Un curriculum unitar nu mai poate să răspundă singur necesităților sociale. În acest context, un rol important îl au proiectele educaționale, care vizează diverse activități complementare procesului educațional obligatoriu. Articolul prezintă conceptul de proiect și pașii principali în elaborarea acestuia.

Cuvinte-cheie: proiect educațional, competențe-cheie, scop, obiective, beneficiar, buget.

Abstract: The issue of education is acquiring new connotations in modern society due to unprecedented change in all aspects of social life. The emphasis switches from the informative onto the formative. Education now goes beyond the limits of national requirements and values, denoting a marked tendency towards universality and the common values of humankind. A curriculum alone can no longer satisfy all social needs. In this

context, educational projects play an important part, by including various activities that are complementary to the compulsory educational process. The article presents the educational project concept, as well as the basic steps for its development.

Keywords: educational project, key competences, aim, objective, beneficiary, budget.

În prezent, este tot mai relevant faptul că, pentru realizarea unei educații de calitate, care să fie vizibilă în societate, se cere ca toți partenerii să se angajeze într-un efort coordonat de promovare a unor servicii în corespundere cu cerințele zilei și de adaptare a ofertei educaționale la nevoile curente și de perspectivă ale celor ce învață. Cu certitudine, educația constituie factorul de bază în crearea și transmiterea de noi cunoștințe și valori culturale general-umane, în formarea conștiinței și a identității naționale, având un rol primordial în crearea de premise pentru o dezvoltare durabilă și pentru edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere. Calitatea educației determină, în mare măsură, calitatea vieții și creează oportunități pentru realizarea în volum deplin a capacităților fiecărui cetățean.

În acest context, se propune schimbarea accentelor în favoarea calității procesului instructiv-educativ și a competențelor pe care tinerii le obțin în școală, adică se trece de la informativ la formativ. Succesul individului depinde de capacitatea sa de adaptare la schimbări și de învățare continuă, iar sistemul educațional trebuie să ofere un mediu adecvat dezvoltării acestor capacități. Iată de ce, în societatea bazată pe cunoaștere, competențele-cheie – sub formă de cunoștințe, abilități și atitudini – au un rol fundamental pentru fiecare individ, iar proiectele educaționale asigură un mediu eficient de dezvoltare a acestora.

Ce este un proiect? Termenul *proiect* poate fi utilizat pentru a descrie încercarea de realizare și coordonare a unor activități orientate spre atingerea unui obiectiv specific. Totodată, un proiect poate fi definit ca o inițiativă, limitată în timp, în scopul de a crea un serviciu unic: o serie de resurse sunt combinate și organizate într-o structură temporară cu intenția de a atinge un scop specific. Astfel, expresia “limitat în timp”, care poate avea sensul “de scurtă durată”, este folosită pentru a specifica faptul că proiectul este delimitat temporal. Unele proiecte pot fi continuate sau convertite în alte proiecte.

În contextul de față, proiectele educaționale sunt puse în aplicare de instituțiile școlare, în intenția de a atinge obiective care să presupună:

- aplicarea unor programe de studii pe niveluri de învățământ;
- elaborarea sau îmbunătățirea/actualizarea metodologiei per ansamblu sau a unor elemente aparte;
- realizarea de resurse didactice (audiovizuale, informatice, media);
- conceperea unor suporturi destinate formării inițiale sau continue a cadrelor didactice;
- organizarea de schimburi de experiență sau a cooperării cu alte unități școlare din țară sau din străinătate [6].

Proiectul este întotdeauna expresia unei politici: el vizează producerea unei transformări prin intermediul unui ansamblu de acțiuni, implică resurse umane, materiale și financiare și se desfășoară într-un context spațio-temporal particular. Prin urmare, definirea unui proiect educațional este determinată de mediul în care se situează sau se realizează, proiectul fiind, în fapt, un proces global și integrator.

În opinia lui M. Parcescu, se pot distinge trei mari tipuri de proiecte:

1. Proiect de practici pedagogice – se referă la asamblarea proceselor de lucru care alcătuiesc activitatea de predare-învățare la nivelul clasei de elevi, într-o secvență de formare. În acest tip de proiect se regăsește, în termeni de mijloace și modalități, tot ceea ce caracterizează aspectul pedagogic, alegerea materialelor-suport,

selectarea conținuturilor, a logisticii etc.

2. Proiect de sisteme de formare – vizează montarea și asamblarea unor procese mai ample, care alcătuiesc sistemul de învățământ. Acest tip de proiect poate desemna sistemul de învățământ care există într-un anumit cadru juridic, precum și o acțiune de formare punctuală (un nou program, o nouă finalitate) propusă cadrelor didactice.

3. Proiect de politici sociale – desemnează cadre mai largi, care reunesc decizii politice și demonstrează anumite orientări fundamentale în domeniul socialului. Un astfel de proiect poate desemna tendințele de democratizare a unui anumit sistem școlar sau dorința de a insera educativul în activitatea socioeconomică [5, 6].

Oricare dintre aceste trei tipuri de proiecte implică rezolvarea unor probleme. În ciuda diversității sale mari, proiectele au un anumit număr de traiecte comune atât în ce privește problemele de rezolvat, cât și soluțiile pe care le probează în practică.

În ansamblul său, un proiect va conține două etape: o fază de pregătire și o fază de realizare, incluzând momentul montajului. Un proiect urmează să răspundă la întrebările: DE CE? – finalitatea; CE? – obiective intermediare și terminale; CUM? – definirea strategiei, a căilor de realizare; CINE? – definirea responsabilităților fiecărui partener implicat; CU CE? – stabilirea resurselor umane, financiare, defalcate pe activități; CÂND? – fixarea termenelor; CU CE REZULTATE? – anticiparea efectelor pe plan material, moral, intelectual, social etc.

Care sunt pașii de realizare a unui proiect?

