



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 3 (127), 2021

ISSN 1810-6455
Categorია B

Colegiul de redacție:
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Tatiana CARTALEANU
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

QUO VADIS?

Natalia GRĂU

Reflecții despre asigurarea condițiilor necesare pentru studierea limbii române de către minoritățile naționale din Republica Moldova

(Reflections on the Provisions Necessary for the Study of the Romanian Language by the Ethnic Minorities of the Republic of Moldova).....

2

EX CATHEDRA

Vlad PÂSLARU

Filosofia educației estetice a lui Emil Brandza

(Philosophy of Aesthetic Education by Emil Brandza).....

5

Veronica CEBAN

Instrumente metodologice ale programului de consiliere și formare Școala părinților competenți și eficienți

(Some Methodological Tools from The School of Competent and Efficient Parents Counseling and Training Program).....

8

Svetlana TURCEAC

Nivelul de pregătire a profesorilor de pe ambele maluri ale Nistrului pentru implementarea educației incluzive: o analiză comparativă

(A Comparative Analysis of School Teachers' Preparedness for the Implementation of Inclusive Education on Both Banks of the Dniestr).....

13

EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Noi realități și provocări ale educației interculturale în universități. Studiu de analiză a necesităților pe marginea documentelor de planificare strategică

(New Realities and Challenges for Intercultural Education in Universities. A Needs Analysis Study based on Strategic Planning Documents).....

17

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU

Libertate sau (auto)control asupra învățării?

(Freedom or (Self)Control over Learning?).....

23

Olga COSOVAN

Învățarea autonomă a limbii și a limbajelor terminologice

(Learning a Language and Various Terminologies Autonomously).....

28

EX LIBRIS

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Formarea culturii artistic-estetice la elevii claselor primare. Abordări pedagogice integratoare

(Developing an Artistic-Aesthetic Culture in Primary School Students. Integrative Pedagogical Approaches).....

32

DOCENDO DISCIMUS

Daniela TERZI-BARBAROȘIE

Sindromul arderii profesionale la cadre didactice: ce este și cum îl gestionăm

(Burnout in Teachers: What It Is and How to Manage It).....

36

Daniela STATE

Evaluarea online: metode, tehnici, instrumente

(Online Assessment: Methods, Techniques, and Tools).....

39

Ludmila COTOS

Stimularea cadrelor didactice pentru inovație și performanță

(Stimulating Educators for Innovation and Performance).....

44

Irina ROTARU, Elena MOVILEANU, Natalia LAZAREV

Evaluarea, promovarea, monitorizarea și dezvoltarea programului de mobilitate academică în ÎPT

(Assessing, Promoting, Monitoring and Developing TVET Academic Mobility Programs).....

47

EVENIMENTE CEPD

Rima BEZEDE

CONCEPT: activități de formare și evaluare

(CONCEPT: training and assessment activities).....

51

ShiftEdu: noi resurse educaționale digitale pentru învățământul profesional tehnic

(ShiftEdu: New Digital Educational Resources for Technical Vocational Education).....

52

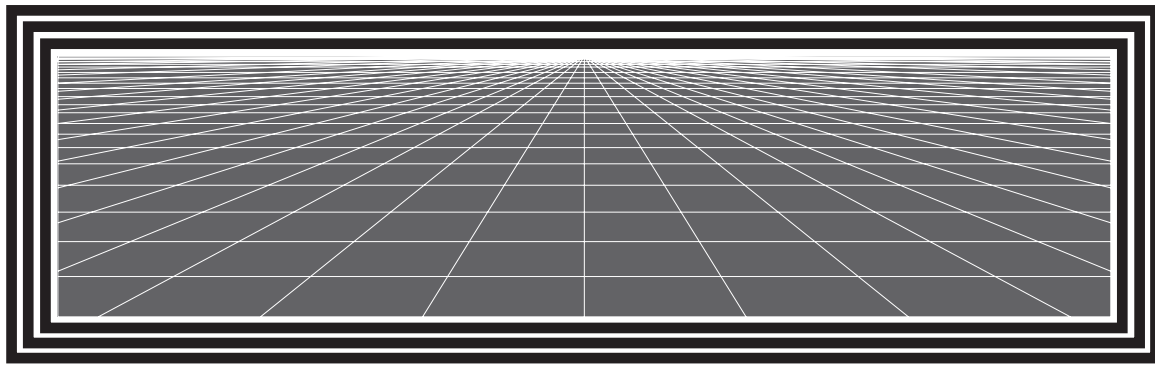
DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Autonomie și responsabilitate în educație

(Autonomy and Responsibility in Education).....

53



QUO VADIS?



Natalia GRĂU

Secretar de Stat, Ministerul Educației, Culturii și
Cercetării al Republicii Moldova

Reflecții despre asigurarea condițiilor necesare pentru studierea limbii române de către minoritățile naționale din Republica Moldova

CZU 37.091:811.135'243
doi.org/10.5281/zenodo.5036141

Rezumat: Nivelul de competență de comunicare în limba română este unul dintre factorii principali care condiționează integrarea minorităților etnice din Republica Moldova în societate. Statul este obligat să asigure condițiile necesare pentru studiul limbii române în toate instituțiile de învățământ. Articolul reflectă politicile educaționale și acțiunile MECC întreprinse pentru îmbunătățirea competenței de comunicare în limba română ale minorităților etnice din Republica Moldova.

Cuvinte-cheie: competență de comunicare în limba română, integrarea minorităților etnice, politici de educație lingvistică, reformă curriculară, metoda CLIL.

Abstract: The level of communication skills in Romanian is one of the main factors that condition the integration of the ethnic minorities of the Republic of Moldova in society. The state is obliged to ensure the conditions necessary for the study of the Romanian language in all educational institutions. The article reflects the educational policies and actions undertaken by the MECC in order to improve the Romanian language communication skills of ethnic minorities in the Republic of Moldova.

Keywords: communication competence in Romanian, integration of ethnic minorities, language education policies, curricular reform, CLIL method.

În mod cert, educația lingvistică este o premisă a dezvoltării unei culturi a democrației în lume, a edificării unei societăți tolerante și cu respect pentru diversitate. Nivelul de competență de comunicare în limba română este unul dintre factorii principali care condiționează integrarea minorităților etnice din Republica Moldova în societate. Conform prevederilor Codului educației al Republicii Moldova (nr. 152 din 17.07.2014) [2], studiul limbii române este obligatoriu în toate instituțiile de învățământ de orice nivel și este reglementată de standardele educaționale de stat. Statul este obligat să asigure condițiile necesare pentru studiul limbii române în toate instituțiile de învățământ. La mai mult de 6 ani de la implementarea codului, evaluarea obiectivă a gradului de realizare a acestui deziderat este mai mult decât un interes de politică educațională, este și o formă de interes național, un factor al coeziunii sociale. Mai mult, cunoașterea limbii române, una din cele 24 de limbi oficiale ale Uniunii Europene, deschide mai multe oportunități pentru studii, angajare, dezvoltare profesională și personală, acces la servicii, adică o participare plenară și eficientă în viața socială.

Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare [1] este un document-cheie, elaborat de Consiliul Europei, care definește viziunea privind educația plurilingvă, este un instrument care ghidează autorii de curricula în dezvoltarea politicilor de educație lingvistică. Din 2001 până la ultima variantă din 2020, acest document-cadru a avut multiple completări și adaptări, în încercarea de a oferi un răspuns permanentelor provocări privind misi-

unea educației lingvistice pentru cele 50 de țări semnatare ale Convenției culturale europene, țări angajate în munca continuă de asigurare a unei educații incluzive de calitate ca drept al tuturor cetățenilor. Acest document a stat la baza elaborării Curriculumului Național în perioada 2018-2019 pentru disciplinele din aria limbă și comunicare [3, 4, 5, 6, 7], oferind, în parte, răspunsuri la dilemele educației lingvistice în Republica Moldova. Atunci când ne referim la dileme, avem în vedere nivelul modic de competențe lingvistice la limba maternă și limba română a unei bune părți de reprezentanți ai minorităților lingvistice. Constatarea o facem nu neapărat din rezultatele evaluărilor naționale, dar în baza insuficienței autonomii lingvistice a elevilor la finalizarea școlii în contexte reale ale vieții sociale. Chiar dacă elevii demonstrează comprehensiunea textului scris, cunoștințe de gramatică și sintaxă, latura funcțional-comunicativă, constituită prin fuziunea celor patru deprinderi integratoare (audiere, lectură, scriere, vorbire) rămâne a fi un obiectiv de atins. În acest context, mai multe acțiuni implementate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării au fost orientate spre asigurarea funcționalității predării și învățării limbii române sub umbrela Programului Național pentru îmbunătățirea calității învățării limbii române în instituțiile de învățământ general cu instruire în limbile minorităților naționale în anii 2016-2020, aprobat prin HG nr. 904/2015 [8].

Pentru a asigura drepturile minorităților naționale la educație în limba lor maternă, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării elaborează variate modele de plan-cadru. În vederea ajustării cadrului normativ și racordării procesului de învățare a limbii române la tendințele europene în domeniu educației lingvistice, în 2018, MECC a revizuit Concepția didactică pentru învățarea limbii române, componenta *Limba română în instituțiile de educație timpurie cu program în limbile minorităților naționale*, a fost dezvoltat Curriculumul Național la limba română pentru instituțiile de educație timpurie cu program în limbile minorităților naționale – un document de absolută noutate, a cărui dezvoltare a pornit de la premisa că anume etapa preșcolară este vârsta potrivită pentru începutul studierii limbii de stat, gradual, în grupele: mijlocie (4-5 ani), mare (5-6 ani) și pregătitoare (6-7 ani). Dezvoltarea curricula pentru ciclul primar, gimnaziu și liceu au asigurat crearea unui „cerc curricular”: educație timpurie-învățământ primar-învățământ gimnazial-învățământ liceal, realizat în anii 2018-2019 conform prevederilor Cadrului european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare [1].

Dezvoltarea noii generații de curricula a impus necesitatea modernizării programelor de formare continuă a cadrelor didactice și capacitatea cadrelor didactice, dar și a responsabililor de disciplină *Limba și literatura română* în instituțiile cu instruire în limbile minorităților naționale din cadrul organelor locale de specialitate în domeniul învățământului (OLSDÎ). De precizat că circa 3756 de cadre

didactice activează în școala națională și 751 – în școala cu predare în limbile minorităților naționale, dintre care: fără grad didactic – 209; gradul doi – 398, gradul unu – 105; gradul superior – 39. Din numărul total de 2349 de posturi didactice vacante în sistem (situația anului 2020), circa 150 sunt la disciplina *Limba și literatura română*. Asigurarea cu pedagogi la această disciplină constituie o prioritate conștientizată cu și mai mare acuitate pentru școala cu predare în limbile minorităților naționale. O motivație necesară sunt programele de formare. În acest context, ministerul a desfășurat constant programe de formare continuă, inclusiv în cadrul Programului Național pentru îmbunătățirea calității învățării limbii române în instituțiile de învățământ general cu instruire în limbile minorităților naționale în anii 2016-2020. Au fost organizate stagii de formare a cadrelor didactice universitare, din învățământul general și din instituțiile de învățământ post-secundar privind implementarea Curriculumului Național la limba română pentru instituțiile de educație timpurie cu program în limbile minorităților naționale [2]; Curriculumului Național la limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, învățământ primar (2018), învățământ gimnazial și învățământ liceal (2019).

În perioada 2017-2021, ministerul a organizat formări pentru cadrele didactice și manageriale privind implementarea modelelor de învățare a limbii române în instituțiile de educație timpurie cu program în limbile minorităților naționale. Peste 80 de cadre didactice din 32 de localități au beneficiat de sesiuni de instruire privind implementarea Ghidului și Curriculumului Național la limba română pentru instituțiile de educație timpurie cu predare în limbile minorităților naționale, dar și a suporturilor curriculare necesare.

În vederea asigurării didactice și metodice a procesului de învățare a limbii române în instituțiile de educație timpurie, au fost editate seturi de materiale pentru predarea-învățarea limbii române în grupa mare și cea pregătitoare (nivelul Pre-A1.2 și Pre-A1.3). Astfel, toate instituțiile de educație timpurie cu program în limbile minorităților naționale care implementează curriculumul au fost dotate cu: manuale, caiete de exerciții, culegeri de istorii și povești, culegeri de cântece și poezii, suporturi didactice etc., însoțite de materiale audio.

Totodată, în vederea dotării cabinetelor de limba și literatura română, ministerul a asigurat peste 220 de instituții de învățământ general cu predare în limbile minorităților naționale cu materialele didactice, și anume: dicționar român-rus/rus-român – 220 unități; dicționar explicativ școlar – 1100 unități; dicționar de sinonime – 1100 unități; set de planșe *Alfabetul limbii române* – 440 unități; set portrete ale scriitorilor clasici și moderni din literatura română – 220 unități; set didactic despre Republica Moldova – 220 unități.

În instituțiile de învățământ general cu predare în limbile minorităților naționale a fost inițiată implementarea programelor de integrare sociolingvistică a elevilor alolingvi prin extinderea numărului de discipline predate în limba română, prin aplicarea metodei CLIL. Anual, MECC aprobă planurile individuale de activitate ale instituțiilor de învățământ în vederea predării unor discipline școlare în limba română și organizează sesiuni de formare profesională pentru cadrele didactice. În total, au fost formate peste 85 de cadre didactice, inclusiv din raionul Taraclia și UTA Găgăuzia.

Totodată, au fost elaborate și editate auxiliarele didactice pentru predarea disciplinelor pe baza metodologiei CLIL: *Educația fizică, Educația muzicală, educația plastică, Educația tehnologică*. Actualmente, aceste programe sunt implementate de 50 de instituții de învățământ, iar anual ministerul asigură formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul predării disciplinelor nonlingvistice în limba română prin aplicarea metodologiei CLIL. În acest sens, este necesară dezvoltarea resurselor umane care predau disciplinele nonlingvistice prin aplicarea metodei CLIL și oferirea suportului metodologic, didactic, dar și lingvistic, întrucât nivelul slab de cunoaștere a limbii rămâne ar fi o provocare pentru unele cadre didactice.

O componentă a programului a prevăzut organizarea de cursuri online de durată (4 luni) întru studierea limbii române pentru cadrele didactice și manageriale. Astfel, 125 de cadre didactice și manageriale din 48 de localități și-au îmbunătățit competențele de comunicare în limba română la nivelul A1-A2 și B1. E cert faptul că sunt necesare, în continuare, investiții în capitalul uman, în formarea competențelor de comunicare în limba română atât pentru cadrele didactice din instituțiile de învățământ general cu predare în limbile minorităților naționale, cât și pentru cele din școala națională.

În anul 2020-2021, în vederea promovării învățării limbii române, MECC a lansat oportunități de dotare a instituțiilor de învățământ general cu predare în limbile minorităților naționale. Astfel, au fost dotate cu tehnică de calcul 7 cabinete de limba și literatura română: Gimnaziul Vălcineț, s. Vălcineț, r. Ocnița; Gimnaziul I. Văzov, s. Stoianovca, r. Cantemir; Liceul Teoretic nr. 2, mun. Ceadâr-Lunga; Gimnaziul Cneazevca, s. Cneazevca, r. Leova; Liceul Teoretic Al. Pușkin, or. Fălești; Liceul Teoretic V. Suhomlinski, or. Edineț; Liceul Teoretic C. Popovici, s. Nihorenii, r. Râșcani. Instituțiile, selectate în baza unui concurs de evaluare a conceptelor de promovare a limbii române în școală, au primit laptopuri cu soft licențiat, dispozitive multifuncționale (imprimantă, scanner, copiator), sisteme interactive, proiectoare, ecrane. Observăm că în regiunile compact populate de minoritățile naționale un număr tot mai mare de părinți solicită ca copiii lor să învețe în limba română. Astfel, chiar și în anul pandemic, care a adus multiple provocări,

prin colaborare constructivă cu instituțiile de învățământ și cu părinții elevilor, în 3 instituții au fost deschise, pentru prima dată, clasa I cu predare în limba română: Gimnaziul I. Văzov, s. Stoianovca, r. Cantemir; Liceul Teoretic nr. 2, mun. Ceadâr-Lunga și Gimnaziul Cneazevca, s. Cneazevca, r. Leova.

În concluzie: În contextul finalizării Programului Național pentru îmbunătățirea calității învățării limbii române în instituțiile de învățământ general cu instruire în limbile minorităților naționale în anii 2016-2020, putem face bilanțul activităților care au contribuit la realizarea obiectivelor prevăzute, dar și la stabilirea altor priorități și acțiuni în vederea realizării obiectivelor propuse pentru îmbunătățirea competențelor de comunicare în limba română ale minorităților etnice/naționale, iar asigurarea drepturilor minorităților la educație în limba maternă este o condiție esențială pentru a-și păstra și dezvolta identitatea.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Pe: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
2. Codul educației al Republicii Moldova. Legea nr. 152 din 2014. Pe: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
3. Curriculum pentru educație timpurie. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_pentru_educatia_timpurie_tipar_0.pdf
4. Curriculum Național la Limba română pentru instituțiile de educație timpurie cu program în limbile minorităților naționale. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_limba_romana_institutiile_de_educatie_timpurie_cu_predare_in_limba_minoritatilor.pdf
5. Curriculum Național la Limba și literatura română în pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, învățământ primar. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_lim_romana_alolingv_site.pdf
6. Curriculum Național la Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, cl. V- IX. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_lit_romana_curriculum_minorit_gimnaziu.pdf
7. Curriculum Național la Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, cl. X-XII. https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_lit_rom_liceu_alongv.pdf
8. Programul Național pentru îmbunătățirea calității învățării limbii române în instituțiile de învățământ general cu instruire în limbile minorităților naționale 2016-2020. HG nr. 904/2015. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/program_national_31.12.2015_0.pdf



Vlad PÂSLARU

dr. hab., prof. univ., Institutul de Filologie
Română Bogdan-Petriceicu Hasdeu

Filosofia educației estetice a lui Emil Brandza*

CZU 37.015:008 | doi.org/ 10.5281/zenodo.5036158

Rezumat: La începutul secolului al XX-lea pedagogia națională a fost marcată de figura lui Emil Brandza, care a pus chestiunea educației estetice la un nivel epistemologic propriu lui F. Schiller. Pornind de la preceptele filosofiei culturii, Em. Brandza apreciază că educația, în general, și educația estetică, în special, sunt activitățile principale care definesc omul ca ființă culturală, și invers: omul ajunge să se formeze ca ființă culturală datorită educației. Educația estetică, grație

caracterului său sincretic, deține funcția de bază în devenirea omului ca ființă culturală.

Cuvinte-cheie: cultură, educație estetică, ființă culturală, educabil, elev cititor.

Abstract: At the beginning of the 20th century national pedagogy was marked by the figure of Emil Brandza, who placed the issue of aesthetic education at an epistemological level comparable to that of W.F. Schiller. Starting from the precepts of the philosophy of culture, Em. Brandza appreciated that education, in general, and aesthetic education, in particular, are the main activities that define the man as a cultural being, and vice versa: the man is formed as a cultural being due to education. Aesthetic education, thanks to its syncretic character, has a key function in the man's itinerary towards becoming a cultural being.

Keywords: culture, aesthetic education, cultural being, educable, reading student.

Emil Brandza s-a născut în 1894, în București. A studiat la Colegiul Sfântul Sava și la Universitatea din București, Facultatea de Filosofie. În 1925 își ia doctoratul cu teza *Filosofia educațiunii estetice* [3], pe care o publică în același an.

A fost șef de lucrări la Seminarul Pedagogic de pe lângă Universitatea din București și suplinitor la catedra de pedagogie teoretică. Este fondator al Cercului de Studii pentru Cercetări Pedagogice Experimentale (1932).

Formația sa filosofică i-a marcat întreaga activitate profesională, el abordând toate fenomenele educației, nu doar cele de educație estetică, după criterii epistemice solide.

Este recunoscut de istoria pedagogiei drept cel mai important reprezentant al *pedagogiei experimentale românești* [13, p. 13] și unul dintre primii în lume reprezentanți ai pedagogiei experimentale [Apud, 14].