I. Prima etapă presupune două operații:

a) Identificarea și formularea problemei care trebuie rezolvată prin proiect (analiza de nevoi, motivația, argumentul). Analiza SWOT facilitează abordarea strategică a diverselor aspecte ale problemei – puncte forte, puncte slabe, oportunități, amenințări. Principalul scop al acestui demers este descoperirea posibilelor obiective ale viitorului proiect [1].

b) Identificarea grupului-țintă/beneficiarilor proiectului – destinatarii finali ai acțiunii unui proiect. Dacă ne referim la un proiect privind pregătirea de voluntari, grupul-țintă este reprezentat de tinerii din categoria de vârstă stabilită, cu aptitudini specifice. Beneficiarii direcți vor fi tinerii formați (selecționați din grupul-țintă), iar cei indirecți – comunitatea în ansamblu, care va obține avantaje de pe urma serviciilor prestate de voluntari. La identificarea grupului-țintă, se va ține cont de obiectivele strategice majore ale proiectului, în funcție de beneficiile imediate sau pe termen mai lung.

II. Formularea scopului și a obiectivelor, răspunzând la următoarele întrebări:

- Care este perioada fixată pentru realizarea fiecăruia dintre obiective?
- Ce pași concreți trebuie făcuți pentru a atinge obiectivele?
- Care sunt obiectivele specifice ale fiecărei instanțe care intervine?
- Obiectivele vor fi formulate în cheia SMART, astfel încât realizarea lor să conducă la realizarea scopului major. Totodată, se definitivează titlul proiectului, care trebuie să sugereze scopul urmărit de acesta.

III. Stabilirea echipei de proiect și a partenerilor. Etapa respectivă prevede determinarea perioadei de timp în care se va derula proiectul, identificarea resurselor umane, materiale, financiare etc. Un factor important este atitudinea membrilor echipei, care trebuie să dea dovadă de seriozitate și perseverență, gradul de implicare în realizarea activităților.

IV. Stabilirea bugetului proiectului. Planificarea bugetului are ca scop să răspundă la întrebarea: "Cât costă resursele necesare derulării proiectului și cum acoperim aceste sume?". La modul practic, sunt evaluate toate costurile (financiare, umane, de timp etc.).

V. Structurarea activităților. Activitățile planificate trebuie să fie corelate cu obiectivele și să aibă indicatori. Indicatorii sunt rezultatele care arată că activitatea și-a atins sau nu obiectivul propus. Indicatorii trebuie să fie: relevanți (esențiali pentru implementarea cu succes a activităților); realistici (să ofere răspunsuri consistente la orice întrebare legată de setul de obiective ce au fost atinse); verificabili (să poată fi măsurați sau observați la un cost rezonabil).

VI. Planificarea activităților. În cadrul acestei etape, se răspunde la patru întrebări: *Cine?*, *Ce?*, *Unde?* și *Când?* se implică în derularea proiectului. Astfel, fiecărui membru al echipei de proiect, fiecărui partener i se atribuie o responsabilitate [6]. Procesul de planificare poate fi facilitat cu ajutorul unor grafice, care oferă informații relevante asupra activităților de proiect.

VII. Evaluarea rezultatelor. Se măsoară eficiența (rezultate/resurse), eficacitatea (obiectiv realizat/planificat), economia (costuri realizate/planificate), acceptabilitatea (satisfacerea beneficiarilor). Rezultatele sunt clasificate în: tangibile (engl. *outputs*), imediate (engl. *outcomes*) și pe termen lung (engl. *impact*). Rezultatele tangibile se caracterizează prin faptul că pot fi măsurate, cuantificate în unități de măsură (de exemplu, numărul de elevi cuprinși într-o formă de școlarizare, numărul de pliante, broșuri distribuite etc.). Rezultatele imediate se referă la consecințele proiectului, dar nu pot fi măsurate, cuantificate în unități de măsură. Acestea se formulează, de obicei, prin *îmbunătățirea...*, *creșterea...*, *scăderea...* etc., fără să se indice modificarea prin cifre. Rezultatele pe termen lung (impactul) se referă la efectele viitoare ale proiectului (de exemplu, creșterea interesului populației școlare pentru învățatură).

În continuare, propunem un exemplu de proiect educațional elaborat și implementat cu succes în I.P. Liceul Teoretic *Onisifor Ghibu* din municipiul Orhei [2].

Model de proiect educațional

Grupul de inițiativă: #AMICII

Titlul proiectului: *Clubul media Observatorul*

Localizarea proiectului: I.P. Liceul Teoretic *Onisifor Ghibu*, mun. Orhei

Costul proiectului: 6000 lei

Perioada de desfășurare a proiectului: decembrie-mai 2019

Problemele identificate:

- 1) Tinerii nu au suficiente cunoștințe despre schimbările din organism și sănătatea lor.
- 2) Tinerii nu au suficiente oportunități prin care și-ar putea exprima liber opiniile.
- 3) Tinerii au acces limitat la informații privind activitatea liceului.
- 4) Tinerii nu sunt informați suficient despre ofertele pieței muncii.
- 5) Tinerii întâlnesc greutăți la comunicarea pe viu.
- 6) Tinerii nu sunt informați suficient cu privire la drepturile lor.

Scopul proiectului: Crearea unui Club media care să le ofere elevilor posibilități de a crea și difuza materiale informaționale în vederea dezvoltării lor personale și profesionale.

Obiective:

O1. Informarea a cca. 300 de elevi din liceu despre drepturile lor și modul de viață sănătos prin intermediul ediției lunare a ziarului școlar;

O2. Instruirea a 10-15 elevi în tehnoredactarea corectă a articolelor unui ziar;

O3. Diminuarea dependenței elevilor de mediul online și dezvoltarea abilităților de comunicare offline.

Justificarea proiectului: Tinerii din Liceul *Onisifor Ghibu* nu au un spațiu media care să le permită să se informeze cu privire la problemele adolescenților, precum și să se expună liber vizavi de acestea. Iată de ce noi, elevii care studiem aici, am considerat că o cauză a acestei probleme ar fi lipsa unor resurse media, care ar facilita informarea tinerilor în domeniul dat. De aceea, o schimbare în această direcție trebuie să vină de la noi, cei care înțelegem cel mai bine care sunt nevoile unui adolescent. În acest context, considerăm că o soluție ar fi crearea unui Club media, unde elevii ar putea fi instruiți de diferiți specialiști din domeniu. Comunicând și interacționând în cadrul clubului, își vor forma și dezvolta abilități de lucru în echipă, precum și de tehnoredactare a unor articole pentru ziarul școlar și de promovare a acestuia în mediul școlar. Pentru aceasta, ne propunem să invităm specialiști din domeniul IT pentru a le oferi instruiți elevilor din liceu, care vor putea aplica cunoștințele acumulate în cadrul clubului. Astfel, vom putea soluționa problemele tinerilor, care doresc o schimbare în mediul informațional al liceului nostru.

Nr.	Denumirea activității	Denumirea subactivităților (materiale necesare)	Răspundeți la întrebările: Cine face? Pentru cine face? Ce? Cum? Unde?	Rezultatele așteptate
1.	Selectarea participanților	Elaborarea formularelor de aplicare	În mai, se vor elabora chestionare, care vor fi completate de către doritorii de a se implica în redactarea ziarului, iar mai târziu se va organiza un casting, în urma căruia vor fi selectați 10-15 tineri.	10-15 tineri vor fi aleși în urma castingului pentru a participa la pregătirile de înființare a Clubului media.
2.	Training cu privire la tehnoredactarea articolelor pentru ziar	Birotică (carnete și stilouri personalizate)	În mai-iunie, se va organiza un training împreună cu Clubul jurnaliștilor <i>Orhidea</i> pentru cei 10-15 elevi selectați, unde se va aborda subiectul <i>Cum să elaborezi corect un ziar?</i>	10-15 elevi selectați vor participa la un training.
3.	Training cu privire la profesia de fotograf	Birotică (carnete și stilouri personalizate)	În mai-iunie, împreună cu Centrul Media din Chișinău, se va organiza un training la subiectul <i>O poză de succes</i> , pentru cei 10-15 elevi selectați	10-15 elevi selectați vor participa la trainingul <i>O poză de succes</i>
4.	Ședință de lucru		În iunie-iulie, se vor organiza mai multe ședințe de lucru cu echipa, pentru a repartiza sarcinile.	Cel puțin 5 ședințe de lucru, la care vor participa membrii Clubului media, pentru a pregăti prima ediție a ziarului.
5.	Ceremonie de lansare a ziarului școlar	Elaborare de pliante.	În septembrie, se va organiza un eveniment, la care vor fi prezenți elevii liceului.	Prima ediție a ziarului școlar lansată, în număr de cca. 100 de exemplare.

Promovarea proiectului: Elevii, profesorii liceului vor fi informați despre înființarea Clubului media prin intermediul rețelelor de socializare (*Facebook, Instagram* ș. a.), prin editarea și răspândirea pliantelor în liceu, prin organizarea unui flashmob în centrul orașului.

Continuitatea proiectului: Membrii grupului de inițiativă vor continua activitatea și în noul an de studii, alături de coordonatorul principal, cu susținerea directoriei, astfel fiind asigurată tipărirea lunară a ziarului. Totodată, semestrial sau anual, se vor selecta noi "jurnaliști", care vor fi instruiți de echipa Clubului media.

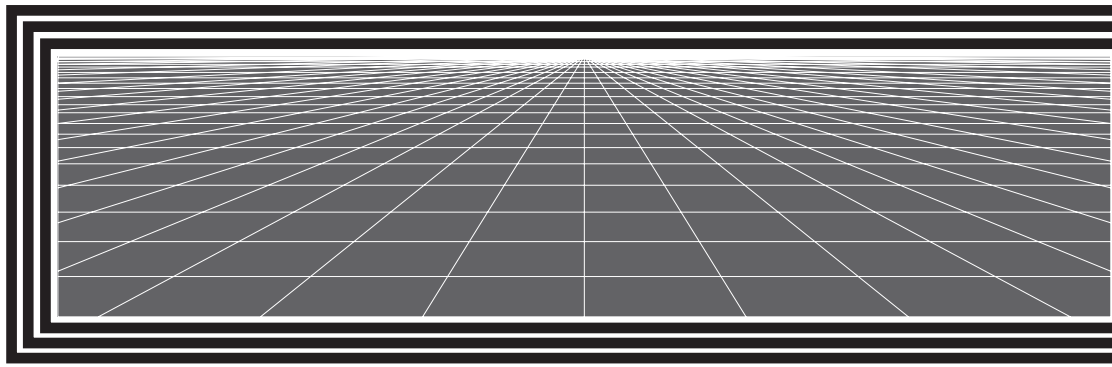
Pe parcursul derulării acestui proiect elevii au reușit să acumuleze cunoștințe noi, atât în domeniul jurnalismului (cum să tehnoredactezi un articol; ce înseamnă un interviu; cum să realizeze un reportaj video), cât și cunoștințe acumulate în timpul explorării subiectelor abordate în articolele lor. Totodată, cunoștințele acumulate au fost aplicate la elaborarea și tipărirea celor trei ediții ale ziarului școlar *Observatorul Orheian*, care continuă să activeze și la etapa actuală, fiind completat cu varianta online.