Tradițional, tânăra generație era educată prin contact direct cu aceleași valori pe care le dețineau părinții și bunicii, iar revizuirea și dezvoltarea-complementarea acestora se producea, de asemenea, împreună cu cele două generații mai în vârstă. Practicile ludice, educaționale și de muncă, precum și mediile familial, natural, de muncă și social le erau suficiente pentru a-și construi o identitate și o existență proprie, inclusiv una artistic-estetică. Dar cunoașterea producea tot mai multă informație, așa încât la finele sec. al XIX-lea – înc. sec. al XX-lea omenirea a început să producă incomparabil mai multă informație decât ar fi în stare să însușească chiar și educabilii din sec. al XXI-lea, dotați cu TV-Internet ca instrumente importante de cunoaștere și formare-dezvoltare. A fost cea mai mare provocare făcută vreodată educației. Situația a fost depășită prin adoptarea unui nou tip de învățământ,

* Acest articol a fost elaborat în cadrul proiectului de cercetare 20.80009.1606.01, *Programul de Stat (2020-2023)*.

numit învățământul formativ-productiv, care trebuia să înlocuiască învățământul tradițional, informativ-reproductiv. Acest proces, în special pentru învățământul din țările ex-comuniste, mai continuă și azi. Dar povara informativă a schimbat semnificativ și atitudinile față de educația estetică, care a suportat mai multe diminuări de concept, teleologie, conținuturi și metodologie sub presiunea torentului informativ. În contextul dat, s-a produs și o reacție dinspre artistic-estetic către științific și tehnologic, prin care *homo aestheticus* își revendică nu doar menținerea poziției pe scara valorilor, ci, operând o nouă optică în zona raportului operă-receptor, chiar recunoașterea dreptului la o poziție de bază în devenirea ființei umane prin crearea-receptarea frumosului.

Unul dintre autorii reprezentativi ai ideii de estetizare a educației a fost pedagogul și filosoful român Em. Brandza, a cărui poziție epistemică o concurează, ca importanță, pe cea a lui J.Cr.Fr. Schiller, primul reprezentant al filosofiei clasice europene, care, în *Scrisori despre educația estetică a omului* (1795), a abordat problema educației estetice.

Ideea-pivot a operei și a întregii sale activități pedagogice este condiția unică a omului de ființă culturală, fapt care impune cu necesitate educației să-l formeze, *prin valorile culturii*, anume ca *ființă culturală* [5].

Em. Brandza a fost și primul estetician-pedagog român care s-a pătruns de suflul înnoitor, capabil să penetreze și să dezvăluie esența operei literare, al esteticii kantian-bahtinian-vîgotskiene, dezvoltată în a II-a jumătate a sec. al XX-lea de estetica lui Heidegger, Mukařovský, Jauss ș.a., estetică care a creat condițiile constituirii ulterioare a teoriei educației literar-artistice și a didacticii artelor.

Fiind filosof prin formarea de bază, abordează fenomenul pedagogic în contextul pedagogiei filosofice clasice, care la începutul carierei sale domina pedagogia – ținând seama de idealurile Adevăr-Bine-Frumos sau de componentele ființei umane: trup-suflet-minte. Respectiv, sistemul pedagogiei filosofice se alcătuiește din educația intelectuală, educația morală, educația estetică, educația religioasă, educația fizică, educația cetățenească, care, în totalitatea lor, exprimă natura triadică a ființei umane, a educabilului.

Pentru Em. Brandza, educația este un fenomen specific uman, o "funcție socială omenească", deoarece "numai omul a ajuns să aibă conștiința valorilor și a bunurilor cucerite, să se străduiască pentru perpetuarea lor și, astfel, să-și sporească mereu capacitatea de creație" [Ibidem]. Drept urmare, a deplasat accentul de pe materiile care urmau a fi însușite pe personalitatea celor doi subiecți ai educației, profesorul și elevul, devenind, astfel, și primul pedagog român care a participat direct, prin activitate teoretică și practică, la constituirea noului concept educațional, care va cuceri rapid întreaga lume civilizată, *învățământul formativ*.

Prin noțiunea *fenomen pedagogic* [2], Em. Brandza desemnează "creșterea" ființei umane la toate vârstele și sub toate aspectele sale, ca urmare a acțiunii pedagogice exercitate în direcția unui scop impus de societate. O astfel de creștere, care se reduce la cele două procese, de instrucție și de educație, este efectul acțiunii învățământului și se deosebește



Emil Brandza
(1894-1948)

de cea naturală, cunoscută sub numele de "maturizare". Deși scopul educației este dictat social, Em. Brandza acordă o amplă libertate educabilului, în special elevului cititor, la toate nivelurile procesului educațional: teleologic, conținutal, metodologic. El sugerează că în procesul educației estetice elevul influențează chiar și conceptele, teleologia acestora – idee aferentă atât învățământului formativ în devenire și afirmare, cât și dialogismului artei/literaturii, de asemenea în devenire, care statuează importanța receptorului/cititorului alături de cea a autorului în producerea mesajului operei și a propriei ființe culturale.

Mai mult chiar, Em. Brandza atribuie această calitate și celor doi subiecți ai educației, profesorul și elevul. Susține însă că cel mai important rol îi revine *profesorului*, un rol pe cât de măreț, pe atât de complex și responsabil. În acord cu acest concept și în postura de pedagog experimentator, el cerea profesorului să-și depășească cu mult funcția de deținător-transmițător de informație și să avanseze la cea de ființă culturală, căci obligația de a forma oameni culturali îl obligă să fie o ființă profund culturală. Capacitatea de a fi/deveni ființă culturală este universală, omniprezentă și omnipotențială, deci și individualitatea profesorului îi este dată de întreaga sa ființă. Profesorul trebuie să folosească în acțiunea de înrăurire asupra elevului fiecare caracteristică, trăsătură și virtute a sa – sexul (caracteristicile masculinității/feminității), vârsta, constituția fizică și fizionomia, moralitatea (echitatea, buna cuviință, punctualitatea), competența științifică, competența de comunicare și orizontul de cultură generală – un concept care se încadrează perfect atât în statutul profesorului modern în general, cât și în imaginea virtuală a profesorului îndrumător al lecturii și de formare a culturii lectorale, prescris învățătorului de la clasele primare și profesorului de literatură de teoria și practica formării cititorului cult de literatură. Profesorul va influența "întreaga activitate de înrăurire a ființei elevului" [4].

A doua persoană de primă importanță în concepția pedagogică a lui Em. Brandza este *educabilul* (elevul, copilul de orice vârstă). Formarea elevului ca *ființă culturală* se poate realiza prin două procese elementare:

a) un proces de dobândire a cunoștințelor – deci informarea-formarea;

b) un proces de exercitare a funcțiilor biopsihice solicitate în informarea-formarea-dezvoltarea acestora [5].

În primul caz se realizează instruirea, în cel de-al doilea – educația propriu-zisă, ambele fiind ”moduri de învățământ” de ”contractare” a culturii. Prin instruire (instrucție) Em. Brandza înțelege ”propagarea cunoștințelor prin contractul susținut între subiectul de cultivat și obiectul cultural”, în urma căruia elevul dobândește ”cultura materială”.

Întemeierea unui concept pedagogic pe epistema *subiect cunoscător – obiect al cunoașterii*, care este esențială educației definite drept cunoaștere, este rarismă, iar prezența ei la pedagogul-estetician Em. Brandza îi acordă acestuia titlul de filosof al educației.

Preocuparea sa pentru pedagogia experimentală nu este deci întâmplătoare, ci o continuare firească a procesului de trecere de la pedagogia teoretică, numită și filosofică, care domina la începutul sec. al XX-lea în Europa, la pedagogia practic-experimentală, care era în esență una revoluționară. În educația estetică, aceasta zdruncina stereotipurile axiologice create de critica literară, reprezentată, în fond, tot de cititori, doar că de niște cititori elevați. Problema însă nu consta/nu constă în faptul că interpretii literaturii – cititori de elită, creau/crează continuu o hermeneutică literară, ci în absolutizarea valorilor literare create de elită, prin impunerea lor ca imuabile tuturor cititorilor. Pedagogia experimentală venea să confirme-demonstreze cu date obținute din practica educațională natura autoreflexivă (Kant), dialogică (Bahtin) și multipolară (Eco) a operei literare, creată la un pol de scriitor și re-creată la ceilalți poli de cititorii ei. Deși conceptul dialogic al operei literare a devenit unul obișnuit în a II-a jumătate a sec. al XX-lea, în practica educațională și în pedagogia teoretică continuă să predomină conceptul de literatură ca reflectare a existenței fizice, deci de interpretare a operelor literare preponderent după principiile cunoașterii empirice și științifice.

Prin teza sa de doctorat, *Filosofia educațiunii estetice* [3], Em. Brandza devine unul dintre primii esteticieni care au fondat, la începutul sec. al XX-lea, noua viziune asupra receptorului de artă – de al doilea subiect al operei. Astfel, cu un an mai devreme, N.A. Rubakin publica o mică lucrare despre raportul carte-cititor, care acreditează cititorul cu funcția de re-creator al operei literare [16]. În aceeași perioadă, L.S. Vîgotski întemeiază conceptul despre natura procesuală a valorii estetice/literare [15]. Primii autori ai noii viziuni estetice asupra receptorului, pe lângă dezvoltarea principiilor estetice aristotelice-kantiene, au atribuit profesorului și elevului-cititor o importanță nemaicunoscută în apariția valorii estetice. Ulterior, noua viziune a fost dezvoltată de titani precum M. Bahtin [1], M. Heidegger [8], J. Mukařovský [12], H.-R. Jauss [10], U. Eco [6, 7] ș.a.

Dar Em. Brandza a fost printre primii autori ai acestei viziuni. În mod firesc, el a fost și primul dintre fondatorii români ai pedagogiei artei și lecturii, acest titlu de glorie revenindu-i nu doar datorită tezei sale de doctorat, unică nu atât prin titlu, ci, mai ales, prin concepția sa pedagogică generală. Em. Brandza subscrie ideii de re-creare a operei literare/de artă de către cititor/receptor, dezvoltând conceptul pe temeuri estetice solide. Explorează și dezvoltă, în special, principiile definitorii ale artei, *contemplativitatea* și *semnificația*, de care se leagă în mod necesar și noua viziune asupra celui care contemplă și atribuie semnificație operei de artă împreună cu autorul ei, a cititorului/receptorului.

Em. Brandza susține că arta are valoare educativă *sui generis*, nu doar una secundară, manifestă în capacitatea de a provoca educație morală și intelectuală: ”A năzui spre o educație estetică a puterilor de contemplație menite să ajute educațiunea morală este o imposibilitate” [3, p. 44], deoarece ”educațiunea estetică a puterilor de contemplație se pune numai și numai în serviciul discernământului estetic” [Ibidem, p. 45]. Prin urmare, conchide autorul, ”scopul nostru este să preîntâmpinăm aservirea valorilor estetice prin valori morale ori intelectuale. Frumosul nu se poate apropia de noi dacă necesitățile și interesele nu se dau într-o parte, lăsându-l să treacă. **Să-i facem loc!**” [Ibidem, p. 56]. Rigorile formulate de Em. Brandza în vederea unei educații estetice ”pure” sunt sprijinite de ideea că omul ca ființă a naturii, ca obiect și exponent al frumosului poate fi numai ”dezbrăcat de artificul social, de vestimente și podoabe” [Ibidem, p. 64].

În concluzie: Em. Brandza a dezvoltat conceptul kantian de artă pornind de la natura receptorului/cititorului și fortificând un concept de educație estetică încadrat firesc în noua viziune estetică a dialogismului artei. Conceptul său nu decurge, precum s-ar părea, din teoria ”artă pentru artă”, ci este mai degrabă o concretizare a filosofiei artei a lui Kant, care a statuat-o drept domeniu al metafizicului (pentru artă – suprasensibilul), deci ca o a doua existență a ființei umane [11].

Având în vedere insatisfacția sa față de pedagogia teoretică și pledoaria pentru pedagogia experimentală, înțelegem că educația estetică pentru Em. Brandza reprezintă, în primul rând, condiția, domeniul și forma de manifestare a ființei umane în calitatea sa unică de locuitoare (în sens heideggerian) concomitentă a celor două existențe, fizică și metafizică, condiție determinată de faptul că omul este unica ființă culturală. Deci și educația, în general, va insista el în celelalte lucrări ale sale, trebuie să urmărească scopul *formării prin cultură a omului cultural*.

Astfel, Em. Brandza devine continuator nu doar al propriei concepții cu privire la educația estetică, ci și al conceptului de educație al lui Herder, redat de definiția acestuia devenită maximă: ”Educația este avansarea omului din natură în cultură” [9, p. 137].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bahtin M. Probleme de literatură și estetică. București: Univers, 1982.
2. Brandza Em. Datele fenomenului pedagogic. 1942.
3. Brandza Em. Filosofia educațiunii estetice. Teză de doctorat. 1925.
4. Brandza Em. Pedagogia școlară. 1932.
5. Brandza Em. Problema raportului dintre pedagogia științifică și pedagogia filosofică. 1942.
6. Eco U. Lector in fabula. București: Univers, 1991.
7. Eco U. Limitele interpretării. Constanța: Pontica, 1996.
8. Heidegger M. Originea operei de artă. București: Humanitas, 1996.
9. Herder J. G. von. Idei cu privire la filosofia istoriei omenirii. În: Scrieri. București: Univers, 1973.
10. Jauss H.R. Experiență estetică și hermeneutică literară. București: Univers, 1983.
11. Kant Im. Critica facultății de judecare. București: EDP, 1981.
12. Mukařovský J. Studii de estetică. București: Univers, 1974.
13. Raftu Gh. Dezvoltarea pedagogiei psihologice moderne în România. În: *Didactica Pro...*, nr. 1, 2016, pp. 13-15.
14. Noveanu E. Potolea E. Științele educației: dicționar enciclopedic. Vol. 2. București: Sigma, 2007.
15. Vîgotski L.S. Psihologia artei. București: Univers, 1973.
16. Рубакин Н.А. Работа библиотекаря с точки зрения библио-психологии. К вопросу об отношении книги и читателя. В кн.: Читатель и книга. Методы их изучения. Харьков: Труд, 1925, pp. 37-65.



Veronica CEBAN

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Instrumente metodologice ale programului de consiliere și formare Școala părinților competenți și eficienți

CZU 373.018.262 | doi.org/10.5281/5036108

Rezumat: De-a lungul timpului, familia a constituit principala instituție de dezvoltare și socializare a membrilor ei. Însă, odată cu fluctuațiile politice, socioeconomice și tehnologice, se conturează tot mai mult ideea de declin al familiei. Acest

aspect a determinat apariția și augmentarea dificultăților pe care le întâmpină părinții în creșterea și educația copiilor. Articolul elucidează o serie de metode, tehnici și strategii care au fost valorificate în cadrul programului de consiliere și formare Școala părinților competenți și eficienți. Implementarea instrumentelor metodologice expuse a facilitat formarea, dezvoltarea și modificarea cunoștințelor, atitudinilor, comportamentelor și competențelor parentale, ceea ce a condus la armonizarea și fortificarea relațiilor interpersonale părinți-copii.

Cuvinte-cheie: instrumente metodologice, educație parentală pozitivă, program de consiliere, competențe parentale, eficiență parentală.

Abstract: In the past the family used to be the main institution for the development and socialization of its members. However, with the current political, economic, social, and technological fluctuations, the family's role as a central stand is beginning to decline. This aspect determined the appearance and development of certain difficulties that parents encounter in raising and educating their children. In our article we elucidate a number of methods, techniques, and strategies that were used in the School of Competent and Efficient Parents counseling and training program. The implementation of these methodological tools facilitated the formation, development, and modification of knowledge, attitudes, behaviors, and parenting skills, which led to a harmonization and strengthening of parent-child interpersonal relationships.

Keywords: methodological tools, positive parental education, counseling program, parenting skills, parental efficiency.

INTRODUCERE

Condițiile societății contemporane îi solicită familiei respectarea anumitor norme, legi, principii și practici de educație parentală, care, pe de o parte, țin să ajute și să sprijine părinții în adaptarea și valorificarea metodelor de

educație pozitivă a copiilor, respectând particularitățile individual-tipologice și de vârstă ale acestora, iar pe de altă parte, țin să formeze abilități și deprinderi de autoeducație și auto perfecționare continuă, în măsură să sporească eficiența personală și parentală. Mai mult, analiza documentelor de politici sociale și de planificare strategică națională, care prevăd sprijinirea, ocrotirea și protecția familiei, creșterea și educația armonioasă a copilului [12, 13, 20, 21, 22], de rând cu investigația noastră privind situația în mediul familial, desfășurată în ultimii patru ani, ne-au permis identificarea vulnerabilităților și a dificultăților existente în relațiile interpersonale părinți-copii și ne-au orientat în stabilirea tematicii activităților și a instrumentelor metodologice ale programului de formare pentru părinți, reieșind din problemele prestabilite. În cele din urmă, ne-au direcționat să organizăm demersul formativ în vederea abilitării părinților cu un set de instrumente (metode, procedee, exerciții, tehnici și strategii de educație pozitivă a copiilor), care asigură modificarea și perfecționarea cognitiv-comportamentală, afectiv-atitudinală, volitiv-motivațională a personalității părinților în raport cu necesitățile și particularitățile individual-tipologice și de vârstă ale copiilor.

Demersul experimental al cercetării a fost conceput și desfășurat în conformitate cu reperele teoretice ale educației parentale pozitive [1, 2, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19], stabilite în procesul studierii epistemologice a aspectului vizat, și cu orientările, concepțiile și abordările metodologice expuse și analizate în publicațiile anterioare [3, 4, 5, 6, 7, 9, 10].

Plecând de la problemele și dificultățile stabilite în urma chestionării părinților, a copiilor și diriginților în etapa de constatare a cercetării, a discuțiilor purtate cu părinții, precum și de la obiectivele strategice propuse în documentele de politici sociale și de planificare strategică națională [12, 13, 20, 21], a fost elaborată tematica atelierelor de formare a competențelor practice ale părinților, axate pe educația pozitivă a copiilor, sintetizate în Tabelul 1.

Tabelul 1. *Tematica programului de consiliere și formare Școala părinților competenți și eficienți*

Nr.	Nivel	Denumirea activității
1.	Primar/ Gimnazial	<i>Familia contemporană. Crizele de vârstă vs crizele de familie</i>
2.		<i>Familia – factor de protecție și de risc în dezvoltarea personalității copilului. Metode aplicate în educația familială a copilului</i>
3.		<i>Dificultăți de comunicare și relaționare cu copiii. Oportunități și soluții. Arta comunicării părinți-copii</i>
4.		<i>Conflictologia familială. Strategii de prevenire și gestionare a conflictelor. Cauzele conflictelor părinți-copii</i>
5.		<i>Impactul stilurilor parentale în contextul cultivării și dezvoltării personalității copilului</i>
6.		<i>Învățăm să gestionăm eficient emoțiile. Emoții pozitive și emoții negative. Gânduri, sentimente, comportare pozitivă</i>
7.		<i>Autocunoașterea și autorealizarea personală – elemente-cheie în armonizarea relației părinți-copii</i>
8.		<i>Terapia REBT (rațional-emoțională și comportamentală) în stabilirea și diminuarea factorilor de risc în cadrul familiei</i>
9.		<i>Parenting necondiționat. Acceptarea și valorificarea personalității copilului. Părinte competent și părinte eficient</i>

În cadrul atelierelor menționate, am urmărit să formăm, perfecționăm și consolidăm la părinți implicați în cercetare (eșantionul a fost constituit din 191 de elevi din treapta primară și cea gimnazială, părinți acestora și 9 diriginți de la Gimnaziul nr. 51 Gh. Malarciuc din or. Vatra) 5 competențe-cheie: *competența comunicativ-organizatorică; competența normativă, de observare și autoactualizare; competența motivațional-axiologică; competența de cunoaștere și receptare a informației privind cultura și problematica familiei; competența de creare, producere și promovare a ideilor și conduitelor pozitive*. Pe marginea ideilor expuse, propunem o analiză a strategiilor, metodelor și tehnicilor operaționale de consiliere psihopedagogică a familiei, utilizate și valorificate în cadrul demersului formativ (Tabelul 2).

Tabelul 2. *Strategii, metode și tehnici operaționale de consiliere psihopedagogică a familiei [19, pp. 85-87]*

Strategia de bază aplicată	Descrierea conținutului strategiilor operaționale, valorificate în cadrul demersului formativ
Strategia de tip observațional (observația naturală/spontană, observația manifestărilor nonverbale etc.)	Activitate de observare atentă, studiere, înțelegere și analiză a conduitei beneficiarului; identificarea și înțelegerea posibilelor cauze de manifestare comportamentală și elaborarea strategiilor de soluționare a dificultăților intra-/interpersonale, reieșind din particularitățile individual-tipologice și de vârstă.

Strategii centrate pe valorificarea studiului de caz	Studiul analitic al aspectelor cognitive, emoționale, atitudinale și comportamentale ale persoanei consiliate în scopul determinării cauzelor dificultăților întâmpinate de către beneficiar și a soluțiilor de eficientizare a condiției umane prin prisma analizei unor situații similare, trăite de către subiect sau alte persoane.
Strategia conversativă (conversația/formularea întrebărilor)	Dirijarea consilierii prin intermediul conversației și a formulării întrebărilor astfel încât beneficiarul să se simtă liber, confortabil și degajat în discuția cu consilierul/psihologul și să ajungă de sine stătător la conștientizarea problemei cu care se confruntă, să înțeleagă mecanismele și factorii favorizanți, predispozanți și determinanți ai dificultăților și, totodată, să formuleze căi sigure și eficiente de soluționare a acestora.
Strategia biografică (de acumulare a datelor)	Această metodă permite să cunoaștem personalitatea beneficiarului în ontogeneză, să identificăm cauzele ce au declanșat și consolidat comportamentele negative, au fixat unele conflicte intrapsihice, care ulterior au generat inhibiția, izolarea, egocentrismul, încăpățănarea, negativismul, agresivitatea și violența socială, regresia și/sau randamentul școlar redus la copii, comportamente delicvente etc.
Strategia/tehnica desensibilizării beneficiarului	Aceasta se utilizează în reducerea fobiilor, a frustrărilor și tulburărilor cu dominantă anxioasă. Tehnica a fost aplicată în consilierea atât a copiilor, cât și a părinților, în unele situații în plan imaginativ, iar în altele – atât imaginativ, cât și în realitate (<i>in vivo</i>).
Strategii axate pe studierea produselor activității	Identificarea caracteristicilor și a particularităților psihologice și individuale ale beneficiarului, a specificului relațiilor interpersonale în cadrul familiei prin studierea și analiza produselor activității realizate de persoana consiliată (desene, picturi, aplicații etc.).
Sociodrama	Una dintre cele mai eficiente metode de consiliere prin modelarea, înscenarea și soluționarea unei situații dificile. Tehnica dată a trezit sentimente contradictorii la membrii familiei, aceștia fiind surprinși de efectele pe care le-a produs înscenarea asupra conștientizării ideii că, în unele cazuri, problemele care persistau în familie au fost declanșate chiar de către părinți, iar soluțiile au putut fi formulate împreună cu partenerul de cuplu și/sau copiii.
Psihodrama	Metoda de consiliere care explorează problemele beneficiarului prin implicarea acestuia în mai multe roluri prin acțiuni de reprezentare scenică.
Strategia parafrazării	Presupune clarificarea subiectului sau a temeiului de discuție prin reformularea mesajului beneficiarului și încercarea de a construi o zonă de așteptare comună în ceea ce privește rezolvarea problemei. Prin acest exercițiu generăm feedback pentru beneficiar, confirmăm sau infirmăm înțelegerea celor relatate de el, oferim o altă modalitate de gândire sau abordare a problemei/situației trăite de către acesta.
Strategia re/modelării cognitiv-atitudinale	Modelarea-remodelarea cognițiilor iraționale/negative ale beneficiarului prin utilizarea unor procedee ca: <i>metafora terapeutică, analiza, sugestia, exemplul personal, argumentarea</i> etc. Exemple de convingeri modificate în cadrul consilierii părinților: 1. Dacă copilul nu mă ascultă, înseamnă că nu mă respectă. – Dacă copilul manifestă negativism, rezultă că nu-i sunt satisfăcute unele nevoi fundamentale ori trăiește un conflict intern/extern. 2. Copilul meu, după ce mănâncă o bătaie sau este pedepsit altfel, devine mai ascultător. – Bătaia sau oricare altă formă de pedeapsă doar vor agrava situația; comunicarea și explicația bazată pe propriul exemplu este soluția eficientă. 3. Dacă soțul meu îmi spune complimente și este afectuos, înseamnă că mă iubește. – Nu întotdeauna cuvântul corespunde cu acțiunea, de aceea acțiunile concrete ale soțului îmi oferă sprijin, încredere și siguranța că mă iubește. 4. Dacă copilul meu va învăța bine și va avea doar note mari, atunci, cu siguranță, va avea un job bine plătit. – Copilul meu are abilități sociale, de comunicare, relaționare și decizionale bine dezvoltate, ceea ce îi va asigura o integrare eficientă socială și profesională.
Metafora terapeutică	Procedeu eficient, care oferă noi perspective de evoluție și de soluționare a situațiilor dificile din viață, noi viziuni și cogniții referitoare la situația beneficiarului și, totodată, presupune determinarea de soluții simple și eficiente pentru dificultățile, trăirile și emoțiile beneficiarului.
Strategia valorificării antrenamentului asertiv	Strategia presupune un mod de relaționare care se opune agresivității, dar și comportamentului pasiv și/sau defensiv. Strategia se circumscrie în sfera dezvoltării personale a individului cu scopul de formare a abilităților de comunicare, tratare a tulburărilor emoționale, predominând <i>adresarea întrebărilor, parafrazărilor, convingerii/montajului psihologic</i> .
Strategia re/modelării conduitei	Re/modelarea conduitei, a manierelor comportamentale indezirabile prin utilizarea <i>analizei, comparării, interpretării, modificării cognițiilor iraționale, explicației, metaforei terapeutice, exemplului personal</i> etc. Totodată, prin re/modelarea cognițiilor disfuncționale se produce schimbarea comportamentelor, întrucât gândirea noastră ne afectează reacțiile emoționale, care ulterior produc modificări comportamentale.

Strategia semnificării/tehnica întrebărilor; tehnica reformulării răspunsurilor	Utilizarea întrebărilor clarificatoare, referitoare la sine, la persoanele apropiate, la relații, evenimente etc. și mobilizarea beneficiarilor în vederea observării și evidențierii sugestiilor de rezolvare a propriilor probleme.
Strategia centrării pe reflecție	Reflecția reprezintă procedeul predominant în strategia dată, caracterizat prin formularea de către consilier a întrebărilor cu caracter de problemă. Scopul fundamental constă în analiza, validarea și conștientizarea trăirilor emoționale ale beneficiarului, identificarea comportamentelor-problemă, descoperirea resurselor proprii în vederea soluționării problemelor întâmpinate. În cazul aplicării tehnicii prin intermediul cardurilor metaforice în consilierea adulților și copiilor, beneficiarii și-au descoperit noi calități, noi resurse, au perceput problemele dintr-o altă perspectivă și astfel au elaborat căi eficiente și calitative de soluționare și anticipare a dificultăților.
Strategia argumentării	Argumentele folosite în cadrul consilierii tind să realizeze legătura dintre lumea internă și problema subiectului educațional (deseori strategia poate avea caracter directiv). Strategia argumentării, în esență, scoate în evidență convingeri disfuncționale care generează comportamente nedorite în procesul interrelaționării membrilor familiei, asigurând modificarea acestor convingeri.
Strategia întocmirii listei de probleme	Lista de probleme cu care se confruntă persoana poate conține dificultăți educaționale, relaționale, comportamentale. Ordinea în care acestea sunt așezate pe hârtie pune în evidență ierarhia, dar și gradul de acutizare a problemelor percepute de beneficiar.
Strategia elaborării listei de soluții	Strategia dată o completează pe cea precedentă și prevede concentrarea pe întocmirea listei cu soluțiile la problemele identificate de beneficiar.
Ștergerea intensității emoționale	Tehnică terapeutică care se aplică în plan imaginativ în scopul diminuării și anihilării trăirilor și a emoțiilor negative legate de o situație, un eveniment traumatizant sau o persoană, prin comutarea stărilor negative în stări pozitive și plăcute, care asigură echilibrarea stării psihoemoționale a beneficiarului, diminuarea insomniilor și a altor tulburări de conduită cauzate de frică, stres, anxietate.

În scopul argumentării și demonstrării eficacității și a funcționalității instrumentelor implementate în programul de consiliere, propunem o sinteză a rezultatelor obținute în urma chestionării părinților și a copiilor la etapa de constatare și la cea de verificare privind nivelul de competență parentală (Tabelul 3 și Tabelul 4).

Tabelul 3. Nivelul de competență parentală detectat la etapa de constatare și la cea de verificare

Competențe-cheie	Nivelul de competență parentală					
	experiment de constatare, lot părinți (191 s.)			experiment de verificare, lot părinți (191 s.)		
	Sporit	Mediu	Scăzut	Sporit	Mediu	Scăzut
1	53,08%	29,02%	17,9%	88,9%	8,02%	3,08%
2	38,89%	29,02%	32,09%	91,35%	4,93%	3,7%
3	33,35%	43,20%	23,45%	79,62%	14,19%	6,17%
4	41,36%	27,16%	31,48%	97,53%	2,46%	0
5	34,56%	42,59%	22,85%	89,5%	8,02%	2,46%
Media	40,24%	34,19%	25,54%	89,38%	7,52%	3,08%

Tabelul 4. Rezultatele chestionării copiilor privind calitatea relațiilor interpersonale părinți-copii la etapa de constatare și la cea de verificare

Nr.	Indicii de calitate	Rezultatele chestionării, %	
		constatare	verificare
1.	Ambii părinți se implică activ în activitățile și viața copilului.	42,46	88,48
2.	Părinții acceptă interesele copiilor.	29,84	61,78
3.	Ambii părinți acordă atenție grijilor, problemelor sau dificultăților copiilor.	33,50	60,73
4.	Unul dintre părinți reprezintă un model de gândire, atitudine și comportament pentru copil.	42,46	88,48
5.	Părinții își cer scuze, își recunosc și își corectează greșelile.	40,83	93,19
6.	Părinții ajutorul copiilor, atunci când au nevoie de el.	35,6	85,86

7.	Unul dintre părinți este un model în soluționarea conflictelor.	39,26	87,43
8.	Părinții devin furioși, agresivi sau agitați atunci când întâmpină anumite conflicte cu copiii.	61,25	26,70

Astfel, rezultatele prezentate denotă un *nivel sporit de competență* la toate criteriile investigate. Prin urmare, susținem ideea că toate instrumentele implementate în cadrul programului de consiliere au facilitat modificarea convingerilor și a comportamentelor indezirabile în relația părinți-copii și au asigurat formarea și dezvoltarea competențelor parentale, generând, în acest context, sporirea eficienței personale și a competenței parentale în vederea creșterii și educării pozitive a copiilor. În consens cu cele spuse, le recomandăm părinților și cadrelor didactice implementarea și valorificarea instrumentelor enumerate în activitățile desfășurate cu copiii, atât în cadrul trainingurilor, atelierelor și ședințelor de consiliere cu părinții, cât și în sânul familiei, în vederea formării, dezvoltării și consolidării competențelor parentale pozitive.

În concluzie: Instrumentele propuse și valorificate în cadrul programului adresat părinților și-au demonstrat eficacitatea în procesul de consiliere psihopedagogică a familiei, iar programul elaborat de noi și-a atins scopul și obiectivele propuse, asigurând testarea și validarea scopului, a obiectivelor și ipotezei de cercetare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Calaraș C. Conflictologie familială. Suport de curs. Chișinău: Primex, 2014. 63 p.
2. Calaraș C. Formarea culturii relațiilor intergeneraționale. Pedagogia și sociologia educației familiale. Chișinău: Primex-Com SRL, 2017. 304 p.
3. Ceban V. Repere metodologice privind formarea competențelor parentale pozitive. În: Simpozion Științific Internațional. Universul științelor, ediția a IX-a, 4 noiembrie 2018. Iași: PIM, pp. 69-77.
4. Ceban V. Actualitatea politicilor educaționale în domeniul educației parentale. În: Dialog intercultural polono-moldovenesc. Culegere de studii. Vol. III, nr. 1. Materialele Congresului Științific Internațional Polono-Moldo-Român: Educație-Politică-Societate. Chișinău-Iași, 1-4 aprilie 2019, pp. 70-76.
5. Ceban V. Consilierea psihopedagogică privind formarea competențelor parentale pozitive. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și postdoctoranzilor. Vol. XVIII, Partea I. Chișinău, 2019, pp. 137-145.
7. Ceban V. Importanța rolurilor familiale în contextul educației parentale pozitive. În: Studia Universitatis Moldaviae. Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova. nr. 9 (129), 2019, pp.152-155.
8. Ceban V. Tendințe integrative în educația parentală din perspectiva valorificării teoriilor învățării și consilierii adulților. În: Studia Universitatis Moldaviae. Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, nr. 5 (125), 2019, pp. 158-162.
9. Ceban V., Calaraș C. Educația parentală pozitivă. Cum să devii un părinte eficient. Ghid metodologic pentru părinți, psihologi școlari, diriginți/cadre didactice. Chișinău: Primex-Com SRL, 2019. 175 p.
10. Ceban V., Calaraș C. Educația parentală pas cu pas. Management eficient al rolului de părinte. Suport informativ și caiet de lucru. Chișinău: Primex-Com SRL, 2020. 140 p.
11. Ceban V. Programul de consiliere și formare adresat părinților *Școala părinților competenți și eficienți*, PCFȘPEC. În: Acta et Commentationes. Sciences of Education (în curs de editare).
12. Codul educației al Republicii Moldova. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014.
13. Codul familiei al Republicii Moldova. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 1316 din 26.10.2000.
14. Colac T. Familia: valori și dimensiuni culturale. Chișinău: Universul, 2005. 248 p.
15. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p.
16. Cuznețov L. Pedagogia și psihologia familiei. Suport de curs. Chișinău: Primex-Com SRL, 2013. 77 p.
17. Cuznețov L. Consilierea parentală. Ghid metodologic. Chișinău: Primex-Com SRL, 2013. 110 p.
18. Cuznețov L. Familia ca proiect existențial. Management familial. Chișinău: Primex-Com SRL, 2018. 323 p.
19. Cuznețov L. Cultura educației familiale, sau Mica enciclopedie de formare a competențelor parentale. Chișinău: CEP USM, 2020. 306 p.
20. Răileanu O. Consilierea educațională ca factor de armonizare a relațiilor preadolescenți-părinți. Teza de doctor în științele pedagogice. Chișinău, 2018. 229 p.
21. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 Educația 2020. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 944 din 14.11.2014.
22. Strategia privind protecția copilului pe anii 2014-2020. Hotărârea Guvernului R.Moldova nr. 434/2014.
23. Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022. Aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 1106 din 3 octombrie 2016.



dr., conf. univ., Centrul Educațional Razvitie,
Tiraspol

Svetlana TURCEAC

CZU 376.091 | doi.org/ 10.5281/zenodo.5036243

Nivelul de pregătire a profesorilor de pe ambele maluri ale Nistrului pentru implementarea educației incluzive: o analiză comparativă

Rezumat: Articolul prezintă rezultatele unui studiu asupra condițiilor educației incluzive în instituțiile de învățământ de pe ambele maluri ale Nistrului.

Sunt propuse modalități de îmbunătățire a situației, luând în considerare particularitățile nivelului de dezvoltare a sistemului educațional de pe fiecare mal, în contextul asigurării accesului egal pentru toți copiii la servicii educaționale de calitate.

Cuvinte-cheie: educație incluzivă, mediu educațional prietenos, copii cu nevoi educaționale speciale, copii cu dizabilități, mediu educațional arhitectural fără bariere.

Abstract: The article presents the results of a study of the conditions of inclusive education in educational institutions on both banks of the Dniester. The author proposes a number of solutions that may improve the situation, taking into account the level of development of the educational system on each river bank and following the general aim of providing equal access to quality educational services for all children.

Keywords: inclusive education, friendly educational environment, children with special educational needs, children with disabilities, barrier-free architectural educational environment.

Educația incluzivă (EI) prevede un proces continuu de dezvoltare a sistemului de învățământ în vederea transformării școlii într-un mediu educațional prietenos și accesibil. Astfel de servicii educaționale ar trebui să fie disponibile în toate instituțiile de învățământ, oferind posibilități de lucru individual și de grup, inclusiv în formatul interacțiunii personale, al învățământului la distanță sau al utilizării serviciilor web. Dezvoltarea și fundamentarea teoretică și metodologică a condițiilor pentru formarea competențelor profesorilor privind organizarea unui mediu educațional incluziv într-o instituție de învățământ general pot facilita extinderea practicilor incluzive pe ambele maluri ale Nistrului [4]. În acest sens, rolul principal în implementarea EI le revine competențelor universale ale profesorului, care fac posibilă asigurarea de condiții pentru dezvoltarea copiilor, indiferent de capacitățile lor. Competențele respective sunt orientate spre dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor, organizarea unui mediu de învățare fără bariere, individualizarea procesului educațional [1].

Rezultatele cercetării prezentate în acest articol au fost obținute în cadrul proiectului *Platforme tematice. Educație și sport*, finanțat de Uniunea Europeană și implementat de PNUD Moldova. Studiul a sugerat evaluarea oportunităților și a problemelor-cheie ale educației incluzive în școlile de pe ambele maluri ale Nistrului, ca punct de plecare pentru măsurarea schimbărilor ulterioare, care ar oferi o pistă pentru nivelul de reprezentare a practicilor

incluzive. Această acțiune a permis trasarea unei „foi de parcurs”, care prevede un șir de schimbări, luând în considerare capacitățile existente în fiecare regiune.

Studiul s-a bazat pe valorificarea conceptului de *educație incluzivă*, care este o sinteză a definițiilor din Declarația Universală a Drepturilor Omului (ONU, 1948), concept completat și îmbogățit de UNESCO, UNICEF și Banca Mondială: „Educația incluzivă este un proces educațional care ia în considerare diferențele individuale ale copiilor, contribuie la procesul de învățare și răspunde nevoilor individuale ale elevului”.

Principala ipoteză de lucru a fost că educația incluzivă poate să le ofere tuturor copiilor acces egal la servicii educaționale de calitate, dacă managerii școlari dețin competențe de gestionare și de creare a unui mediu arhitectural fără bariere, iar cadrele didactice posedă competențe care contribuie la incluziunea copiilor.

Introducerea extinsă a EI este o măsură costisitoare. Prin urmare, indicatorii privind modul în care managerii țin cont de caracteristicile mediului arhitectural și se preocupă de dezvoltarea competențelor relevante la cadrele didactice pot justifica investiții semnificative în termeni de timp, resurse umane și materiale.

Pentru o evaluare completă a condițiilor de educație incluzivă într-o serie de instituții de pe ambele maluri ale Nistrului, s-au efectuat următoarele: analiza documentelor de politici privind educația incluzivă; studierea abordărilor și a modelelor de organizare a procesului educațional

inclusiv în mai multe țări europene; sondaj printre cadrele didactice și manageriale; interviuri în profunzime cu lideri educaționali, părinți și reprezentanți ai autorităților educaționale, precum și focus-grupuri.

La etapa de chestionare au participat 234 de pedagogi (manageri și profesori) din 9 instituții-pilot de pe ambele maluri ale Nistrului (108 persoane de pe malul stâng și 126 – de pe malul drept). De asemenea, au fost organizate 2 focus-grupuri a câte 12 persoane (Comrat, Tiraspol) și realizate 8 interviuri în profunzime cu directorii școlilor-pilot, părinți și reprezentanți ai autorităților educaționale. Întrebările din chestionar au vizat un set de competențe, combinate în patru blocuri, fiecare reprezentând abilitățile/ operațiile pedagogice necesare pentru organizarea eficientă și asigurarea unui mediu educațional prietenos pentru toți copiii. Astfel, primul bloc a inclus competențe pedagogice generale, care vizează recunoașterea și respectarea diversității oamenilor. Un proces educațional inclusiv presupune crearea unei situații de învățare în care elevii înșiși decid cum să coopereze cu colegii lor. Ne-am referit la aceste abilități ca la elemente de competențe ale profesorilor de organizare și planificare a activităților didactice, numindu-le *abilități metodologice general-organizatorice*. Blocul cuprinde următoarele întrebări: Tratați toți copiii în mod egal, indiferent de capacitățile și caracteristicile lor? Le oferiți timp suficient (suplimentar) pentru răspunsuri complete? Oferiți o singură sarcină, puneți întrebări directe, consolidați teoria cu exerciții practice? Admiteți un nivel minim de zgomot în clasă? Organizați lecția astfel încât să aveți cel puțin două pauze? Eliminați din clasă factorii de perturbare a atenției? În timpul orei, accentuați de cel puțin trei ori ideile principale din materia nouă? Încurajați activitățile creative ale copiilor?

Al doilea bloc al chestionarului a inclus întrebări privind determinarea nivelului competențelor de organizare a comunicării profesor-elev. Comunicarea fiind esențială în educație, profesorii trebuie să comunice cu copiii, folosind un limbaj clar și accesibil. Cadrul didactic trebuie să recurgă la mijloace auditive de prezentare a informației pentru copiii care aud și la mijloace vizuale – pentru cei care văd. Determinarea nivelului de eficiență a comunicării profesorului în cadrul lecției este reprezentată de acțiuni precum: vorbește clar, concret și fără multe detalii; creează și menține o atmosferă pozitivă în clasă; informează copilul despre acțiunile sale înainte de a lua măsuri în privința acestuia; îi oferă copilului posibilitatea de a alege dacă vrea să răspundă oral sau în scris; organizează activitatea elevilor în perechi și în echipe; își concentrează eforturile asupra abilităților de comunicare ale copiilor; elaborează împreună cu părinții și copiii un cod de comunicare eficientă în echipă și în clasă; se conduce de norme: ochii copilului sunt la nivelul ochilor profesorului; evită mișcărilor bruște în clasă.