În concluzie: Proiectele educaționale oferă acel spațiu de educație nonformală pentru elevi, în care aceștia se pot manifesta *altfel* decât o fac la orele de clasă tradiționale. Acest fapt îi motivează să fie mai activi, deschiși spre schimbare, să se implice în diverse activități cu caracter social, contribuind direct la

soluționarea problemelor din comunitatea lor. Pe de altă parte, implicându-se în procesul de scriere a proiectelor educaționale, cadrele didactice beneficiază de o semnificativă formare profesională, asigurând, astfel, eficiență și calitate procesului educațional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bulat V. Cum scriu un proiect? Ghid de reguli și principii de bază de scriere a unui proiect. Ediția a II-a. Chișinău, 2011. 64 p.
2. Ghidul solicitantului de finanțare. Programul de granturi mici pentru tineri. Pe: <https://fondulpentrutineriorhei.files.wordpress.com/2020/08/ghidul-solicitantului-de-finanțare-1.pdf>
3. Isop M.-C., Rogojinaru A.-E. Proiecte educaționale. Ghid de bune practici. Ediția a III-a. Bacău, 2014. 36 p.
4. Roșcovan M. et al. Managementul proiectelor de cooperare transfrontalieră. Ghid de cooperare transfrontalieră. Chișinău: Epigraf, 2010. 288 p.
5. Savin V., Ghiță V. Managementul proiectelor. Monitorizarea și evaluarea proiectelor. Bălți: Tipografia din Bălți, 2013. 128 p.
6. Ștefan C. Elaborarea proiectului educațional. Pe: https://www.academia.edu/10550009/ELABORAREA_PROIECTULUI_EDUCATIONAL (Accesat la 15.12.2020).



EVENIMENTE CEPD



Acet proiect este finanțat
de Uniunea Europeană



Strategii și resurse didactice pentru o predare hibridă eficientă

În data de 30 septembrie curent, în premieră, a avut loc un seminar care a îmbinat participarea fizică a cursanților cu cea la distanță, cu genericul *Strategii și resurse didactice pentru o predare hibridă eficientă*.

În cadrul acestuia au fost abordate subiecte ce țin de activitatea de tip hibrid: planificare, organizare, instrumente, strategii, resurse didactice, reguli, scenariul și pașii acesteia, aspecte legate de ajustarea strategiilor tradiționale la un astfel de demers, managementul clasei etc.

Participanții au listat mijloacele folosite pentru realizarea unei lecții de tip hibrid: platformele *Google Meet*, *Zoom*, *Micorsoft Teams*, *Skype*, *Messenger-ul*; tablele interactive *Jamboard*, *Aww App*, *Class Click*, *Zoom* (whiteboard); instrumente de creare de conținuturi/suporturi digitale (*Canva*, *Piktochart*, *Genially*, *Slide Share*, *Prezi*, *Sutori*, *Wakelet*) și cărți digitale (*StoryJumper*, *Book Creator*, *Kizoa*, *Flipshack*, *Bookemon*), dar și pentru evaluare în sistem hibrid (*Kahoot*, *Quizizz*, *Google Forms*, *Testmoz*, *Quizlet*, *Socrative*, *Pro Profs*).

Cele 10 cadre didactice și manageriale prezente la activitate fizic și 46 – online s-au implicat plenar în demersurile propuse de formator. Participanții au menționat că instruirea hibridă este un proces complicat, care necesită o bună cunoaștere a instrumentelor, a platformelor, precum și o planificare riguroasă, inclusiv elaborarea celui de-al doilea plan/scenariu, de rezervă.

Seminarul a fost moderat de Daniela Munca-Aftenev, formator cu o vastă experiență în domeniu.



Exercițiul face parte din șirul de acțiuni desfășurate în cadrul proiectului *Instruirea hibridă pe ambele maluri ale Nistrului – o punte spre o educație sănătoasă și fără frontiere*, realizat în cadrul Programului UE *Măsuri de promovare a încrederii*, finanțat de Uniunea Europeană și implementat de PNUD Moldova, în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA și Centrul de programe educaționale și sociale inovative din regiunea transnistreană, Tiraspol.

Lilia NAHABA, coordonator de proiect

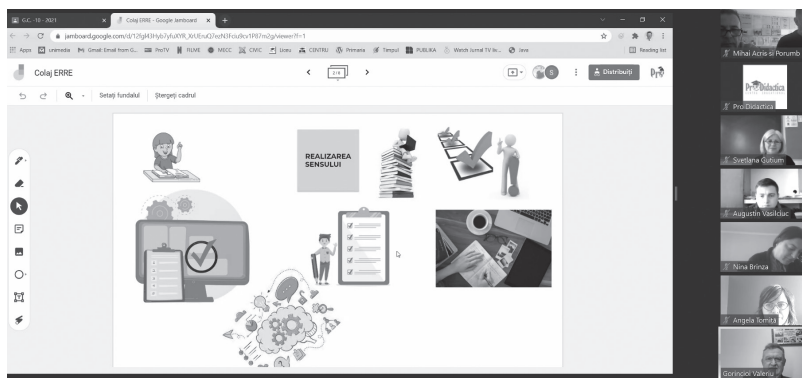




Proiectul **CONSEPT**: *Gândire critică pentru dezvoltarea competențelor profesionale*

În perioada 6-8 octombrie 2021, s-a desfășurat în regim online primul modul dintr-o nouă rundă de seminare-traininguri din cadrul programului *Gândire critică pentru dezvoltarea competențelor profesionale*. Obiectivele acestui modul au fost axate pe:

- formarea unei viziuni de ansamblu asupra gândirii critice;
- asimilarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice;
- transferul cadrului ERRE asupra materiilor predate;
- motivarea pentru aplicarea cadrului ERRE în activitatea didactică.



Trainingul s-a desfășurat pe platforma *Zoom*. Cursanții au beneficiat atât de activități captivante în cheia dezvoltării gândirii critice, cât și de o serie de instrumente propice activității în mediul online, precum: *Jamboard*, *Menti*, *Padlet*, *Drive* etc. Grație organizării activităților în cheia strategiei gândirii critice (lucrul în grup, SINELG, mozaicul, 6 De ce?, Interviu în trei trepte, G/P/P, metafora grafică etc.), cursanții au descoperit, implicându-se activ în procesul de formare, că a gândi critic înseamnă a fi curios, a pune întrebări, a căuta răspunsuri, a căuta cauze și implicații, a găsi alternative la atitudini deja fixate, a adopta o poziție întemeiată pe argumente solide și a analiza logic punctele de vedere ale celorlalți.

Astfel, formabilii s-au convins de utilitatea acestei strategii, căci a gândi critic – una din abilitățile-cheie necesare profesiilor din viitor – este un proces activ, făcându-l pe cel care învață (în contextul dat, pe elevul din învățământul profesional tehnic) să dețină controlul asupra informației, reconfigurând-o, adaptând-o sau respingând-o.

Rima BEZEDE, coordonator de proiect



With funding from

Austrian
Development
Cooperation



MINISTERUL
EDUCAȚIEI, CULTURII
ȘI CERCETĂRII

ProDidactica
CENTRU EDUCACIONAL

shiftedu

Noi produse RED pentru învățământul profesional tehnic

Proiectul Shift Edu lansează o serie de produse digitale elaborate de cadre didactice și manageriale beneficiare ale programului *Dezvoltarea competenței de creare a resurselor educaționale digitale deschise pentru învățământul profesional tehnic*, realizat în cadrul componentei *Elaborarea conținutului digital și promovarea resurselor educaționale deschise*.

Misiunea de a transpune în format digital un curs, de a alcătui o carte digitală sau un site s-a încununat de succes. Învățământul profesional tehnic are la dispoziție noi instrumente pentru desfășurarea unor demersuri de predare-învățare și de evaluare de calitate, în regim față în față și online.

Primele produse propuse atenției sunt foarte variate (cursuri, module, site-uri, manuale, proiecte didactice pentru o unitate de curs sau mai multe etc.) și sunt destinate integrării în predarea unui spectru larg de discipline din diverse domenii (agricultură, transporturi, pedagogie): cursul *Producerea răsadului în teren protejat*, manualul interactiv *Animații în Power Point*, modulul *Remedierea defectelor cadrelor, cabinelor și caroseriilor*, proiectul didactic *Construcția și principiul de funcționare a autovehiculelor hibride etc.*

Diverse ca menire, concept, structură, traseu de învățare și mijloace digitale folosite, unele dintre ele au impresionat prin rigurozitatea de care au dat dovadă autorii, prin munca făcută cu pricepere și responsabilitate, dar și cu dragoste. Aceste produse intuitive, originale, prietenoase, antrenante pot fi preluate pentru a fi valorificate în procesul instructiv-educativ sau pot servi drept modele, care să inspire spre crearea de noi resurse sau spre instruirea doritorilor de a asimila modalități moderne de lucru cu elevii.

Produsele au trecut prin "filtrul" unor experți sub aspectul relevanței, al interactivității, al calității pedagogice, didactice și tehnice, fiind ulterior îmbunătățite. Totuși "verdictul general" a fost unul îmbucurător. Acestea au o structură limpede și ordonată, obiective clar formulate, sunt expuse într-un limbaj coerent și pe înțelesul celor cărora li se adresează, conținuturile abordate fiind relevante curricula și nevoilor de formare profesională ale elevilor. Elementele cuprinse stimulează învățarea, încurajează creativitatea, facilitează activitățile de grup și cele individuale, iar sarcinile planificate corespund conținutului și sunt corelate cu probleme din viața reală/piața muncii. Instrumentele de evaluare prezentate sunt adecvate,



oferind posibilitatea de feedback și autoevaluare.

Elaborând aceste resurse educaționale deschise funcționale, autorii au întrebuințat cu dibăcie mijloacele la îndemână, percepându-le ca pe "un ingredient" al unei experiențe de învățare, punând accentul pe eficiența și atractivitatea procesului de pregătire a viitorilor specialiști: *Moodle, App, Ebook Read, Google sites, Canva, Testmoz*, texte, secvențe audio și video, imagini, prezentări PP, animații, chestionare electronice, simulări, e-exerciții și e-teste etc.

Noile resurse educaționale deschise pot fi accesate pe site-ul C.E. PRO DIDACTICA (<http://red.prodidactica.md/resurse-red/red-nationale/shift-edu/>), de către toți doritorii de a imprima noi valențe activității la clasă.

Mariana VATAMANU



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Învățarea altfel

doi.org/10.5281/zenodo.5595382 | CZU 37.091

Rezumat: Învățarea altfel definește, la nivel de concept operațional, o realitate construită special în teoria generală a instruirii (didactica generală), cu aplicații multiple în „didactica științei”, fundamentată epistemologic și psihologic. Definirea și analiza pe criterii epistemologice viabile implică raportarea la sfera de referință, la funcția generală și la structura de bază, angajate în mod obiectiv.

Sfera de referință poate fi delimitată în interiorul unui alt concept pedagogic operațional, „Școala altfel”, definit în

teoria generală a educației și în managementul organizației școlare.

Funcția generală asumată, în mod obiectiv, vizează realizarea unor modele de învățare alternative, fundamentate epistemologic și psihologic. Structura de bază include operațiile logice, fundamentale și instrumentale, plasate în raporturi de interdependență specială în procesul didactic de receptare-asimilare-interiorizare a cunoștințelor de bază, predate organizat (formal și nonformal) sau percepute experiențial, în context informal.

Modelele alternative care tind spre învățarea altfel sunt preluate din teoriile contemporane ale învățării în condițiile în care este posibil un nou cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă, transpus didactic prin „învățarea vizibilă”, argumentată didactic la nivel de ghid pentru profesori.