Școala nu este doar un spațiu educațional, ci și unul cultural. Un mediu arhitectural organizat corespunzător în

școală dezvoltarea unei atitudini tolerante față de persoanele cu dizabilități [3]. În sala de clasă profesorul trebuie să creeze un mediu de învățare confortabil și accesibil. Pentru aceasta, trebuie să țină cont de faptul unde și cu cine să așeze copilul cu CES, să lucreze cu copiii conform regulilor și modelelor. Al treilea bloc al chestionarului a inclus întrebări cu privire la competențele necesare pentru organizarea spațiului de învățare. Nivelul adecvat al acestora se constituie din următoarele aspecte: organizează spațiul din clasă în așa fel încât locurile pentru copiii cu CES să fie în primele bănci, cu suficient loc pentru manevrarea scaunelor cu roțile, și mai aproape de fereastră – pentru copiii cu deficiențe de vedere. Restul scaunelor sunt aranjate simetric, orientate unul către celălalt, astfel încât să fie posibilă organizarea muncii copiilor în echipe; amenajează spațiul astfel încât elevii performanți capabili să-și concentreze mai bine atenția, care au un sistem psihoemoțional stabil, să stea lângă copiii cu CES; aplică mereu metode interactive de predare, hărți mentale, mnemonice, pictograme; recurge la ilustrarea frecventă a materialului studiat; folosește metode de lucru bazate pe reguli și pe modele.

Al patrulea bloc al chestionarului include competențe care determină capacitatea profesorului de a-i oferi ajutor și sprijin fiecărui elev: se adresează copilului cu CES doar față în față; oferă copiilor recompense și laude conform formulei 3 la 1, iar celor cu CES – 10 la 1 (primul număr este numărul de recompense, al doilea – de comentarii); menține contactul fizic și emoțional cu copiii: strângere de mână, aplauze etc.; în procesul de învățare valorifică punctele forte ale elevului; evaluează progresul copilului în raport cu propria sa dezvoltare; întocmește planul individual de învățare și dezvoltare/PEI; organizează munca întregii clase ținând cont de PEI-urile elevilor cu CES; nu compară copiii între ei; nu reacționează la capricii etc.

Punctajul scăzut obținut în timpul autoevaluării va indica necesitatea formării unor competențe pedagogice specifice, care stau la baza schimbărilor de comportament: prestația profesorului la lecție, susținerea regimului de lucru al elevilor, procesul logic și consecvent de asimilare a cunoștințelor, fixarea conceptelor-cheie pentru o mai bună asimilare a cunoștințelor de către elevi.

Analiza cadrului legal de asigurare a drepturilor egale la educație pe ambele maluri ale Nistrului denotă o lacună semnificativă, care guvernează fundamentele și mecanismele educației incluzive. Din 10 documente-cheie care definesc bazele educației incluzive și sunt valabile pe teritoriul malului drept, doar 4 există pe malul stâng. Din domeniul juridic al regiunii transnistrene lipsesc următoarele documente relevante: Strategia *Educația pentru toți*; Strategia de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități; Strategia pentru dezvoltarea educației (pe o anumită perioadă); Standardele de calitate pentru școala prietenoasă copiilor; Programul de dezvoltare a educației

incluzive; Planul de acțiuni pentru implementarea Programului de dezvoltare a educației incluzive.

Ținând cont de faptul că educația de pe malul drept al Nistrului se orientează spre spațiul educațional european comun, iar cea de pe malul stâng – spre spațiul educațional al Rusiei, trebuie remarcat faptul că diferența fundamentală în modalitatea de creare a condițiilor de acces egal la serviciile educaționale are un impact deosebit asupra grupului-țintă de beneficiari. Astfel, cadrul de reglementare și legal de pe malul drept este axat pe integrarea unei categorii mai largi de copii vulnerabili într-un singur spațiu educațional: copii cu dizabilități, copii cu HIV, copii din familii social vulnerabile și/sau nevoiaș, copii migranți, copii romi și alții. În schimb, cadrul de reglementare a incluziunii din Rusia se orientează preponderent spre incluziunea copiilor cu dizabilități. În opinia noastră, în condițiile unor regiuni mici și cu resurse limitate, este mai oportun să considerăm drept beneficiari ai educației incluzive o categorie largă de copii.

Țările europene (ex., Polonia, România, Finlanda) [2, 5, 6, 7] demonstrează diferite forme de educație incluzivă, însă definesc în unanimitate trei niveluri de incluziune (completă, parțială și la domiciliu). Majoritatea țărilor au o ierarhie de abordare a educației incluzive reprezentată de activitatea structurilor de stat, a centrelor municipale/raionale aflate în subordinea departamentelor de educație și a centrelor de resurse, care există în multe școli.

Rezultatele sondajului în rândul cadrelor didactice de pe ambele maluri ale Nistrului ne permit să tragem următoarele **concluzii**:

1. Majoritatea respondenților (79%) consideră că educația modernă are nevoie de educație incluzivă.
2. Doar 50% din profesorii intervievați înțeleg corect noțiunea de *educație incluzivă*, majoritatea activând pe malul drept și doar 16% – în stânga Nistrului.
3. Peste 40% dintre cei chestionați nu au experiență în educația incluzivă.
4. Mai mult de jumătate dintre profesorii chestionați nu au fost instruiți în domeniul EI.
5. Niciunul dintre respondenți nu este familiarizat cu caracteristicile unui mediu educațional arhitectural și spațial fără bariere (cu excepția rampelor).
6. Principalele dificultăți pe care le întâmpină profesorii țin de metodele de predare, elaborarea conținutului lecțiilor, organizarea mediului spațial și evaluarea progresului/succeselor elevilor în raport cu propria lor dezvoltare.

Rezultatele sondajului efectuat în baza blocului 1, *Competențe pedagogice generale*, care implică recunoașterea și respectarea de către profesor a diversității oamenilor ca drept natural al tuturor la învățare și dezvoltare, au arătat că mai mult de 60% dintre cadrele didactice de pe ambele maluri ale Nistrului recunosc necesitatea unei discipline stricte în clasă, fapt care nu corespunde ideii mediului

prietenos; de asemenea, nu recurg la activitatea în echipe.

Analiza rezultatelor celui de-al doilea bloc, *Competența de a organiza la lecție comunicarea dintre profesor și elevi*, ne permite să remarcăm necesitatea unor programe suplimentare pentru dezvoltarea la cadrele didactice a competențelor de lucru cu părinții, precum și nevoia de a focaliza efortul pe dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor.

Răspunsurile obținute pe dimensiunea blocului 3 de întrebări au arătat o mare nevoie de a dezvolta la profesori abilitățile privind organizarea spațiului de învățare, utilizarea metodelor interactive și a mijloacelor didactice.

Sinteza răspunsurilor la blocul 4, *Individualizarea și integrarea curricula*, demonstrează majoritatea cadrelor didactice nu au suficient de dezvoltată abilitatea de a crea situații de succes, de a observa și a încuraja progresele, chiar și nesemnificative, ale copiilor, se constată lipsa abilității de predare prin evidențierea punctelor forte ale elevului.

Interviurile în profunzime, realizate cu grupurile-țintă: manageri (s. Vadul-Rașcov, Șoldănești; Comrat; Dubăsari), funcționari ai direcțiilor de educație (Comrat, Dubăsari), părinți ai copiilor cu CES și ai copiilor cu dezvoltare tipică (Comrat, Dubăsari), au urmărit de a determina percepția și disponibilitatea intervievaților de a organiza educația incluzivă a tuturor participanților la procesul educațional. Întrebările-cheie ale interviului au fost următoarele: Considerați educația incluzivă un fenomen util pentru copiii cu CES? EI poate fi eficientă și pentru copiii cu un nivel tipic de dezvoltare? Ce împiedică implementarea/extinderea EI în instituția Dvs.? Competențele pedagogice necesare în domeniul EI pot să îmbunătățească performanța profesorilor? Ce schimbări sunt necesare în activitatea profesorului, în administrație și în lucrul cu părinții pentru a transforma EI într-o practică reală?

Rezultatele interviurilor și ale studiilor de focus-grup au fost următoarele: participanții au făcut referire la schimbările așteptate în activitatea profesorilor în ceea ce privește disponibilitatea de a accepta filosofia EI, capacitatea de a lucra conform PEI, abilitatea de a aplica diferite forme de prezentare a informațiilor, dezvoltarea personală și profesională a cadrului didactic, schimbul de experiență printr-un mediu educațional deschis. Schimbările din administrația școlară, care pot îmbunătăți implementarea educației incluzive, sunt următoarele: o abordare de echipă a organizării EI, asigurarea cu echipament adecvat, optimizarea fluxului de documente, pregătirea întregului personal didactic pentru implementarea EI.

Potrivit respondenților, lucrul cu părinții la școală ar trebui să înceapă cu formarea unei atitudini pozitive față de educația incluzivă și persoanele cu nevoi speciale, precum și cu identificarea formelor și a mecanismelor de implicare a acestora în procesul educațional.

Rezultatele analizei răspunsurilor permit, în același timp, identificarea **obstacolelor externe și interne**, care

diferă pe fiecare mal al Nistrului, dar pot fi sintetizate astfel: creșterea costurilor de întreținere a unui copil cu CES; creșterea numărului de ore; scăderea numărului de copii; lipsa centrelor de resurse în școli; lipsa unei reglementări normative clare a condițiilor pentru educația incluzivă (numărul de copii într-o clasă cu incluziune completă etc.); lipsa unui mecanism normativ fix și clar pentru includerea PEI în sistemul de învățământ general.

Barierile interne în calea introducerii EI pe ambele maluri ale Nistrului vizează: necesitatea de instruire a managerilor în domeniul transformării mediului educațional arhitectural; dezvoltarea abilităților de inițiere, consolidare și extindere a parteneriatelor dintre comunitate, părinți și pedagogi; organizarea de activități sistematice și intenționate pentru a depăși stereotipurile părinților, ale comunității privind includerea tuturor copiilor într-un singur sistem educațional; implicarea administrației în planificarea și monitorizarea EI; abilitarea profesorului cu instrumente și competențe metodologice pentru a integra copiii cu CES și pe cei cu dezvoltare tipică în predare și în metodologia de desfășurare a lecțiilor incluzive.

Beneficiile educației incluzive sunt indiscutabile pentru toți participanții. Respondenții menționează beneficiile pentru copiii cu dezvoltare tipică, prin dezvoltarea compasiunii, a abilităților de ajutor reciproc, a comunicării, prin îmbunătățirea atitudinii față de lume în ansamblu. Este necesar a spori nivelul competențelor pedagogice ale tuturor cadrelor didactice în domeniul EI, chiar dacă profesorii de pe malul drept al Nistrului au competențe și experiență de muncă mult mai temeinice în acest domeniu.

Printre motivele care împiedică introducerea EI, grupurile-țintă au remarcat: atitudinea negativă a societății față de aceasta; pregătirea insuficientă a cadrelor didactice; lipsa personalului; cazuri dificile de agresivitate printre copii etc. Situația este agravată de faptul că școala nu poate decide asupra gradului de incluziune a copilului, dar și de rezistența unor părinți. De asemenea, doar o parte din respondenți cred că abilitățile de a lucra cu copiii cu CES vor fi utile și pentru ceilalți elevi.

Studiul efectuat ne-a permis să constatăm evoluții semnificative în instituțiile din dreapta Nistrului privind implementarea EI și oferirea de șanse egale pentru toți copiii, indiferent de potențialul lor. În stânga Nistrului continuă segregarea copiilor în școli speciale din cauza problemelor de sănătate. În același timp, multe școli generale au clase specializate pentru copiii „dificili” sau clase de „egalizare”, care exacerbează discriminarea copiilor din același mediu școlar. Direcțiile de specialitate duc lipsă de specialiști care să ofere asistență și sprijin școlilor unde studiază copii cu CES. Nu există centre de resurse în școli specializate în susținerea copiilor, profesorilor și părinților. La moment, sistemul de formare continuă a cadrelor didactice nu oferă pregătire în domeniul educației incluzive din contul statului. În același timp, conform datelor raportului din regiune, mai

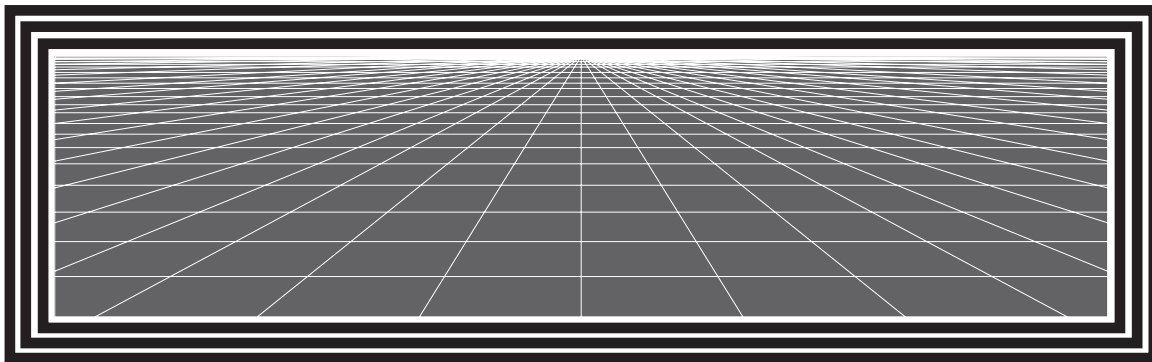
mult de 5000 de copii au nevoie de educație incluzivă.

În baza rezultatelor studiului, propunem un șir de **recomandări** de îmbunătățire a incluziunii copiilor cu CES:

1. Oferirea de sprijin din partea agențiilor guvernamentale de profil pentru elaborarea documentației vizând extinderea incluziunii educaționale, inclusiv schimbarea mediului educațional arhitectural.
2. În procesul de elaborare a actelor normative legale privind EI pentru teritoriul din stânga Nistrului ar fi oportun să se ia în considerare drept beneficiari o categorie largă de copii.
3. Organizarea formării profesionale a cadrelor didactice privind diversificarea strategiilor de predare. O atenție deosebită ar trebui acordată dezvoltării competențelor de abordare individualizată (cadre didactice) și a celor de instituire a mediului arhitectural fără bariere (manageri).
4. Formarea managerilor în domeniul parteneriatului comunitar, în special cu părinții, pentru a depăși stereotipurile despre persoanele cu CES. Recomandăm studierea experienței României de edificare a unor astfel de parteneriate în sprijinul copiilor cu CES.
5. Elaborarea unui ghid pentru cadrele didactice care ar facilita predarea flexibilă în contextul educației incluzive.
6. Inițierea unor comunități web de practicieni din domeniul educației incluzive interesați și motivați să dezvolte EI pe ambele maluri ale Nistrului.
7. Crearea unei baze de date cu materiale metodologice, practici eficiente de EI.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Donnelly V. Country Policy Review and Analysis (CPRA). Pe: <https://www.oecd.org/education/strength-through-diversity/Disabilities-learning-impairments-and-mental-health-Verity-DONNELLY.pdf>
2. Kossewska J. Współczesne modele integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych. În: Studia psychologica, nr. 1, 2003. Pe: <http://www.bg.up.krakow.pl>
3. Malcoci L., Munteanu P. Incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități: Studiu sociologic. Chișinău: Arva Color, 2017. 60 p.
4. Malcoci L., Sinchevici I. Implementarea educației incluzive în Republica Moldova – studiu sociologic. Chișinău: Artpoligraf, 2017. 95 p.
5. Różańska L. Różnica klasy integracyjnej w szkole masowej. Pe: <http://www.edukacja.edux.pl/p-7192-roznica-klasy-integracyjnej-w-szkole-masowej.php>
6. Елисеева И. Г. Инклюзивное образование в Финляндии. În: Открытая школа, № 7 (138).
7. Кесялахти Э., Вяюрюнен С. Претворяя в жизнь идеи инклюзивного образования: опыт соседних стран. Рованиemi, 2013.



EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

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

CZU 378.091 | doi.org/10.5281/zenodo.5036112

Noi realități și provocări ale educației interculturale în universități. Studiu de analiză a necesităților pe marginea documentelor de planificare strategică

Rezumat: Studiul prezintă rezultatele unei cercetări calitative pe marginea promovării educației interculturale (EIC) în 7 universități cu profil pedagogic din Republica Moldova. Cercetarea s-a realizat în baza documentelor de dezvoltare strategică. Situația actuală a relevat că educația interculturală este reflectată parțial și sporadic, afectându-se, astfel, calitatea formării inițiale a viitoarelor cadre didactice, dar și competența lor interculturală, inerentă dezvoltării personale și profesionale în mediile sociale multiculturale. De asemenea, se propun recomandări pentru optimizarea promovării EIC prin intermediul actelor de proiectare strategică și operațională, în contextul învățământului superior, confruntat cu multiple provocări.

Cuvinte-cheie: planificare strategică, educație interculturală, învățământ universitar, documente strategice, universități, manageri, studenți, viitori pedagogi.

Abstract: The study presents the results of qualitative research into the promotion of intercultural education (IE) in 7 universities with pedagogical profile in the Republic of Moldova, as seen at strategic development documents level. The study has revealed that intercultural education is only partially and sporadically reflected in such documents, thus affecting both the overall quality of the initial training of future teachers and their intercultural skills, which are inherent for personal and professional development in a multicultural social environment. Recommendations are made in order to optimize the promotion of IE through strategic and operational planning documents in a higher education context, which is facing multiple challenges.

Keywords: strategic planning, intercultural education, university education, strategic documents, universities, managers, students, future teachers.

INTRODUCERE

Abordarea investigativă a planificării strategice, în general, și a perspectivei educației interculturale, în particular, se manifestă ca o provocare relativ recentă pentru preocupările noastre academice, motivată fiind atât de exigențele unui proiect original de parteneriat universitar, cu sprijin internațional, cât și de necesitățile curente de restructurare și optimizare pe care le resimte domeniul formării inițiale a cadrelor didactice nu doar din țara noastră, dar din toată regiunea Europei de Est, inclusiv din spațiul ex-sovietic. Așa cum în era cunoașterii și a informației, cu care suntem contemporani, proiectul și proiectarea ca proces au devenit concepte emblematice, planificarea strategică se impune nu doar ca necesitate vitală pentru dezvoltarea entităților, ca normativitate legislativ-procedurală și instituțională, ci și ca normativitate preventiv-rezolutivă funcțională (cf. Constantin

Cucoș). În contextul proiectului Strategiei naționale *Educația 2030*, înaintat pentru dezbateri publice, principiul participării și al transparenței reclamă contribuția plenară la realizarea misiunii sistemului educațional la nivel național, în care se proiectează următoarele: "...a corespunde necesităților celor ce învață și ale societății; va deveni mai rezistent, flexibil, capabil de a oferi educație fără întrerupere în condițiile mereu schimbătoare de ordin social, economic, demografic; va deveni un factor real de asigurare a dezvoltării durabile, sociale și economice, prin formarea resurselor umane de calitate, și se va constitui într-un factor esențial pentru dezvoltarea societății bazate pe cunoaștere" [2].

CADRU CONCEPTUAL

În Conceptul Strategiei naționale *Educația 2030* se proiectează următoarele: către 2030 "toți elevii/ studenții vor obține cunoștințe și competențe, inclusiv transformativă, necesare pentru promovarea dezvoltării durabile și a stilurilor de viață durabile, a protecției mediului, modului sănătos de viață, drepturilor omului, egalității de gen, culturii păcii și nonviolenței, cetățeniei globale și aprecierii diversității culturale, precum și a contribuției culturii la dezvoltarea durabilă" (obiectivul de dezvoltare durabilă 4.7) [2, p. 6]. Subscriem totalmente la valorile promovate ca imperative ale politicii educaționale și le subliniem pe cele relevante studiului în cauză, care formează o paletă semantică cuprinzătoare a problematicei contemporaneității, recunoscută și asumată la nivel global.

Conform experților în domeniu, "elaborarea și implementarea PDS/PDI a instituției de învățământ a devenit o condiție indispensabilă a activității manageriale, deoarece acest document asigură creșterea calității, a eficienței și a echității sistemului de educație, a gradului de autonomie a instituției, precum și responsabilitatea publică pentru serviciile educaționale prestate" [1, p. 6].

Specialiștii recunosc că există o varietate de terminologii utilizate în managementul strategic, precum și multiple abordări practice. Nu se poate spune că există o singură cale perfectă de a efectua planificarea strategică. Fiecare instituție are propria interpretare a abordărilor și a activităților de management strategic. Cu toate acestea, există anumite etape tipice, care implică activități similare, divizate în patru stadii de bază: *analiză, planificare, implementare și evaluare*. De asemenea, se poate afirma că managementul strategic este un continuum de etape succesive: analiza critică a unui sistem, formularea și evaluarea politicilor, planificarea acțiunilor, gestionarea și monitorizarea, revizuirea și evaluarea. Experiența și lecțiile învățate din implementare, monitorizare și evaluare oferă feedback pentru ajustarea programului curent sau pentru următorul ciclu de formulare a politicilor și de planificare a acțiunilor.

Educația interculturală în învățământul superior, la rândul său, se prezintă ca o dimensiune transversală la toate stadiile de planificare strategică și poate deschide perspective integratoare de abordare a diversității (sociale, culturale, etnice, lingvistice, religioase etc.), dar și de dezvoltare specifică a finalităților și a rezultatelor, prin orientarea spre eficiența și eficacitatea procesului educațional axat pe nevoile specifice ale viitoarelor cadre didactice.

METODOLOGIE

Studiul de față a fost realizat în primul semestru al anului 2021, în cadrul proiectului *Promovarea și dezvoltarea educației interculturale (EIC) în formarea inițială a cadrelor didactice* (faza 2), sprijinit de Fundația *Pestalozzi* din Elveția, implementat de CE PRO DIDACTICA, în perioada 2021-2023, în șapte universități-partenere: Universitatea de Stat din Moldova (USM), Universitatea de Stat *B.P. Hasdeu* din Cahul, Universitatea de Stat *A. Russo* din Bălți (USARB), Universitatea de Stat din Comrat (USC), Universitatea de Stat din Taraclia *Gr. Țamblac*, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău (UPSC), Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău) (UST). Au fost implicați peste 30 de manageri de niveluri diferite de la 20 de facultăți/departamente și catedre cu profil pedagogic, care au completat un chestionar online (cu diferite tipuri de itemi), în scop de constatare a situației și de identificare a aspectelor specifice EIC la nivel de documente strategice, inclusiv a problemelor și a oportunităților inerente fiecărui act de abordare strategică a domeniului sub un aspect relativ specific, dar crucial pentru corectitudinea politică și etică a actelor reglatoare.

CONSTATĂRI ȘI PROVOCĂRI

În cursul cercetării, am constatat din start că toate universitățile dispun de un document de dezvoltare strategică, perioada de dezvoltare planificată în ultimul PDS a instituției prezentându-se diferit, în toate însă fiind vorba de 5 ani. De asemenea, am fost interesați de vizibilitatea și gradul de promovare a acestui document, inclusiv în mediul online. Doar două instituții nu a plasat PDI-ul selectiv sau integral pe pagina web [3, 4, 8].

Nivelul de reflectare a dimensiunii "educație interculturală" în PDI a fost apreciat ca *mediu* de 6 universități și ca *nesesizat* de una. Această situație relevă necesitatea unor intervenții calitative direcționate spre domeniul EIC, precum își propune inițiativa din proiectul menționat mai sus. Cu referire la elementele structurale din PDI în care s-a identificat dimensiunea EIC, au fost specificate următoarele: *misiunea* (3 universități), *acțiuni strategice* (4), *probleme strategice* (1) și *toate elementele* (1). Cele numite anterior au fost confirmate prin exemplele din tabelul ce urmează:

Tabelul 1. *Reflectarea EIC în PDS-urile universitare*

Universitatea B.P. Hasdeu din Cahul	Valorile promovate de managementul universității pun accent pe egalitate și diversitate.
Universitatea de Stat A. Russo din Bălți	<i>Acțiuni prioritare 2.2.</i> Elaborarea unui nou set de programe de formare profesională continuă a adulților, cu prioritate pentru dezvoltarea competențelor-cheie: digitale, antreprenoriale, lingvistice, interculturale și alte competențe noi, solicitate de piața muncii, dezvoltarea competențelor profesionale comune mai multor ocupații, valorificând metodologia de formare/dezvoltare a acestora, conform prevederilor Codului educației [3]. <i>4.3. Internaționalizarea academică instituțională.</i> Misiunea USARB vizează internaționalizarea ei prin încadrarea universității în spațiul european unic al cunoașterii și al cercetării, promovarea și facilitarea activităților de cooperare și mobilitate internațională ale profesorilor și studenților. Aceste aspirații derivă atât din actualele politici educaționale și de cercetare, cât și din specificul universității bălțene, care este o instituție de învățământ superior cu un profil multicultural și multilingval distinct, marcat și de deschidere națională și internațională [3, p. 26].
Universitatea de Stat din Comrat	<i>Misiunea universității:</i> "...satisfacerea necesităților cetățenilor și ale societății în învățământul superior calitativ, postuniversitar și formare profesională suplimentară, capabile de a concura pe piața națională și internațională a muncii; păstrarea, dezvoltarea și promovarea valorilor culturale și istorice naționale; dezvoltarea diversificată a personalității viitorului specialist, care posedă un înalt profesionalism, cultură, inteligență, activitate socială, calități de cetățean demn". <i>Principii academice:</i> completitudinea, diversitatea și universalitatea cunoștințelor oferite de universitate; calitatea educației în conformitate cu standardele educaționale naționale; dreptul la păstrarea identității etnice, culturale și lingvistice a găgăuzilor, bulgarilor, moldovenilor și altor naționalități care locuiesc la sudul Republicii Moldova. <i>Obiectivele strategice ale universității:</i> "...realizarea necesităților personalității în dezvoltare intelectuală, culturală și morală..." <i>Cooperarea internațională:</i> cooperarea internațională cu universități în domeniul activităților educaționale, științifice și culturale, cu scopul de integrare în comunitatea internațională de cercetare și educație; participarea la programele de mobilitate academică și schimburile culturale în proiecte comune; desfășurarea evenimentelor științifice și culturale comune [8].
Universitatea de Stat din Taraclia Gr. Țamblac	<i>Миссия университета:</i> сохранение, развитие и продвижение национальных культурно-исторических ценностей. <i>Задачи университета:</i> сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества; воспитание у студентов чувства патриотизма, любви и уважения к национальным традициям; распространение знаний среди населения, повышение его образовательного и культурного уровня; осуществление языковой практики студентов и преподавателей в Болгарии, Румынии или в других странах с целью повышения их коммуникативных умений по болгарскому, румынскому языкам (государственному языку) или другому иностранному языку через обмен с иностранными вузами или по международным программам и проектам. <i>Образовательная деятельность и повышение качества образовательных услуг:</i> усиленное изучение государственного языка студентами на всех специальностях с целью реализации своего профессионального потенциала в Молдове, интеграция болгарской общности в языковую, политическую, культурную, экономическую и управленческую жизнь молдавского государства; проведение культурных мероприятий, посвященных национальным и болгарским праздникам, памятным датам истории и культуры болгарского и молдавского народов с целью формирования культурных ценностей у студентов в поликультурном образовательном пространстве.
Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)	<i>Obiectiv strategic:</i> promovarea valorilor europene în domeniile științific, cultural și educațional prin cooperare academică internațională [6].

Universitatea de Stat din Moldova	<i>Strategia de internaționalizare. Acțiuni strategice:</i> încurajarea și susținerea mobilităților internaționale ale studenților, cadrelor didactice și administrative; inițierea și susținerea programelor de studii derulate în limbi străine, în special în limba engleză; atragerea unui număr sporit de studenți din alte țări prin participare la diverse evenimente internaționale și prin diseminare susținută a ofertei educaționale în rețeaua de parteneri [5, 7].
-----------------------------------	---

O situație diferită s-a constatat și cu referire la PDS-ul facultăților reprezentate în proiect: două universități au recunoscut că acestea nu sunt elaborate, universitățile din Bălți și Comrat, UPSC și cea din Tiraspol (cu sediul la Chișinău) au oferit și adresele electronice unde acestea pot fi găsite, iar două au răspuns că nu sunt disponibile în formă electronică. Nici PDS-urile departamentelor și catedrelor participante în proiect nu sunt definitivate și disponibile în variantă electronică, la majoritatea structurilor, dar nici dimensiunea EIC nu este reflectată, ceea ce ne confirmă necesitatea intervenției planificate în proiect.

Cu privire la componenta structurală din PDS unde ar fi bine să fie inclusă dimensiunea EIC, marea majoritate au opinat că aceasta ar trebui să se regăsească "la toate, începând cu misiunea, viziunea și finalizând cu acțiuni strategice și operaționale/anuale".

Fiind rugați să numească alte documente strategice universitare unde este reflectată dimensiunea EIC, respondenții au trecut în revistă: *Carta universității, Codul de etică universitară; Кодекс университетской этики, Положение о студенческом самоуправлении, Концепция воспитательной работы* [9]; *Хартия университета; Деонтологический кодекс библиотекаря; Curricula disciplinelor de la ciclul licență și ciclul masterat; Planul strategic instituțional de internaționalizare etc.*

Analiza Regulamentelor/Ghidurilor pentru practica pedagogică ale universităților/facultăților din proiect, din perspectiva reflectării EIC, a descoperit următoarele niveluri de prezență: 5 – nivel absent; 2 – nivel mediu (US Comrat și UPSC). Cea din urmă instituție ne-a oferit și două extrase/responsabilități-cheie ale studenților stagiați, relevante domeniului EIC: "promovarea drepturilor copiilor la educație, promovarea unui comportament profesional tolerant și democratic".

Ca urmare logică a întrebării precedente, a fost evaluată atitudinea vizavi de intervențiile necesare "pentru a optimiza dimensiunea EIC în *Ghidul pentru practica pedagogică*", răspunsurile conturând următoarea arie tematică: direcții strategice de realizare a stagiilor de practică (o universitate); obiectivele practicii pedagogice (două universități); competențele necesare de format la studenți (patru universități); strategii și demersuri interculturale la diferite niveluri ale învățământului general prin documente reglatoare; diagnosticarea competenței interculturale/metode/instrumente etc.; educație compensatorie pentru străini vizând aplanarea problemelor copiilor de imigranți.

Ca exemplu de răspuns detaliat, ce caracterizează amplu situația, îl oferim pe cel de la UST (cu sediul la Chișinău): "În Regulamentul privind stagiile de practică, aprobat la ședința Senatului UST din 11 noiembrie 2014, s-a decis: 1. A completa (p. 42) alineatul privind obligațiile studentului stagiar: Studenții stagiați sunt obligați să manifeste respect față de cultura organizațională, diversitatea culturală a unității-bază de practică; să realizeze acțiuni strategice pentru a crea în grupul de copii, cadre didactice o atmosferă în care diversitatea culturală se recunoaște, împărtășește și se respectă. 2. În Curriculumul stagiilor de practică și în Ghidul aferent – a se introduce completări la "proiectarea activităților stagiarului, inclusiv la stagiile de practică psihologică ce vizează activitatea de psihoprofilaxie, consiliere, dezvoltare personală; precizarea aspectelor metodologice care trebuie respectate de către stagiar și instituția în care se realizează stagiul: toleranța, egalitatea, complementaritatea valorilor, valorificarea cadrului educațional în spiritul diversității, al drepturilor omului și ale copilului, egalității de șanse, dialogului intercultural etc."

Cu referire la intervențiile cu scopul de "a optimiza dimensiunea EIC în *Ghidul pentru elaborarea tezelor de master/licență*", o universitate consideră că ar fi bine de inclus dimensiunea EIC la acțiunile strategice prevăzute în realizarea stagiilor de practică pedagogică; patru universități susțin că ar fi bine de încurajat asemenea tematici de cercetare, cu obiective relevante, inclusiv: "Необходимо включать в гид темы лиценционных работ, направленных на исследование проблем межкультурного/поликультурного образования. В зависимости от специфики предмета это могут быть исследования, связанные с межкультурным воспитанием (педагогика), межкультурными взаимодействиями (история, социология), взаимовлиянием культур (филология), поликультурным образовательным проектированием (дидактика) и т.д. Необходимо включить региональный компонент в тематику работ, направленный на исследование проблем взаимоотношений этносов в полиэтнической среде" (Universitatea de Stat din Taraclia) și "... În *contextul formulării temelor tezelor, precizarea problemelor de cercetare axate pe dezvoltarea valorilor EIC la subiecții procesului educațional și* (2) *La Cerințele pentru elaborarea și susținerea tezelor de master/licență*, care să abordeze subiecte raliat la provocările lumii contemporane, în contextul cărora educația interculturală are rol semnificativ" (UST).

Respondenților li s-a solicitat să clasifice așteptările de la *Programul de formare în domeniul proiectării strategice din perspectiva promovării EIC* după componentele operaționale ale competenței interculturale, printre acestea au fost incluse aspecte definitorii ale competenței interculturale.

Tabelul 2. *Așteptări de la Programul de formare în domeniul promovării EIC în documentele strategice*

Cunoștințe EIC	Abilități EIC	Experiențe/schimb de experiență
- bazele teoretice ale pedagogiei interculturale; strategii de predare-învățare-evaluare din perspectiva EIC; - structura modernizată a PDS-ului din perspectiva EIC; - incluziune și coeziune sociale din perspectiva promovării EIC; - cunoașterea finalităților și a obiectivelor EIC, recunoașterea necesității dialogului dintre culturi în cadrul unei societăți interculturale și identificarea situațiilor de conflict intercultural; - cunoștințe privind valorificarea datelor analizei SWOT pentru elaborarea planurilor de dezvoltare cu valoare adăugată pe dimensiunea EIC; - cunoașterea provocărilor în promovarea EIC, a dificultăților și bunelor experiențe în proiectarea strategică din alte universități; - знание базовых теоретических ценностей межкультурного образования; - знание основных теоретических моделей межкультурного (поликультурного) образования; - знание теоретико-методологических основ межкультурного образования; - знание особенностей школьной политики в многонациональных государствах и в Республике Молдова; - знание основных направлений практической деятельности по межкультурному (поликультурному) образованию;	- organizarea diverselor activități curriculare și extracurriculare pentru valorificarea EIC; - formularea textelor de misiune, viziune, obiective strategice, acțiuni prioritare; - dezvoltarea empatiei și descoperirea unor asemănări, în special cu cei care sunt diferiți de noi; - înțelegerea valorilor și a credințelor din spatele comportamentelor unei persoane competente intercultural; - manifestarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți, față de identitatea culturală proprie și față de identitatea celor care aparțin unor culturi diferite; - prezentarea modalităților practice de promovare a interculturalității în diferite contexte de învățare: formal, nonformal și informal; incluziune socială; - elaborarea documentelor ce vizează proiectarea strategică din perspectiva promovării EIC; - exersarea capacității de a formula corect, de a include eficient în conținutul actelor universitare a aspectelor definitorii promovării EIC; - proiectarea și elaborarea programelor de promovare și dezvoltare a EIC; - определение критериев и показателей оценивания уровня сформированности у студентов поликультурной и этнокультурной компетентности (толерантность, сотрудничество, уважение и т.д.); - формирование поликультурной личности, способной к мирному сосуществованию, общению и сотрудничеству с представителями других национальностей и культур; - формирование и развитие культуры мира и культуры межнационального общения в рамках учебно-воспитательного процесса в школе;	- bune practici în promovarea dialogului intercultural la toate nivelurile; - valorificarea bunelor practici; - elaborarea participativă/interuniversitară a proiectului de Strategie instituțională cu referire la promovarea interculturalității; - participarea la rezolvarea problemelor comunității, prin utilizarea capacității de empatie culturală în relațiile cu persoane aparținând unor culturi diferite; - împărtășirea experiențelor universităților implicate în proiect la faza I, diseminarea rezultatelor relevante obținute de acestea și a recomandărilor oferite instituțiilor de învățământ superior debutante în proiect; - preluarea experienței avansate la nivel național și internațional în dezvoltarea competențelor profesionale ale personalului didactic în domeniul EIC; - identificarea în comun a soluțiilor privind sporirea calității procesului de predare-învățare-evaluare în contextul promovării valorilor EIC, internaționalizarea programelor de studii și sporirea mobilității academice; - promovarea unui plan strategic eficient de integrare a dimensiunii EIC în procesul educațional contemporan; - продвижение межкультурного образования на основе толерантности, открытости к различным культурам в вузовской и школьной среде; - внедрение поликультурного содержания в процесс профессиональной подготовки учителей; - создание учебных и дидактических пособий, справочных материалов для обеспечения учебного процесса подготовки будущих педагогов в контексте межкультурного образования в условиях поликультурного диалога Республики Молдова;

identificarea problemelor, stabilirea conținuturilor EIC inerente procesului de planificare/dezvoltare strategică.	- формирование профессиональной подготовленности будущих педагогов к межкультурному языковому образованию учащихся; - овладение методами и приемами разрешения конфликтов в поликультурной образовательной среде; - владение студентами педагогическими технологиями межкультурного образования;	- familiarizarea cu bune practici privind proiectarea și implementarea programelor de EIC; - внедрение межкультурного подхода в процессе языкового обучения; - разработка концепции куррикулума и гида по межкультурному образованию; - осуществление взаимосвязи вуза и школы с целью проведения педагогической практики в контексте межкультурного образования и воспитания учащихся;
--	--	--

La ultima întrebare din chestionar – *Cât de realist este ca în termen de 3 luni să se reușească a integra dimensiunea EIC în documentele strategice abordate mai sus și a le optimiza, evidențiind perspectiva dată?*, răspunsurile s-au împărțit: 3 – realist, 1 – ne-realist și 2 – nu știu, este greu să mă pronunț. Putem deduce că atitudinea optimistă îi caracterizează pe 60 la sută dintre managerii universitari și, ținând cont de părerea celor indeciși și nesiguri, urmează să adaptăm activitățile din proiect și să le adăugăm elemente suficiente de motivare și încurajare pentru managerii implicați, dar și pentru alți actori educaționali cu care aceștia relaționează în procesul de valorificare a dimensiunii EIC la nivel de planificare strategică și operațională.

CONCLUZII ȘI PERSPECTIVE

În final, opinăm că discursul oficial promovat de documentele de dezvoltare strategică din universități este de natură neutră vizavi de EIC. Ni-l dorim, în mod evident, mai pronunțat, mai proactiv și mai direcționat în mod expres spre formarea inițială a cadrelor didactice, inclusiv din perspectivă interculturală.

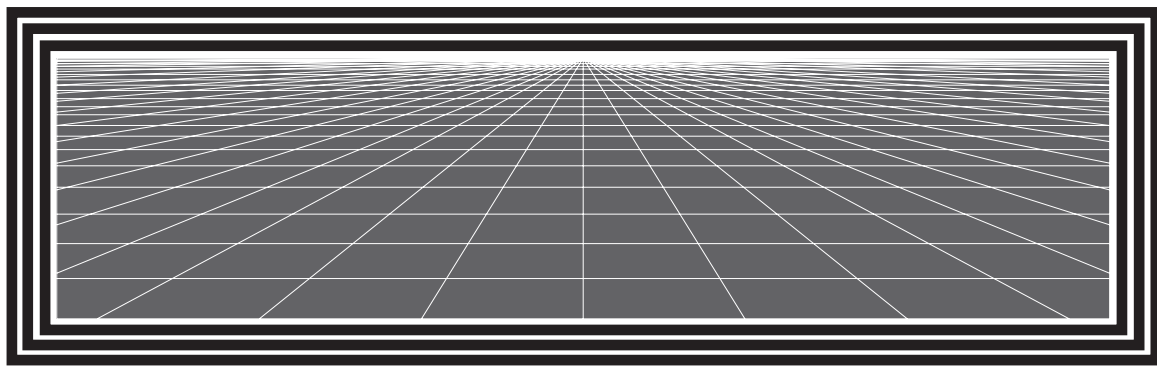
Vocea studenților și a reprezentanților diverselor culturi în elaborarea documentelor nu a fost sesizată suficient, de aceea ne propunem ca perspectiva dată să fie actualizată prin recurgerea la un management participativ al performanței interculturale, sprijinit de cooperare și dialog eficient la diferite niveluri. Or, "elaborarea unui plan funcțional reprezintă un efort conjugat și constant, care produce decizii fundamentale și acțiuni ce determină misiunea și viziunea instituției, evidențiind pentru cine acestea există, ce face și *de ce*, identificând obiectivele comune și rezultatele scontate" [1, p. 5].