Cuvinte-cheie: învățarea altfel, teoriile constructiviste ale învățării, învățarea bazată pe înțelegere cuprinzătoare, modelul pedagogic al învățării vizibile, modelul de proiect curricular cuprinzător.

Abstract: At operational concept level, learning ‘otherwise’ defines a reality constructed especially in the general theory of instruments (general didactics), with multiple applications in ‘science didactics’, based on epistemology and psychology. The definition and analysis of viable epistemological criteria involve referring to the sphere of reference, the general function, and the basic structure, objectively engaged.

The sphere of reference can be designated within another operational pedagogical concept, School ‘Otherwise’, as defined in the general theory of education and school management. Objectively, its general function consists in the fulfilment of epistemologically and psychologically grounded alternative models of learning. Its basic structure includes logical, fundamental, and instrumental information, placed in special interdependence relationships in the didactic process of reception-assimilation-internalization of basic knowledge, either as taught in an organized (formal and non-formal) context or perceived experientially in an informal context.

Alternative models that lean towards learning ‘otherwise’ are taken from contemporary theories of learning in conditions where a new comprehensive framework for efficient learning becomes possible, transposed didactically through ‘visible learning’ and didactically argued at teacher guidelines level.

Keywords: learning ‘otherwise’, constructivist theories of learning, learning based on comprehensive understanding, the pedagogical model of visible learning, the comprehensive curricular project model.

Învățarea altfel reprezintă un concept operațional, exprimat printr-o metaforă care sugerează și definește o realitate construită special în teoria generală a instruirii (didactica generală), cu aplicații multiple în „didactica științei”, fun-

damentată epistemologic și psihologic. Acest concept, definește o *acțiune didactică – învățarea* – integrată în structura de re-lizare-dezvoltare a activității de instruire, abordată critic și prospectiv. Analiza sa este realizată pe baza a trei criterii epistemologice viabile, care evidențiază și fixează valoric *sfera de referință, funcția generală și structura de bază*, angajate în mod obiectiv.

Sfera de referință poate fi delimitată în interiorul unui alt concept pedagogic operațional, *Școala altfel*, definit în teoria generală a educației și în managementul organizației școlare. Promovarea conceptului în era globalizării confirmă calitatea școlii de factor de cultură și civilizație, specializat în realizarea curriculumului formal și nonformal, în context deschis spre informal care stimulează și *învățarea altfel*, proiectată curricular, pe baza unor competențe transversale, susținute prin cunoștințe de bază, teoretice (*a ști*) – aplicative (*a ști să faci*) – condiționale/atitudinale (*a ști să fii*). Perfecționarea sa în contextul managementului organizației școlare implică cercetarea pedagogică eficientă a resurselor învățării, pedagogice (didactice), sociale (culturale, comunitare etc.) și psihologice (cognitive și noncognitive care oferă posibilități multiple de realizare a activității de instruire, în condiții de inovare permanentă a practicii de proiectare și realizare curriculară a lecției etc. [1].

Funcția generală asumată, în mod obiectiv, prin *învățarea altfel*, vizează proiectarea și realizarea unor modele de învățare alternative, fundamentate epistemologic și psihologic.

Fundamentele epistemologice aflate la baza construcției conceptului care definește *învățarea altfel* sunt determinate la nivelul paradigmei curriculumului în cadrul căreia educația/instruirea este abordată: a) global, prin centrarea asupra finalităților proiectate psihologic/în termeni de competențe și sociologic/în termeni de conținuturi de bază, validate de societate); b) deschis, prin flexibilizarea metodologiei de instruire care permite promovarea unor modele alternative de *învățare altfel*.

Fundamentele psihologice aflate la baza construcției conceptului care definește *învățarea altfel* sunt determinate la nivelul teoriilor constructiviste care valorifică pedagogic stadiile inteligenței determinate: a) structuralist-genetic, realizate prin operații cognitive concrete (6/7 – 10/11 ani)), operații cognitive formale/propoziționale (10/11-15/16 ani) (Piaget, Aebli); b) mediul sociocultural, care anticipează învățarea în zona proximei dezvoltări, realizată strategic la nivel acțional, iconic și verbal, în condiții de instruire complexă, bazată pe receptare și descoperire (Vigotski, Galperin, Bruner, Ausubel) [2].

Structura de bază a acțiunii de *învățare altfel* include două categorii de operații logice, complementare la nive-

lul gândirii care reprezintă procesul psihologic cognitiv rațional, care susține dimensiunea constructivă activă a conștiinței umane. Avem în vedere operațiile logice, raționale, intelectuale:

- a) fundamentale realizate prin *analiza-sinteza, abstractizarea-generalizarea; ierarhizarea/clasificarea/comparația; rezolvarea problemei* care presupune concretizarea logică a realității studiată la nivel de temă de cercetare, problemă, situație-problemă etc.;
- b) instrumentale (algoritmice, euristice), plasate în raporturi de interdependență specială în procesul didactic de receptare-asimilare-interiorizare a cunoștințelor de bază, predate organizat (formal și nonformal) sau percepute experiențial, în context informal.

Modelele alternative orientate spre *învățarea altfel* sunt preluate din teoriile contemporane ale învățării care tind să construiască un nou cadru cuprinzător necesar pentru o instruire eficientă. Soluțiile analizate pun accent pe: învățarea bazată pe înțelegere cuprinzătoare; învățarea ca întreg; învățarea transformatoare; învățarea personală; învățarea interacțională; învățarea socială [4, pp. 10-18].

1. *Învățarea bazată pe înțelegere cuprinzătoare* valorifică toate dimensiunile sale funcțional-structurale: a) *conținutul*, centrat pe cunoștințe și abilități de înțelegere; b) *stimularea psihologică*, noncognitivă (motivațională, afectivă, volitivă); c) *integrarea* realizată prin comunicare, cooperare și interacțiune externă (între cel ce învață și mediul său social, cultural etc.) și internă (cu procesele psihologice cognitive și noncognitive implicate în activitatea de instruire, formală și nonformală, dar și informală) [Ibidem, pp. 22-44].