În ultimă instanță însă, nu se poate eluda și faptul că în sectorul educației un plan strategic este produsul fizic al procesului de planificare și concretizează orientări de ghidare privind modul de gestionare a unui sistem de educație într-o perspectivă națională mai

amplă de dezvoltare, care evoluează în mod natural și implică adesea constrângeri și schimbări neașteptate. La acesta din urmă se poate referi și dezvoltarea specifică a contextului sociocultural, în care obiectivele și acțiunile strategice adecvate de EIC se subordonează schimbărilor și fluctuațiilor de ordin divers.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Bezede R. (coord.) Planificarea strategică. Ghid metodologic. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2019.
- Conceptul Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 *Educația 2030* și al Programului de implementare. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/concept_strategie_program_de_implementare_educatia_2030.pdf
- Plan de dezvoltare strategică USARB. Pe: <https://usarb.md/wp-content/uploads/2021/02/Plan-de-dezvoltare-strategica-2018.pdf>
- Plan operațional de acțiuni 2020, UPSC. Pe: https://upsc.md/wp-content/uploads/2020/05/univ_doc._intern_plan_oper_actiuni_2020.pdf
- Plan de dezvoltare strategică, USM. Pe: [http://usm.md/wp-content/uploads/plan-stragic-2016_2020.pdf](http://usm.md/wp-content/uploads/plan-strategic-2016_2020.pdf)
- Regulamentul privind stagiile de practică, aprobat la ședința Senatului UST. Pe: https://ust.md/wp-content/uploads/2020/01/regulament_stagii_practica_UST-1.pdf
- Strategia de internaționalizare USM (extras). Pe: http://international.usm.md/?page_id=48
- Положение об организации учебного процесса в КГУ от 17.10.2016. Pe: <https://kdu.md/images/Files/programa-strategicheskogo-razvitiia-kgu-na-2017-2022gg.pdf>
- Этический кодекс студента. Pe: <https://kdu.md/images/Files/066-2016-accred-etichesk-kodeks-studenta.pdf>



CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Tatiana **CARTALEANU**

dr., formator, Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

Libertate sau (auto)control asupra învățării?

CZU 373.5.091:[811.135.1+821.135.1.09]

doi.org/10.5281/zenodo.5036236

Rezumat: Articolul examinează bogăția de produse evaluabile sugerate pentru etapa liceului de școlarizare în ediția din 2019 a Curriculumului Național pentru limba și literatura română. Din 120 de produse diferite, unele sunt în mod decisiv valabile doar pentru evaluarea formativă, dar multe instrumente de evaluare oferă profesorului posibilitatea de a implica elevii în alegerea unei forme care să evidențieze anumite abilități pe care

le posedă și le-ar reprezenta cel mai bine. Principala condiție pentru aplicarea sarcinilor alternative de evaluare este ca acestea să fie echitabile în ceea ce privește efortul implicat; forma, gradul de sincretism sau profunzimea originalității vor arăta diferența.

Cuvinte-cheie: curriculum, unitate de conținut, unitate de competență, evaluare formativă/sumativă, produse evaluabile.

Abstract: The article examines the wealth of assessable products suggested for the lyceum stage of schooling in the 2019 edition of the National Curriculum for Romanian Language and Literature. Of 120 different products some are decidedly only valid for formative assessment, but many assessment tools do offer the teacher the opportunity to involve the students in the choosing of a form that would highlight certain skills they possess and would best represent them. The main condition for the application of alternative assessment tasks is that they should be equitable in terms of the effort involved; it is the form, the degree of syncretism, or the profundity of originality that is going to show the difference.

Keywords: curriculum, content unit, competence unit, formative/summative assessment, assessable product.

“Selecția tehnicilor de evaluare ar trebui să fie realizată în termeni corespunzători pentru tipul de comportament care va fi evaluat.”

(R. Tyler)

Ca document normativ, curriculumul nu este scris pentru elevi, deși îi vizează nemijlocit. Profesorul este intermediarul care traduce litera de lege a prescripțiilor curriculare și le materializează într-un demers didactic adaptat la clasa concretă în care predă, pentru a concepe și a realiza un traseu de formare a acestor elevi. Anume de aceea profesorii experimentați afirmă că nu pot avea un singur proiect didactic pentru mai multe clase paralele și nu reușesc să utilizeze plener proiectarea de lungă durată din anii trecuți – copiii sunt alții. După mai bine de douăzeci de ani de lucru în baza unui curriculum care, în

toate edițiile – revizuit, modernizat, revizitat, s-a centrat pe elev, oferind foarte multă libertate profesorilor de limbă și literatură, atât în plan metodologic, cât și în plan docimologic, avem acum un curriculum ce păstrează cele mai de preț achiziții ale precedentelor, dar pune accentul pe elev ca beneficiar al învățării.

Trecând intenționat peste întrebarea fără răspuns univoc „Ce este prioritar în planificarea procesului de instruire la limba și literatura română: competențele sau conținuturile, teoria sau textele?”, vom examina tabelul din Capitolul IV al curriculumului în uz, *Unități de învățare*, din perspectiva coloanei a treia, *Activități și produse de învățare*, adică în planul procesului și al produselor evaluabile. Ne vor interesa mărturiile palpabile ale competențelor, cele care fac dovada asimilării unor conținuturi obligatorii și a atingerii finalităților prescrise.

Sintagma „produs evaluabil” intră tot mai sigur în vocabularul nostru didactic, iar lista unor asemenea produse se extinde și devine tot mai bogată.

Tradiția școlii naționale în predarea limbii și literaturii române numără o sumă de lucrări scrise clasice, consacrate pe durata instruirii mai multor generații. De exemplu, programa școlară din 1899 „cuprinde, în gimnaziu, rezumate, povestiri, parafrazări de narațiuni, transformări ale narațiunii în dialog și ale dialogului în narațiune, scrisori, acte private și publice, descrieri ușoare de ”lucruri văzute” sau narațiuni construite după un plan dat. În plus, liceul aduce ”dezvoltări de maxime și aforisme”, discursuri pe teme impuse, caracterizări de personaje, paralele între personaje, compoziții cu subiecte morale și poetice, traduceri literare din autori străini, dar și analize literare construite în funcție de specificul generic al textului [4, p. 26]. Peste trei decenii, programa recomandă, în gimnaziu, „copierea, dictarea, ”reproducerea liberă” a conținutului unui text, elaborarea planului de idei și a rezumatului unui text, compunerea după plan dat sau liberă și elaborarea de scrisori sau acte. Liceul completează șirul cu analiza unor opere literare, caracterizarea și darea de seamă asupra lor, caracterizarea unor persoane și personaje, precum și cu povestiri simple sau dialogate din viața școlară, cu disertația scrisă și cu așa-numitele ”culegeri de particularități sintactice și expresiuni literare din limba vie și din autori” [Idem, p. 50]. Șapte decenii mai târziu, Curriculumul la limba și literatura română recomandă: „În liceu se vor relua unele tehnici și forme de evaluare practicate în etapa de gimnaziu, urmând a fi completate cu un registru de modalități în funcție de gradul de complexitate la această etapă de învățare. Cele mai răspândite, cu un feedback relevant și operativ, sunt: întrebările structurate, eseurile (libere și structurate), tezele, referatele, comentariile, sintezele etc. Paralel cu tehnicile tradiționale, se va pune un anumit accent și pe metodele alternative de evaluare (investigația, proiectul, harta conceptuală, portofoliul), care reclamă un sporit potențial formativ și stimulează spiritul creativ” [2, p. 26].

Observăm că unele produse recomandate au o vechime onorabilă, iar altele sunt la început de cale. La fel ca în orice alt proces de creație, multe dintre aceste „mărturii” ajung probe de evaluare datorită faptului că ambii actori,

profesorul și elevul, au dorință de a depăși rutina și de a face ca predarea, învățarea și evaluarea să fie egal de interesante și motivante. Iar în circumstanțele în care elevii lucrează pe o durată mai mare decât „de azi pe mâine” la sarcini de amploare, problema alegerii unor produse evaluabile și relevante devine tot mai actuală. Acest lucru este posibil doar dacă profesorul gândește liber și citește curriculumul ca pe un ghid, nu ca pe un cod de legi.

Cum decide profesorul ce produse ar putea face dovada competenței pe care o evaluează: se inspiră din curriculum; se bazează pe experiența proprie; îi lasă pe elevi să aleagă? Vom examina aceste trei direcții în ordinea în care credem că ar trebui să-și facă loc în arsenalul profesorului.

DIRECȚIA A. SE INSPIRĂ DIN CURRICULUM

Deoarece curriculumul 2019 conține o rubrică specială, *Activități și produse de învățare*, în care recomandă circa 120 de produse diferite [1, pp. 21-36] doar pentru cele trei clase de liceu, însoțite generos de fiecare dată de un *et cetera*, profesorul are de unde alege. Faptul că unele dintre acestea sunt raportate la anumite unități de competență și la unități de conținut concrete nu înseamnă neapărat că ele sunt aplicabile doar în cadrul modulului respectiv. De asemenea, unele dintre produsele recomandate (*flashmob*, *chat*, *excursie cognitivă*, *liste de excepții*, *excursii*, *festival*) nu vor ieși din cercul celor valide pentru evaluarea formativă, devenind doar activități și resurse pentru o testare ulterioară. Neîndoielnic că profesorul poate să utilizeze oricare dintre produsele enumerate pentru grefarea unei probe de evaluare complexe și *excursia*, organizarea *festivalului* sau a *flashmob-ului* vor constitui un pretext fericit pentru elaborarea unui text, literar sau nonliterar.

După trierea ofertei curriculare, este important ca profesorul să aibă o viziune clară asupra competențelor pe care intenționează să le testeze și să ia în calcul trei factori:

Factorul 1. Produsul pentru care s-a optat corespunde cerințelor docimologice față de evaluarea rezultatelor școlare: este valid, fidel, fezabil și obiectiv (în măsura posibilităților).

De fapt, validitatea, fidelitatea și fezabilitatea sunt caracteristici înaintate oricărei probe de evaluare; obiectivitatea se referă doar la unele teste și nicidecum nu poate

fi considerată o proprietate generală, chiar dacă orice evaluator și-ar dori acest lucru. Prin urmare, în cazul unor probe semiobiective (de exemplu, *eseul structurat*; *fișa de lectură*; *comentariul literar*; *compoziția de caracterizare a personajului literar* etc.) sau totalmente subiective (*eseul ne-structurat*; *comentariul poetic*;

A

- Profesorul alege produsele, inspirându-se din curriculumul.

B

- Profesorul optează pentru produse fezabile, bazându-se pe experiența proprie.

C

- Profesorul îi lasă pe elevi să facă alegerea produselor evaluabile.

jurnalul de lectură; scrierea imaginativă etc.) obiectivitatea evaluării se sprijină pe rigurozitatea cerințelor și profesionalismul evaluatorului, nicidecum pe existența unui singur răspuns corect, non-negociabil.

Factorul 2. Produsele alternative (care au fost lăsate la discreția elevului) sunt echitabile din punctul de vedere al efortului depus: ceea ce le deosebește este forma, gradul de sincretism sau profunzimea originalității.

Dilema pe care trebuie să o rezolve elevul este cu atât mai complicată cu cât mai puțin este el obișnuit să ia în calcul factorii implicați, să decidă pe cont propriu, rezolvând probleme complexe care îl privesc nemijlocit. Când decizia este luată, intră pe rol competența acțional-strategică: urmează să-și proiecteze pașii, să distribuie activitățile în timp și să respecte cerințele cunoscute față de produsele de acest fel. Aici este necesar ca la catedră să stea profesorul-instructor, al cărui portret profesional este conturat atât de elegant de Morisetti, citat de Michel Minder în cartea *Didactica funcțională* [3, pp. 251-253].

Ca beneficiar al învățării, elevul trebuie să dețină singur controlul asupra procesului, dar are nevoie și poate conta pe o mână de ajutor, o ghidare numită metaforic de Morisette „instruirea pe deasupra umărului” [Ibidem]: la nivelul strategiilor de învățare și al metacogniției.

Autorul citat reperează 3 niveluri strategice: (1) al tratării informației – nivel la care profesorul se asigură că elevul posedă strategiile de căutare potrivite, știe să găsească și să decodeze informația, îi poate da o formă și o poate comunica; (2) al lecturii – nivel la care se valorifică și se dezvoltă atât strategiile tradiționale de lectură, cât și cele din ciber-spățiu; (3) al rezolvării de probleme – nivel la care „profesorul va dezvolta autonomia elevului în căutarea unor soluții pentru problemele de învățare, de la conturarea problemei date la realizarea transferului asupra altor probleme și a căilor de soluționare a lor” [Idem, p. 252].

Factorul 3. Produsele solicitate nu există în forme de gata, ușor de plagiat și de preluat, fără ca elevul să depună un alt efort decât CTRL+COPY / CTRL+PASTE. Acest factor ține de etică și corectitudine, el se manifestă în marca individuală a personalității elevului care, la 16 ani împliniți, se respectă, își respectă colegii și profesorul și nu încearcă să fure o notă cu un produs care nu-i aparține.

DIRECȚIA B. SE BAZEAZĂ PE EXPERIENȚA PROPRIE

Experiența de predare pe care a acumulat-o îi permite profesorului să ia decizii în funcție de oportunitățile de învățare, clasele respective și elevii cu care lucrează. Bunăoară, pedagogul știe că lectura

independentă a textelor dramatice este dificilă pentru elevi, aceștia le parcurg cu greu, nu pot urmări liniile de subiect și momentele acțiunii, au lapsusuri de memorie, confundă personajele etc. Curriculumul nu propune activități și oportunități de învățare specifice genului dramatic, ci le enumeră o singură dată pentru toate genurile literare (*lectura; analiza; comentarea; prezentarea; elaborarea; structurarea* etc. [1, pp. 22-23]); la fel și produsele (*agendă de lectură; fișă de lectură; jurnalul; recitalul; test-grilă; compunere-paralelă; compunerea de caracterizare a personajului literar; eseul poetic; eseul argumentativ; portofoliu; proiect de grup/individual; comentariu literar* etc. [Idem, p. 23]).

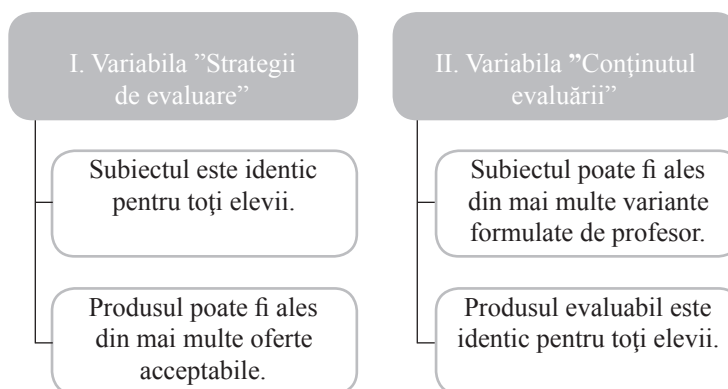
Prin urmare, profesorul decide ce strategii, metode, tehnici de lucru se vor aplica la etapa de predare-învățare, iar apoi – în ce mod va concepe evaluarea sumativă. Un exemplu relevant în acest sens este *Atelierul dramatic*, prezentat detaliat în *Ghidul de implementare a curriculumului* [1, p. 134].

DIRECȚIA C. ÎI LASĂ PE ELEVI SĂ ALEAGĂ DINTR-O LISTĂ DE SUBIECTE SAU DE PRODUSE

Insistând cu franchețe pe diferența dintre libertatea de a alege și dreptul de a nu face nimic, profesorul poate renunța uneori la evaluări riguroase, încheiate la toți nasturii, lăsându-i pe elevi să-și exploreze și valorifice potențialul și preferințele. În anumite situații de învățare, mai ales dacă pune accentul pe studiul individual independent, profesorul le propune elevilor o listă de produse recomandate și acceptabile, iar aceștia au posibilitatea de a alege cum anume să fie prezentat, la data indicată, rezultatul muncii lor.

Pentru început, identificând cu rigoare care va fi obiectul evaluării și obiectivul de evaluare și formulând în mod expres sarcina, profesorul poate oferi fie o listă de produse alternative deja cunoscute elevilor și egale ca valoare în fața sistemului de notare, fie o listă de subiecte echitabile. Nu ar trebui ca elevul să fie pus în fața unei alegeri duble: și a subiectului, și a produsului.

De exemplu, unitatea de conținut care cuprinde opera



lui Ion Druță în clasa a XII-a (dacă profesorul a optat pentru acest autor) ar putea include, alături de proză, (a) studiul obligatoriu al unei drame (și aici profesorul optează pentru *Păsările tinereții noastre*, cu care se va lucra în profunzime, în clasă) și (b) lectura independentă a alteia (iar aici elevii au libertatea să citească una dintre piesele druziene – de la *Casa mare* la *Cervus divinus*) și să completeze o fișă de lectură, conform parametrilor stabiliți; să scrie în *agenda de lectură* sau în *jurnalul de lectură*, dacă un asemenea instrument este funcțional în clasa respectivă.

Un alt exemplu ilustrativ ar viza studierea unității de conținut *Simbolismul. Particularități. Autori și opere de referință* în clasa a XII-a [2, p. 18]: profesorul lucrează în clasă cu poezia lui George Bacovia *Plumb*, dar intenția sa este ca elevii să descopere singuri și alte texte bacoviene. Un asemenea obiectiv se poate materializa în sarcini diferențiate, inspirate din popularitatea poeziei *Decembre* [recitată de poet: 5], precum și din interpretarea clasică a lui Nicu Alifantis [6]. Sarcina pe care o primesc elevii este să recite o poezie de George Bacovia, la alegere, însoțind-o de un videoclip pe durata recitării – astfel strategia de evaluare este unică pentru toți elevii, dar textele le pot alege singuri.

Sau, paralel cu studiul poemului lui Ștefan Aug. Doinaș *Mistrețul cu colți de argint* în clasa a XII-a, elevilor li se propune să citească independent eseu autorului cu privire la acest poem [7]. Alegem un exemplu unic în istoria literaturii: când un autor își interpretează-comentează-analizează propria poezie, iar elevii au ocazia să intre în contact cu un text metaliterar de cea mai înaltă probă. Obiectul evaluării este același pentru toți elevii, sarcina – la fel, dar forma de prezentare a rezultatului poate varia. În această situație optăm conștient pentru o sarcină individuală, nu un proiect de grup: așa am avea mai multă certitudine că fiecare elev va lucra cu ambele texte, al poemului și al eseului, iar faptul că fiecare va prezenta produsul său propriu în fața colegilor ar trebui să nu lase loc plagiatului.

Tabelul 1. Conceptualizarea traseului de evaluare

Unitatea de competență	Unități de conținut	Obiectivul de evaluare	Sarcina de învățare	Produsul evaluabil
3.3. Interpretarea textului literar și de graniță prin raportare la contextul cultural-istoric național și universal.	Istoria literaturii, teoria și critica literară – surse de interpretare a operei literare. Curente literare moderniste: context european și formule autohtone	Elevul va fi capabil să facă o sinteză a eseului literar, citit independent, și să o prezinte într-o formă grafică.	Citește eseu lui Șt. Aug. Doinaș și prezintă un rezumat al acestuia, în 5 secvențe, alegând o formă grafică.	Colaj foto/video; Poster; Poster electronic; Slide-show; Conspect vizual; Metaforă grafică; Benzi desenate; Hartă mentală etc. etc.

O asemenea probă de evaluare, anunțată în prealabil, ar testa nu doar competențele lectorale și capacitatea de sinteză, ci și abilitățile de comunicare orală (pe care se pune un accent grav în curriculum); concomitent, am putea evalua și operaționalizarea terminologiei literare, și deprinderea de a rezuma, formată pas cu pas începând cu clasa a V-a. Dar diferența dintre elevul foarte competent din clasa a V-a, care poate rezuma un text citit independent, și elevul din clasa a XII-a, care poate citi un text metaliterar și îl poate rezuma în forma și în limita de spațiu cerută, este de 8 ani școlari și peste ei nu se trece cu ușurință.

Evaluarea alternativă poate fi privită și în altă cheie: în clasa a XII-a, la unitatea de conținut *Neomodernismul. Afirmare și specific în contextul literaturii române din Basarabia. Autori și opere de referință*, fiecare elev va realiza un proiect individual în baza unui roman citit independent, dintr-o listă propusă de profesor. Lista va fi generoasă, în așa fel ca titlurile să nu se repete, iar la momentul anunțării temei profesorul va stabili cu elevii termenele și formele în care poate fi prezentat proiectul (nici aici nu va lipsi *etc.*), însă *slide-show*-ul care clonează o fișă de lectură nu ar trebui să fie singura formă de prezentare. Menționăm că proba chemată să evalueze competența lectorală a elevului-cititor trebuie să testeze anumite aspecte ale acestei competențe și toată plaja de probe posibile aici ar trebui să le vizeze în egală măsură. Pentru că este vorba de literatura contemporană, s-ar putea sugera un *interviu cu autorul*, *cu librari și bibliotecari*, ba chiar cu *elevi care au citit acest roman*; un *scenariu de film*, *cu distribuția actorilor autohtoni în rolurile principale și secundare*; un *reportaj improvizat de la muzeul de literatură*, *de la librărie sau de la lansarea cărții respective*; *aranjarea unui colțisor al acestui autor sau al acestui roman în bibliotecă și prezentarea lui etc. etc. etc.* Ne dorim nu doar să se facă dovada generală a competenței de lectură „3. Lectura și interpretarea textelor literare și de graniță, demonstrând gândire critică și atașament față de valorile naționale și general-umane”, ci în speță a unității de competență „3.6. Interpretarea fenomenului literar național și universal în raport cu dezvoltarea personală”.

Pentru a face dovada lecturii unui text de proporții, ale cărui pagini numeroase nu pot fi citite în clasă, la lecție, în recomandările curriculare apare sub diferite forme un produs de natură documentară: *Agenda cu notițe paralele*; *Fișa de lectură*; *Agenda de lectură*; *Jurnalul de lectură* [1, pp. 21-36]. Pentru că profesorul are libertatea dată de cur-

riculum de a pune în circuit toate cele patru instrumente, este relevant să cunoaștem care este diferența dintre ele, în ce situații de învățare și de evaluare este preferabil un anumit instrument și de ce elevii ar opta pentru unele, ignorându-le pe altele. Unitatea de competență „3.1. Aplicarea diverselor strategii de lectură” (clasa a X-a) este cea care ne dă siguranța că nu doar avem dreptul, ci și obligația de a recurge la diferite abordări, în raport cu diferite texte și diferite obiective pedagogice.

- *Agenda cu notițe paralele*, numită și *Jurnalul dublu*, poate fi un exercițiu de unică folosință, aplicat la o ocazie, dar este cu adevărat eficientă dacă devine parte a strategiei promovate de către profesor, fără ca acesta să insiste și asupra unei „agende” aparte. Frumusețea tehnicii rezidă în potențialul care permite să se promoveze și să se pună în valoare gândirea divergentă, provocând discuții pe marginea celor citite. Ea ar fi potrivită pentru situația când elevul citește independent texte de dimensiuni mici (poeme, povestiri, nuvele, basme, parabole, eseuri etc.), dar, pentru ca discutarea secvențelor selectate și comentate să-și aibă rostul, toți elevii ar trebui să parcurgă același text. Însă notițele paralele nu generează produse evaluabile cu notă, deși nu interzic oferirea unui feedback.¹ În schimb, nu există prea multe procedee care ar concura cu aceasta la capitolul mobilizării cititorului puțin activ, pentru că sarcina este din start accesibilă oricărui elev înscris la liceu și ar trebui să solicite implicarea personală a fiecărui cititor.
- *Fișa de lectură* este un produs care valorifică plenar creativitatea pedagogică a profesorului, ilustrând subtil proverbul *Câte bordeie, atâtea obicei*. Ea este oarecum standardizată, în limita unei instituții sau a cutumei unui profesor, iar elevul o completează în raport cu câteva texte recomandate pentru lectură. Diferența ar fi în existența unei liste de texte obligatorii și dreptul de a citi texte la alegere, iar în raport cu elevii aceasta din urmă ar însemna că profesorul acceptă fișa de lectură a oricărui text conform cu parametrii stabiliți (autor; curent literar; epocă; gen/specie; tematică; problematică; mesaj; motive; caracteristici de limbaj artistic etc.).
- *Agenda de lectură* restricționează libertatea elevului, pentru că acum toți sunt puși în fața unei sarcini comune. E și aici o varietate de ne-cuprins a modelelor și formelor, a algoritmului

și paradigmei, dar ceea ce le unește pe toate este că elevul are niște rubrici de completat sau niște întrebări la care urmează să răspundă. În această ordine de idei, nefiind standardizată, o agendă de lectură nu este nici strict personalizată și elevii dintr-o clasă pot avea agende de lectură identice sau foarte apropiate.

- *Jurnalul de lectură* este un text reflexiv-meditativ, de la care ne așteptăm să fie 100% original, conținând citate, referințe, încercări de interpretare. Nu este obligatoriu să se opereze cu terminologia de teorie literară, dar produsul trebuie să facă dovada lecturii. Un asemenea jurnal, ținut pe parcursul anilor de studiu, devine una dintre cele mai valoroase piese de portofoliu, iar motivația pentru a-l completa în permanență ar putea fi permisiunea de a-l utiliza în cadrul unor probe de evaluare din categoria „open book – cu cartea deschisă” care se bazează pe un anume text (desigur, cu condiția ca fiecare elev să facă uz doar de propriul jurnal) sau pe experiența de lectură a elevului. Valoarea unui jurnal de lectură este neprețuită atunci când se lucrează la sinteze sau referate.

Aceste patru instrumente de monitorizare a lecturii obligatorii și facultative pot să se transforme cu ușurință în produse evaluabile, dacă profesorul determină și aduce la cunoștința elevilor care vor fi criteriile de evaluare, indicatorii și descriptorii. Cunoașterea de către elevi a subtilităților derivate din standardele de evaluare a unei competențe îi orientează mai bine, le facilitează sarcina de învățare și contribuie la formarea deprinderilor de autoevaluare. În consecință, se lucrează pe palierul dezvoltării atât a gândirii critice, cât și a gândirii proiective.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Limba și literatura română. Curriculum național. Clasele 10-12. Chișinău: Lyceum, 2020.
2. Limbă și comunicare. Curriculum național. Programe pentru învățământul liceal. Chișinău: Cartier, 1999.
3. Minder M. Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003.
4. Paradigmele studiului limbii și literaturii române în secolul XX. Director de proiect Alina Pamfil. Pe: <https://cupdf.com/document/alina-pamfil-paradigma.html>
5. <https://www.youtube.com/watch?v=JZOSemg-cF4>
6. <https://www.youtube.com/watch?v=C5eumEqeb0>
7. <https://www.adorii.com/scriitori/stefan-augustin-doinas/un-poet-despre-el-insusi.php>

¹ Ulterior, *Jurnalul triplu* devine o tehnică menită să ofere un feedback celui care a făcut notițele. Tot pe deprinderea de a citi în această cheie un text literar se edifică tehnica *Lasă-mi mie ultimul cuvânt*, al cărei atu este discuția improvizată.



Olga COSOVAN

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

Învățarea autonomă a limbii și a limbajelor terminologice

CZU 37.091:811'276.6 | doi.org/10.5281/zenodo.5036333

Rezumat: Indiferent de studiile pe care le face, orice persoană învață, constant și autonom, limba în care comunică. Declarată drept competență specifică studiului limbii de instruire, învățarea autonomă a limbii nu se poate limita la cunoașterea și uzul dicționarilor; ea creează platforme virtuale de asimilare a oricăror cunoștințe prin intermediul asimilării termenilor. Platforma dată funcționează și dincolo de limitele școlii, când, în virtutea unor experiențe de viață,

învățăm terminologia medicală, IT, cea din domeniile adiacente vieții cotidiene – construcții, artă culinară, vestimentație etc. Strategic, această învățare autonomă include într-un șir de clustere virtuale unitățile lexicale din diferite câmpuri și orice achiziție ulterioară trebuie să-și găsească loc în clusterul potrivit, în corespundere cu domeniul.

Cuvinte-cheie: limba de instruire, competență specifică, unitate de competență, dicționar, sistem terminologic.

Abstract: Regardless of the type of education they are undergoing, every person is constantly and autonomously learning the language they communicate in. Set as a skill specific to the study of the language of instruction, autonomous language study cannot be reduced to the mere acquaintance with and use of dictionaries; it creates virtual platforms for the assimilation of knowledge through the assimilation of terminology. This platform remains equally functional beyond school boundaries, when, in virtue of circumstances, we learn medical or IT terminology, as well as the terminology pertaining to domains adjacent to our daily life – constructions, culinary arts, fashion etc. Strategically speaking, this autonomous learning distributes the lexical units derived from various fields into a series of virtual clusters, and each subsequent lexical acquisition will need to find its place in the appropriate cluster; according to domain.

Keywords: language of instruction, specific competence, competence unit, dictionary, terminological system.

Declarată drept unitate de competență sub umbrela competenței specifice ”Utilizarea limbii ca sistem și a normelor lingvistice (ortografice, ortoepice, lexicale, fonetice, semantice, gramaticale) în realizarea actelor comunicative, demonstrând corectitudine și autocontrol”, prin documentele curriculare, învățarea autonomă a limbii presupune asimilarea și aplicarea unei strategii de autoinstruire lingvistică, ce se orientează spre definitivarea culturii comunicării, în numeroasele ei manifestări. Învățarea autonomă a limbii materne este continuată sau secundată de învățarea altor limbi, străine pentru vorbitor, dar imperativ necesare pentru succesul personal și profesional: ”În măsura în care predarea limbilor străine are drept scop nu doar dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor în aceste limbi, dar, mai ales, dezvoltarea capacității de autoinstruire continuă a acestora, este important a-i înzestra cu instrumente concrete, pe care să le poată exploata pe întreaga durată a vieții, cu scopul de a-și consolida și perfecționa, în permanență, competența comunicativă, în mod autonom” [3, p. 120].

Nu e cazul să batem aici monedă pe asimilarea unui număr de neologisme – nici cunoașterea, nici utilizarea lor de la caz la caz nu este indicatorul sigur al competenței de comunicare sau al culturii comunicării, nici dovada competenței de învățare autonomă a limbii. Cunoaștem numeroase exemple de jonglare cu neologisme inadecvate contextului și denaturate semantic, smulse din dicționar și plantate nereușit, pe care vorbitorul le consideră drept semne ale propriei competențe lingvistice, dar care nu sunt decât un semn de lipsă a acesteia. În primul rând, uzul unor neologisme este rezultatul instruirii instituționalizate și fiecare materie școlară, așa sau altfel, își aduce contribuția la completarea vocabularului activ al elevilor, fie prin terminologia domeniului, fie prin descrierea unor situații, cazuri, probleme care conțin acele neologisme. Dar procesul este ghidat de profesor, care explică și urmărește înțelegerea și ”rodarea” cuvintelor respective. Ceea ce trece în competența de învățare autonomă a limbii este acest rodaj și urmărim deseori cum elevii introduc în comunicarea lor cu plăcere cuvinte și termeni recent asimilați. La fel, o parte din neologisme vin *pe cărări necunoscute* – din lecturi, emisiuni vizionate, acte comunicative realizate sau urmărite și aici se declanșează ceea ce vrem să fie învățare autonomă a limbii, mai întâi, a cuvintelor. Fiecare vorbitor, elev de azi și de ieri, o face pe cont propriu, aplicând strategiile apropiate. În rândul al doilea, nu doar neologismele sunt ținta învățării autonome a limbii: mulțimea de arhaisme, istorisme, regionalisme, exotisme și etnografisme, alienisme chiar colorează atât textele artistice, cât și comunicarea vie,

comunicarea în mass-media și, în felul acesta, creează pentru receptor oportunitatea de a-și formula și de a-și clarifica problema: ce sens sau sensuri are cuvântul și în ce contexte ar putea fi utilizat coerent și organic. Ar mai fi și un al treilea rând: învățarea limbii nu se rezumă la lexic. Pentru cunoașterea limbii la nivel avansat și cultura evidentă a comunicării, vorbitorul trebuie să aplice diverse tipare de construire a frazelor, să distingă nuanțele de sens ale formelor paradigmatică și să valorifice resursele expresive care îi stau la îndemână. Or, asimilarea structurilor sintactice sofisticate, pe care se va edifica ulterior comunicarea personalizată, stilul individual al vorbitorului, ce depășește cadrul frazei formate prin coordonare, este tot învățare autonomă a limbii; documentarea despre corectitudinea scrierii sau de constituire a formelor paradigmatică tot este învățare autonomă a limbii.

Așa cum apare la ora actuală în curriculumul pentru treapta gimnazială, învățarea autonomă a limbii include următoarele unități de competență:

Clasa a V-a	5.3. Identificarea strategiilor de învățare autonomă a limbii cu ajutorul dicționarilor.
Clasa a VI-a	5.3. Organizarea strategiilor de învățare autonomă a limbii cu ajutorul dicționarilor.
Clasa a VII-a	5.3. Explorarea strategiilor de învățare autonomă a limbii cu ajutorul dicționarilor.
Clasa a VIII-a	5.2. Utilizarea autonomă a normelor limbii literare în diverse situații de comunicare. 5.3. Utilizarea strategiilor de învățare autonomă a limbii cu ajutorul dicționarilor.
Clasa a IX-a	5.3. Integrarea diverselor strategii de învățare autonomă a limbii cu ajutorul dicționarilor.

Se poate observa că progresul de la o clasă la alta rezidă în gradul de complexitate a operațiilor, de la identificarea strategiilor la organizare, explorare, utilizare și integrare. Privită prin această optică, învățarea autonomă a limbii este competența de a apela la sursele de documentare și de a utiliza dicționarele adecvate atunci când e necesar, construind un propriu traseu de documentare din surse lexicografice credibile, fără îndrumare din partea profesorului sau a altei persoane. Ar mai fi și retenția și transferul informației descoperite – la următoarea detectare a acestui cuvânt nu va fi necesar să se parcurgă încă o dată operațiile de documentare, iar explicarea altui cuvânt din același domeniu, înrudit ca structură, origine, marcă stilistică,

va implica și actualizarea lexemului inclus în vocabularul activ anterior. Manifestarea cotidiană a competenței de învățare autonomă a limbii apare azi drept deschiderea unui set de dicționare tipărite, accesibile elevului și adultului sau electronice (www.dexonline.ro); la necesitate, selectarea dicționarului adecvat și procesarea articolului corespunzător. Or, pentru aceasta conținuturile curriculare trebuie să aibă stipulate tipurile de dicționare, iar activitățile de învățare să ajungă la procesarea acelor articole de dicționar.

Activitățile de învățare sugerate includ, în clasa a V-a și următoarele clase din treapta gimnazială, exerciții de utilizare a dicționarului (explicativ, de sinonime, de antonime, de neologisme, de expresii), identificarea informației necesare în dicționarul ortografic. Conținuturile însă nu prevăd dicționarul/dicționarele. Doar în clasa a VII-a apare tipologia dicționarilor: tipuri de dicționare, serii de dicționare ale limbii române, iar în clasa a VIII-a – dicționarul enciclopedic, dicționarul de locuțiuni și expresii.

Un alt reper pe care se poate miza în dezvoltarea competenței de învățare autonomă a limbii este organizarea internă a vocabularului, pe care elevul trebuie să o simtă, să o vizualizeze chiar. Câmpurile lexicale (noțional, semantic, derivativ, asociativ, conceptual, etimologic) și relațiile dintre cuvinte permit încadrarea oricărei unități asimilate în acest complex, găsindu-i locul potrivit și memorând-o în relație cu alte lexeme. Conținuturile curriculare propun, pentru aceasta, în clasa a V-a câmpul lexical și în clasa a VII-a câmpul derivativ, subiectele tradiționale pentru prezentarea aspectului relațional al vocabularului sunt prezente în toate clasele gimnaziale [2, pp. 7-34].

Învățarea autonomă a limbii, firește, include permanenta asimilare a unităților de vocabular, documentarea asupra sensului sau sensurilor cuvântului, a expresiilor stabile, dar și înțelegerea potențialului combinatoric și expresiv, a registrului și a contextelor posibile. De aceea, credem că exercițiile de utilizare a dicționarilor trebuie să includă nu doar documentarea formală, ci proceduri complexe de interpretare a informației. Uneori lectura literă cu literă a articolului de dicționar scoate la suprafață probleme de rezolvat: ce înseamnă o remarcă sau alta, cum trebuie înțeles un exemplu sau o restricție de combinatorică etc.

Dincolo de simpla procedură de identificare a sursei de documentare, se construiește o adevărată platformă virtuală de asimilare a oricăror cunoștințe prin intermediul lexicului: orice informație despre lumea înconjurătoare se codifică și se decodifică prin unitățile de vocabular. Într-o măsură oarecare, această platformă virtuală se regăsește în prezentarea informațiilor despre unitățile lexicale în <https://ro.wiktionary.org>, care cuprinde informații structurate altfel decât un dicționar obișnuit.

Platforma aceasta ar trebui să arate ca în figura alăturată.

Practica școlară, cea care stă la baza obișnuinței cotidiene, e să se caute sau să se solicite de la o persoană explicarea sensului unui cuvânt necunoscut, iar răspunsul, la fel uzual, este un sinonim sau o definiție sumară. Partea bună e că

persoana respectivă s-a întrebat sau a întrebat ce înseamnă cutare sau cutare cuvânt, partea mai puțin bună e că învățarea autonomă a limbii se limitează la acest aspect. Studiul limbii și literaturii române solicită, de fapt, trasee diferite pentru învățarea autonomă a limbii – un traseu pentru ceea ce intră acum în limbă, cu implicarea intensă a mass-mediei (neologismele încă nu au ajuns în pagina de text artistic, dar circulă în publicitate, comerț, știri etc.), un alt traseu se orientează spre cuvinte care demonstrează circulația lor în timp și spațiu: arhaisme, istorisme, regionalisme etc. Să exemplificăm prin unul dintre cuvintele explicate în manualul pentru clasa a V-a (2015), adiacente fragmentului *La cireșe*:

Genuncher, s.n. – obiect de îmbrăcăminte fără mâneci, lung până la genunchi, explică manualul. Trebuie să recunoaștem că savurosul fragment crengian reclamă explicarea mai multor termeni din domeniul textilelor și al confecționării hainelor, dar care, după lectură, se suprapun și rareori devin o achiziție lexicală.

A. Documentarea

Tipul de dicționar: evident, trebuie să apelăm la un dicționar explicativ, dacă e posibil, și enciclopedic, poate chiar surse electronice cu imagini corespunzătoare.

Site-ul dexonline.ro propune 7 definiții din dicționarele explicative, acestea oscilând între "(Reg.) Suman sau pieptar (din piele de miel) lung până la genunchi. – **Genunchi** + suf. -ar." DEX '09 (2009);

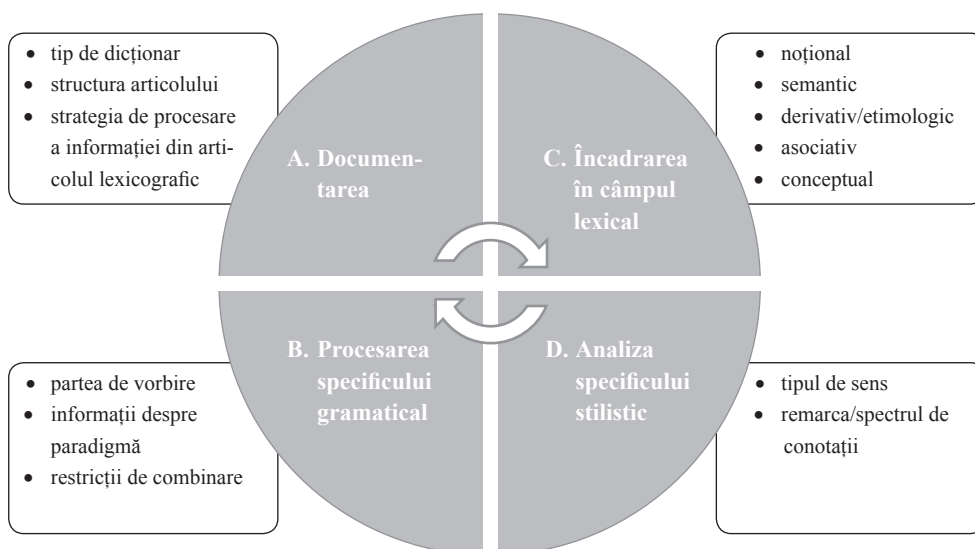
1-2 *sn* (Reg.) Suman sau pieptar din piele de miel, lung până la genunchi.

3 *sn* Scândură ținută de ciubotari pe genunchi în momentul în care cos ghețele.

4 *sn* Înelitoare din stofă, pânză, cauciuc sau metal cu care este acoperit un genunchi bolnav cu scopul de a întări articulația sau de a o proteja.

5 *a* (D. cai) Care se poticnește. MDA2 (2010)

Structura articolului, în cazul definiției din MDA,



arată polisemia cuvântului și limitează interpretarea contextuală la sensurile 1-2.

Strategia de procesare a informației din articolul lexicografic aici va impune și înțelegerea cuvintelor hiperonime prin care se explică. Dacă manualul o face delicat, prin "obiect de îmbrăcăminte", definiția din dicționar apelează la *suman* sau *pieptar*, fiecare dintre acestea cerându-i copilului contemporan o altă rundă de documentare: *suman* "Haină țărănească lungă (până la genunchi), făcută din pânură, dimie, postav gros etc. (bogat ornamentată cu găitane); țundră, zeghe, dulamă"; *pieptar* "Obiect de îmbrăcăminte (de postav, de lână etc.) fără mâneci, care acoperă ca o vestă partea superioară a corpului; *spec.* cojocel scurt din blană de oaie, fără mâneci, adesea ornamentat, încheiat în față sau pe umăr; bundiță". Se pare că lista de enigme lexice nu se încheie aici, ci continuă prin necesitatea altor documentări. Dar învățarea autonomă a limbii trebuie să ajungă până la înțelegere deplină, evitând reproducerea unei definiții date fără raportare la aspectul obiectului concret.

B. Procesarea specificului gramatical

Partea de vorbire este specificată drept *sn* (substantiv neutru).