2. *Învățarea ca întreg* este explicată din perspectivă psihologică experiențială și la nivel de management al organizației școlare raportat la teoria activității, respectiv a pragmatismului, angajat în realizarea unor acțiuni didactice (de predare, învățare, evaluare) eficiente, pe baza construcției unui proiect curricular viabil din punct de vedere epistemologic, pedagogic și social.

3. *Învățarea transformatoare* este: a) orientată spre sarcină, deschisă spre toate resursele cognitive și noncognitive ale elevului, raportate permanent la „subiectul clasic, la ceea ce este de învățat de fapt”; b) completată și aprofundată special în contextul valorificării pedagogice speciale a *teoriei inteligențelor multiple* (Gardner).

4. *Învățarea personală* este centrată special asupra „intereselor, motivațiilor și emoțiilor care stimulează învățarea și dezvoltarea” proprie fiecărui elev, cu valorificarea pedagogică optimă a biografiei sale și chiar a resurselor sinelui, interpretate în funcție de *teoriile predominant franceze din curentul postmodernist*.

5. *Învățarea interacțională* într-un context pronunțat

cultural valorifică: a) opera lui Bruner, reprezentant al structuralismului sociocultural, de inspirație vîgotskiană, „care a jucat un rol-cheie în peisajul american al teoriei învățării pentru mai mult de 50 de ani”; b) abordările postmoderniste care consideră că *învățarea experiențială* poate să fie desfășurată ca *strategie pedagogică* atât în programele școlare centrate pe discipline, cât și în cadrul programelor bazate pe competențe, *strategie* bazată pe optimizarea relației verticale dintre *Autonomie* și *adaptare*, susținută prin legăturile orizontale create între elementele de *critică – stil de viață, aplicare – exprimare; vocație – confesiune* [Ibidem, pp. 17; 308].

6. *Învățarea socială* este abordată în *perspectivă practică*, deschisă spre: a) o multitudine de influențe sociale *informale* care pot fi valorificate la nivel de instruire formală și nonformală; b) toate „componentele teoriei sociale a învățării” care definesc și analizează: *comunitatea/învățarea ca apartenență; identitatea/învățarea ca devenire; semnificația/învățarea ca experiență; practica/învățarea ca activitate*; c) *învățarea tranzițională* și *consilierea reflexivă pentru carieră* realizate prin patru strategii de bază care au ca scop pedagogic general: *adaptarea; creșterea*, „partea complementară a adaptării, orientată spre persoană”; *dezvoltarea unui stil de viață alternativ; direcționarea reflecției critice și a acțiunii explicite* [Ibidem, pp. 382; 405-407].

Modelele alternative orientate spre susținerea ideii de *învățare altfel*, pot fi transpuse didactic în „învățarea vizibilă”, argumentată și la nivel de „ghid pentru profesori” [3]. Baza științifică, experimentală, empirică, evidențiază „unitățile de bază ale studiului care constau în peste 900 de *meta-analize*”. Ele probează importanța pe care o are „învățarea vizibilă” posibilă atunci când *activitatea de instruire* este realizată în funcție de obiectivul explicit și transparent al acesteia, eficient atunci „când există o *motivare* corespunzătoare” atât pentru profesor, cât și pentru elev [Ibidem, pp. 31, 40].

Învățarea altfel valorifică statutul social al profesorilor care constituie principalii agenți ai procesului didactic. Opera lor creativă superioară, inovativă, chiar inovatoare, poate fi probată permanent în proiectarea și realizarea curriculară a lecțiilor. În cadrul lor, profesorii își pot asuma deciziile manageriale necesare în „etapele-cheie angajate în procesul discontinuu de predare și învățare” care devine *altfel*, fundamental diferit de cel tradițional în care „profesorii vorbesc pe când elevii stau așteptând pasiv” [Ibidem, p. 81].

Un model pedagogic al învățării vizibile, cu valoare de ghid pentru profesori, proiectează curricular o activitate de instruire eficientă, realizabilă *altfel*, obiectivată în structura de funcționare a lecției, care include: 1) pregătirea lecției; 2) începutul lecției – *predarea*; 3) desfășurarea lecției – *învățarea*; 4) desfășurarea lecției

– importanța *feedback-ului/evaluarea continuă, formativă*; 5) încheierea lecției – *evaluarea formativă și sumativă, cumulativă* [Ibidem, pp. 83-300].

1. *Pregătirea lecției* se bazează pe patru elemente cruciale de planificare: a) nivelurile inițiale de performanță ale elevilor (achizițiile anterioare); b) nivelurile dorite; c) rata de progres (performanțele); d) „colaborarea dintre profesori și spiritul critic în planificare” [Ibidem, pp. 83-143].

2. *Începutul lecției* implică organizarea resurselor pedagogice disponibile (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) care permite predarea eficientă, vizibilă, dependentă de calitatea pedagogică, asigurată de: a) *climatul* din sala de clasă; b) *măsurarea* „nivelurilor de înțelegere conceptuală, profundă și de suprafață” a cunoștințelor anterioare; c) *rolul colegilor* și al *sprijinului social* (în condiții de instruire pe microgrupe); d) *cunoașterea elevilor* (pedagogică, socială, psihologică), necesară pentru a evita „diagnosticele și etichetele”; e) *angajarea clasei* în condiții de *predare interactivă* bazată pe „întrebări legate de nivelul intelectual activat, de relevanța (cunoașterii) și de mediul suportiv al clasei și pe întrebări de recunoaștere și diferențiere” [Ibidem, pp. 144-188].

3. *Desfășurarea lecției* asigură învățarea corelată cu acțiunea de predare, care valorifică pedagogic, vizibil:

- fazele multiple ale învățării* (dependente de stadiile de dezvoltare cognitivă ale elevilor, dar și de evoluția motivației și a inteligenței emoționale);
- calitatea profesorului de expert în adaptarea învățării* la cerințele interne și externe ale activității de instruire în context pedagogic și social deschis;
- strategiile de învățare* care stimulează „succesul în transferul cognitiv fluent și flexibil care necesită o înțelegere profundă a conceptelor fundamentale care se conectează la cunoașterea de suprafață” [Ibidem, p. 208];
- „proiectarea didactică inversă care se deplasează de la rezultate (criteriile de reușită) înapoi la obiectivele *acționale* și apoi la activitățile și resursele necesare” [Ibidem, p. 218];
- „două abilități majore – *exersarea deliberată și concentrarea sau perseverența*”;
- crearea unei perspective prin care „să putem vedea învățarea prin ochii elevilor” [Ibidem, pp. 189-234].

4. *Desfășurarea lecției*, în condiții de feedback, presupune evaluarea continuă, formativă, bazată pe:

- trei întrebări ale feedback-ului: „Spre ce mă îndrept?; Cum voi ajunge acolo?; Ce urmează?”;
- patru niveluri ale feedback-ului: nivelul sarcinii de lucru și al rezultatelor; nivelul procesului de

învățare; nivelul condițional sau al autoreglării; nivelul *feedback*-ului direcționat spre *sine*;

- c) frecvența *feedback*-ului, adecvată nivelului la care sunt elevii în învățarea lor;
- d) diferite tipuri de *feedback*: pozitiv, negativ; de confirmare; de infirmare;
- e) evaluare formativă imediată prin care „elevii sunt implicați activ în propriul proces de învățare”, ceea ce stimulează capacitatea lor de autoevaluare [Ibidem, pp. 258, 259];
- f) utilizarea întrebărilor ajutătoare ca precursor al primirii *feedback*-ului; g) calitățile elevilor probate la nivel de *feedback* realizat direct și indirect, explicit și implicit [Ibidem, pp. 235-281].

5. *Închiderea lecției* în condiții de evaluare finală/cumulativă/sumativă valorifică pedagogic:

- a) experiența lecției din perspectiva elevului;
- b) experiența lecției din perspectiva profesorului;
- c) experiența lecției din perspectivă *curriculară*, în cadrul căreia elevii conștientizează *obiectivele* educaționale și *criteriile de reușită* într-un mod care arată că le-au înțeles;
- d) *experiența lecției* din perspectivă *formativă* și *sumativă*, raportată la o întrebare-cheie referitoare la efectul care vizează nu doar *eficacitatea* – dependentă de *obiectivele* îndeplinite – ci și *eficiența* probată în funcție de resursele investite, apreciate în context deschis;
- e) *concluziile* care au în vedere faptul că lecția nu se termină când sună clopoțelul, ci atunci când profesorul interpretează datele referitoare la impactul avut asupra elevilor în timpul *lecției* (*lecțiilor*) în raport cu *obiectivele* lor educaționale propuse și *criteriile* inițiale – și finale – de reușită [Ibidem, pp. 282-300].

Un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă mizează pedagogic pe un fond inovator, dependent de managementul școlii și al clasei de elevi. Un astfel de fond este acumulat prin abordarea globală a acțiunilor didactice de predare, învățare și evaluare, integrate în structura de funcționare a activității de instruire. Ele susțin „arta și știința predării” într-un „cadru cuprinzător” care conferă predării un sens mai larg, apropiat de cel de instruire [5].

Un *model de proiect curricular cuprinzător* este deschis spre *învățarea altfel* chiar în condițiile în care structura sa de funcționare are un caracter global prin

acțiunile prospective și axiologice, metodologice și docimologice, promovate și cultivate în spirit *managerial*:

- 1) stabilirea și comunicarea obiectivelor educaționale, concepute special „pentru a monitoriza progresele elevilor și a aprecia succesele”;
- 2) *ajutarea elevilor* să asimileze noțiuni noi, să exerseze și să aprofundeze conceptele nou învățate, integrate în *conținutul instruirii*, obiectivat în programa școlară;
- 3) *avansarea unor metode și procedee* de instruire care să îi ajute pe elevi „să emită și să testeze ipoteze despre noțiunile noi”, utilizate conform obiectivelor propuse în cadrul lecției, *metode* și *procedee* de calitate în măsura în care contribuie la „creșterea implicării elevilor în procesul de învățare”;
- 4) *organizarea* lecției eficace într-o unitate coerentă susținută managerial la nivelul legăturilor necesare între *obiectivele* concrete – *conținutul* programei (operaționalizat în cadrul lecției) – metodele propuse în cadrul lecției;
- 5) *evaluarea* continuă și finală a rezultatelor în condiții de management al clasei de elevi, care implică: „stabilirea sau impunerea de reguli și proceduri în clasă, respectarea sau nerespectarea regulilor și procedurilor din clasă; stabilirea și menținerea unei relații eficiente cu elevii; comunicarea așteptărilor înalte pe care le avem pentru toți elevii” în contextul viitoarelor activități didactice [Ibidem, p. 6].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- 1. Cristea S. Școala altfel în era globalizării. În: *Didactica Pro...*, nr. 4 (122), 2020, pp. 53-56.
- 2. Cristea S. Modele pedagogice de instruire care valorifică teoriile învățării de tip constructivist (I, II). În: *Tribuna Învățământului*, nr. 11, Serie nouă, 2020, pp. 74-81; nr. 12, Serie nouă, 2020, pp. 92-99.
- 3. Hattie J. Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori. Trad. București: Trei, 2014.
- 4. Illeris K. (coord.) Teorii contemporane ale învățării. Autori de referință. Trad. București: Trei, 2014, pp. 10-18.
- 5. Marzano R. J. Arta și știința predării. Un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă. Trad. București: Trei, 2015.