Informațiile despre paradigmă includ varianta de plural a substantivului: *genunchere*.

Restricțiile de combinare nu sunt atestate sau comentate.

C. Încadrarea în câmpul lexical

Cuvântul *genuncher* intră, prin definiție, în câmpul noțional al vestimentației și se înscrie în structura piramidală a acestuia, formând o serie comună cu denumirile altor piese vestimentare tradiționale, ieșite din uz. Nu se atestă relația certă de sinonimie, iar includerea în câmpul derivativ este transparent indicată în articolele lexicografice: **genunchi** + suf. -ar.

D. Analiza specificului stilistic

Specificul stilistic al acestui cuvânt este marcat de apartenența la registrul regional și învechit, precum și de faptul că este un sens propriu, cuvântul neavând sensuri figurate atestate de dicționar.

Platforma dată va funcționa în exersare, ca ulterior să genereze deprinderi de asimilare autonomă, rapidă, fără consum de efort în exces, a cuvintelor.

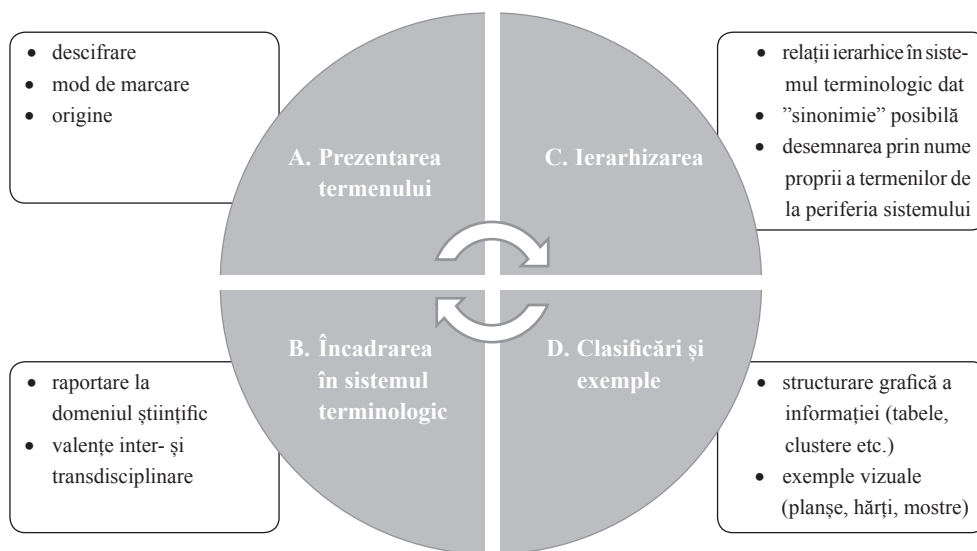
Lumea contemporană, tot mai dependentă de inovațiile științifice, tot mai deschisă pentru asimilarea și uzul în vorbire al neologismelor și al termenilor din domeniile științei care își fac loc în viața cotidiană, trebuie să aibă o platformă virtuală similară și pentru asimilarea acestor unități de vocabular. Platforma dată funcționează și dincolo de limitele școlii, când, în virtutea unor experiențe de viață, învățăm terminologia medicală, IT, cea din domeniile adiacente vieții cotidiene – construcții, artă culinară, vestimentație etc. Strategic, această învățare autonomă include într-un șir de clustere virtuale unitățile lexicale din diferite câmpuri și orice achiziție ulterioară trebuie să-și găsească loc în clusterul potrivit, în corespundere cu domeniul.

Terminologia pe care o asimilează elevul la toate materiile școlare se încadrează în tiparele aceleiași platforme, doar că strategia de completare e puțin diferită. Elevul află din explicațiile manualului sau ale profesorului ce înseamnă termenul, nu el trebuie să caute sursele de documentare, iar demersul didactic oferă și alte informații-conexiuni cu sistemul terminologic al disciplinei sau al materiilor conexe, uneori chiar impune o abordare transdisciplinară (vezi figura alăturată) [1, pp. 34-40].

În concluzie:

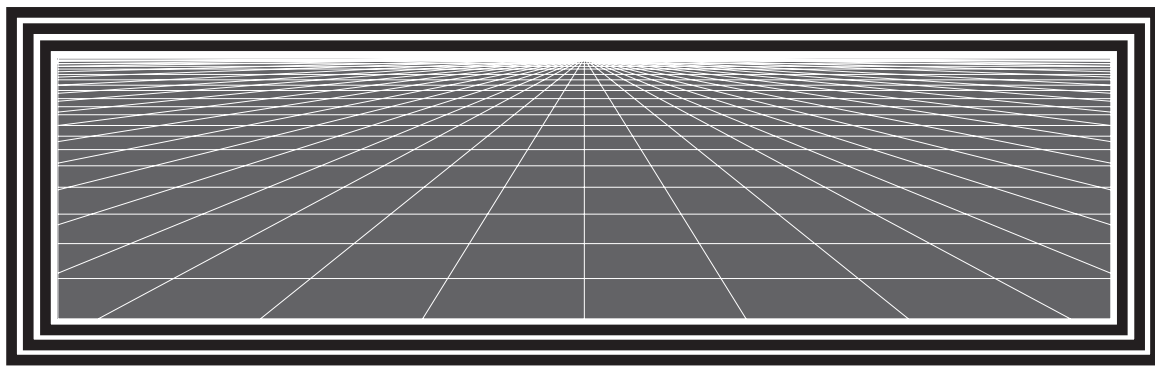
Prezentarea termenului este, de regulă, nu atât o definiție, cât o descriere enciclopedică sau o explicație, cu tot ce vor impune, la momentul studiului ghidat de profesor, conținuturile curriculare. Ulterior, cel care va dezvolta competența de învățare autonomă a limbii și va avea necesitatea să introducă în vocabularul său

activ termeni din medicină, IT, construcții etc., pe care studiile generale nu le-au abordat, va proceda la fel, se va documenta în legătură cu sensul, originea și modul de marcare a termenului respectiv. Dacă acel termen este din domeniul medicinei, un medicament, un proces de investigație sau procedură, o maladie, cel care învață autonom limba (și trebuie să o facă, fără a fi supus unor presiuni sau examene) va interpreta adecvat ce sunt sinonimele în lumea enormă a medicamentelor, cum se încadrează acestea în clasificările existente etc., cum arată în realitate, dacă sunt vizibile. Acesta este traseul de învățare autonomă și cu succes a limbii, a limbajelor terminologice, tot mai multe și mai arborescente.



REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cosovan O., Cartaleanu T., Zgardan-Crudu Al., Boz O. Abordarea inter- și transdisciplinară a lexicului terminologic. Chișinău, 2020.
2. Curriculum național. Aria curriculară *Limbă și comunicare. Limba și literatura română*. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele V-IX. Chișinău, 2019.
3. Moldovanu Gh. Considerații privind conceptul de învățare autonomă în didactica limbilor moderne. Culegere de articole selectivă ale Conferinței Științifice Internaționale *Competitivitatea și Inovarea în Economia Cunoașterii*. Vol. 2, 28-29 septembrie 2018, pp. 119-124.



EX LIBRIS

Formarea culturii artistic-estetice la elevii claselor primare: abordări pedagogice integratoare

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova

CZU 373.3.015 | doi.org/10.5281/zenodo.5036120

Rezumat: *Articolul analizează abordarea pedagogică inedită a culturii artistic-estetice la elevii claselor primare, din perspectivă teoretică și metodologică, în baza unui studiu monografic, realizat de Tatiana Gânju în cadrul studiilor de doctorat. Se parcurge în mod critic un traiect conceptual funcțional, conturat inclusiv de cunoașterea artistic-estetică și de atitudinea estetică, manifestate prin interacțiuni metodologice relevante curriculumului educațional din Republica Moldova.*

Cuvinte-cheie: *cultură artistic-estetică, cunoaștere artistic-estetică, atitudine estetică, finalitate educațională, interacțiuni metodologice, elevi, învățământ primar.*

Abstract: *The article analyzes from a theoretical and methodological perspective the unique pedagogical approach towards the development of an artistic-aesthetic culture in primary school students, presented in the doctorate/monographic study of Tatiana Gânju. A functional conceptual trajectory is critically traversed, including the artistic-aesthetic knowledge and the aesthetic attitude, manifested through methodological interactions relevant to the National Curriculum of the Republic of Moldova.*

Keywords: *artistic-aesthetic culture, artistic-aesthetic knowledge, aesthetic attitude, educational purpose, methodological interactions, students, primary education.*

INTRODUCERE

Interacțiunile estetice dintre muzică și literatură și-au demonstrat perenitatea axiologică de-a lungul veacurilor, iar conotațiile specifice de înrudire estetică au creat plusvalori originale, generând cunoștințe și atitudini estetice inedite. Acestea s-au proliferat și au suportat influențe generoase din multiple perspective, creând beneficii spirituale pentru personalitățile în devenire ale școlarilor mici.

Cercetarea noastră se bazează pe analiza în profunzime a unui studiu monografic relevant și cuprinzător, care se înscrie în contextul postmodern de reforme educaționale, în general, și de schimbări de optică asupra culturii artistic-estetice, în particular: *Dimensiuni teoretice și metodologice ale formării culturii artistic-estetice la elevii claselor primare* de Tatiana Gânju (Bălți, 2021). În acest sens, subscriem constatările comune raportate la evenimentele sociale, care decurg într-un ritm atât de energic, încât marea majoritate a conceptelor pedagogiei tradiționale necesită a fi adaptate la noile condiții sau chiar modificate radical, deoarece în prezent pedagogia nu poate fi limitată doar la semnificațiile de *orientare, formare, dezvoltare* a personalității, ci se extinde și asupra factorilor de *schimbare, adaptare, modelizare*. În contextul cercetării date, demersului social i se asociază condiția operei de artă unitară și plurală, datorită unicității și suficienței de sine. Conform cu cerințele societății și ale școlii contemporane, destul de sensibile la schimbările noi, dar și vulnerabile sub acest aspect, devin domeniile precum cele consacrate cultivării la generațiile tinere a valorilor artistice – îndeosebi formării unei *culturi artistic-estetice* (CAE) calitative, prin integrarea disciplinelor atât din aceeași arie curriculară, cât și din alte arii curriculare.

Demersurile social și artistic sunt complementate de demersul educațional, care ia în considerare unicitatea ființei educabilului, caracterul sincretic al cunoașterii elevilor din clasele primare, precum și spațiul extins al cunoașterii artis-

tice la această vârstă. Menționăm că educația a moștenit o viziune dispersată privind legătura dintre arte, pe temeiul că acestea, deși sunt concepute drept discipline școlare înrudite, erau și continuă să fie predate separat. În baza unei asemenea premise s-a construit paradigma cercetării expertizate de noi. Or, în fondurile științifice ale domeniului psihopedagogic lipsește un concept consacrat direct aspectelor de interacțiune a metodologiilor diverselor domenii de artă, în special modulul de integrare a metodologiei educației literar-artistice și educației muzicale, fapt care justifică necesitatea și noutatea studiului monografic analizat de noi.

ASPECTE CONCEPTUALE

De manieră epistemologică, stabilirea conceptului de *educație artistic-estetică* (EAE), redefinit în conformitate cu demersurile pedagogiei moderne, nu este posibilă fără o identificare a premiselor istorice care au stat la baza proceselor integraționale ale domeniilor ELA și EM. De aceea, cercetătoarea, ghidată de autori de referință, precum Vl. Pâslaru și I. Gagim, a reușit să stabilească valorile științifice/valorile artistice relativ constante, aferente formării culturii artistic-estetice, în general, culturii artistice a elevilor, în special, și a culturii elevului cititor/elevului auditor de muzică, în particular, precum și valorile științifice/valorile artistice relativ variabile domeniului indicat. Din punct de vedere diacronic, discriminarea cunoașterii umane în patru tipuri demonstrează și faptul că primele două tipuri de cunoaștere, empirică și mitic-religioasă, sunt concomitente începutului cunoașterii active a omului, a cunoașterii lucrurilor și ființelor prin transformarea-construirea-crearea lor [cf. Vl. Pâslaru]. Receptarea frumosului din natură și primele creații cu valoare artistic-estetică ale omului au anticipat cunoașterea științifică a acestora, deci și acțiunea de estetizare/conceptualizare a artei este ulterioară acțiunii propriu-zise de construire-creare artistic-estetică. Producându-se două acțiuni/evenimente consecutiv, acestea creează, concomitent, și dimensiunea istorică a propriei existențe. Or, estetizarea-conceptualizarea artei este un proces istoric de creare a valorilor științifice cu privire la artă și literatură. Acestea sunt aferente și interacțiunii metodologiilor educației literar-artistice (ELA) și educației muzicale (EM) în formarea culturii artistic-estetice. În plan educativ, estetizarea artei a condus la constituirea pedagogiei artei, al cărei principiu definitoriu, conform lui Vl. Pâslaru, este *corespondența originii didacticei artei și originii cunoașterii artistice* [6].

Cu privire la evoluția conceptului de *interacțiune a genurilor artei*, pe de o parte, și a celui de *integralizare a unor tipuri de educație artistică*, pe de alta, putem menționa că acestea sunt edificate de numeroși autori, din antichitate până în prezent. Cele mai multe abordări reprezintă însă doar mențiuni generale sau particulare, nu și epistemice, care sunt totuși prețioase pentru elaborarea unui cadru epistemologic pentru metodologia de integralizare a ELAEM. Astfel,

didactica artei sintetizează valorile științifice: principiul originii pedagogiei artei în principiile cunoașterii artistic-estetice, legea conexiunii universale, caracterul universal al interdisciplinarității, sincretismul și interacțiunea artelor, deducerea metodologiilor educației artistice din natura operei artistice și particularitățile receptării artistice a elevilor etc.

Pe treptele incipiente ale învățământului, convingerile estetice constituie mai curând perspectiva educativă de viitor, decât o realitate. Totuși, și la această vârstă, formarea lor trebuie să constituie o preocupare educațională constantă. Anume aici își aduce contribuția cercetarea Tatiane Gânju. Or, *finalitatea principală a educației estetice* este capacitatea fiecărui tânăr de a adopta o conduită estetică în toate împrejurările, de a face din frumos un element necesar al cotidianului. Conform autoarei, dar și cercetătorului de referință citat, Vl. Pâslaru, *atitudinea estetică* se înscrie la un nivel mai înalt în categoria obiectivelor, deoarece ea nu poate fi realizată adecvat decât atunci când au fost formate celelalte componente ale EAE. Atitudinea estetică poate fi constatată la două niveluri: nivelul la care omul conservă, apără și valorifică esteticul în propria viață și nivelul cel mai înalt, cel al creației.

REPERE METODOLOGICE GENERALE

Natura metodologiilor artei rezidă în natura operei de artă și în particularitățile receptării artistice a elevilor. Deoarece opera de artă reprezintă un sistem estetic de cunoaștere în imagini, în care existența fizică nu este un obiect de cunoaștere, ci un pretext pentru a transcende în metafizic, în lumea suprasensibilului, iar receptarea artistică este un proces personalizat, de apropiere a mesajului operei de elevul receptor, metodologiile EAE sunt activități standardizate de decodare a elementelor limbajului artistic. În acest proces, sistemul de cunoaștere al receptorului interacționează cu cel al operei, însăși cunoașterea artistic-estetică, deci și EAE, fiind prin definiție o acțiune interacțională. Prin urmare, a stabili condițiile pedagogice de interacțiune a metodologiilor ELA și EM înseamnă a aborda operele literare/operele muzicale în procesul pedagogic ca pe obiecte ale cunoașterii artistice, iar elevul receptor – ca pe un subiect re-creator al acestora și al propriei culturi artistic-estetice.

Cunoașterea este principala activitate a omului, întrucât constituie cheia existenței sociale prin faptul de a *fi și a ști*. I. Gagim apreciază specificul cunoașterii muzicale, filosofic și muzicologic, argumentând: „filosofic, în planul trăirii muzicii, ca o filosofie specifică – *sonoră*, ca *hermeneutică auditivă* (și temporală), ca semantică sonoră, ca un specific de cunoaștere – *cunoaștere de tip muzical*” [2, p. 113].

Subliniem că similitudinile între deprinderile integrate preconizate a fi formate în cadrul celor două discipline școlare i-au sugerat autoarei o schemă concretă de interacționare pedagogică a elementelor de limbaj artistic al celor două genuri de artă, precum ilustrează exemplele din tabelul de mai jos.

Tabelul 1. *Interacțiunea pedagogică a elementelor limbajului artistic*

Limbaj poetic (literar-artistic)	Limbaj muzical
Intonația verbală: declamația verbală	Intonația muzicală: declamația muzicală
Pulsația metrică a stihului poetic: iambică, horeică, amfibrahică	Pulsația ritmică a muzicii: a melodicii și a ritmului
Compoziția operei literare	Compoziție muzicală, inclusiv axată pe jocurile și datinile populare ale copiilor
Unitatea fond (temă, mesaj) – formă (gen și specie, structură, figuri de stil)	Euritmia componentelor operei muzicale: conținut (temă, mesaj), formă (gen și specie, stil)
Prototipul literar-imagistic	Prototipul muzical-imagistic

Pornind de la *legăturile genetice și analogiile tematice* [cf. 6] ale acestor elemente de limbaj, se avansează către substraturile invizibile ale limbajului vizibil, căci anume datorită lor elevul începe „să vorbească în sine”, interiorizat, „cu sufletul”, provocând sensibilitate sporită întregului sistem vocal interior, fapt care, afirmă Vl. Babii, creează *eficiență câmpului imagistic*, acesta crescând în funcție de capacitatea elevului de a fantazia prin intermediul *cuvintelor tacite* [1, p. 147].

CONSTATĂRI ȘI PERSPECTIVE EPISTEMOLOGICE ȘI PRACTICE

Autoarea promovează conceptul de *integrare a artelor* în cadrul educației școlare, pornind de la conținuturi și competențele posibile de format și încheind cu metodologiile de predare-învățare-formare, deoarece acest concept valorifică esența artelor și a receptorului de artă. Comparând cele două fenomene de legătură, care, la prima vedere, au același sens, s-au constatat și diferențe considerabile. În acest demers, metodologiile interacționale au valoare de strategii educaționale, fiindcă sintetizează demersuri metodologice specifice pentru două și mai multe discipline școlare/cursuri universitare. Componenta lor însă se constituie din raporturi interacționale ale literaturii și artelor (legături genetice, analogii tipologice și contacte de creație), din metode-procedee/tehnici-forme-mijloace specifice ambelor discipline artistice care interacționează, precum și, după necesitate, din entități metodologice specifice științelor aferente EAE: lectura analitică, analiza literară/muzicologică, comentariul literar/muzicologic, judecata estetică ș.a.

Ca bază conceptuală a servit definiția metodologiilor ELA dată de Vl. Pâslaru: „Metodologiile ELA reprezintă un sistem de acte educaționale – principii, reguli, metode, procedee, forme – proiectate de gândirea determinativ-reflexivă dinspre teologie, conținuturi, comunicare artistică/culturală/științifică, receptare și receptor, subiectul comunicant, și sunt orientate către subiectul educat/elevul cititor conform legilor educației, comunicării și principiilor literare” [6, p. 133]. Se prezintă ca

relevantă studiului nostru și metodologia ELA, fundamentată de C. Șchiopu, sau *didactica lecturii*, care s-a constituit structural din principii-metode-procedee/tehnici-forme-mijloace specifice formării-evaluării cititorului cult de literatură, definite în context genurial (al caracteristicilor de gen și specie ale operei studiate/lecturate) și pe trepte de învățământ. Pe bună dreptate, inovațional, conceptul metodologic al lui C. Șchiopu [7] constă în valorificarea unor constante artistic-estetice (structura genurială a operei) în unitate cu particularitățile de receptare a acestor structuri de către elevii de o anumită vârstă, instalând la temelia didacticii lecturii principiul general al ELA – *adecvarea structurii receptării elevilor la structura artistică a operei literare*, formulat de unul dintre părinții teoriei ELA, N. A. Cușaeu [cf. 6], confirmând, astfel, și teza lui Vl. Pâslaru potrivit căreia originea metodologiilor didactice „se află în legi și principii, concepte și idei” [6, p. 110]. Abordările tradiționale ale predării-învățării muzicii în școală acordă prioritate metodologiilor proprii didacticii științelor și nu sunt argumentate epistemologic; abordările școlii moscovite a didacticii muzicii și dezvoltările acesteia de către cercetători din R. Moldova identifică-explorează-fundamentează principii și metodologii specifice cunoașterii artistic-estetice, contribuind la edificarea unei didacticii a muzicii.

Datele experimentului realizat de autoare arată că elevii antrenati în demersul de valorificare interacțională a metodologiilor ELA-EM au demonstrat un spor cantitativ și calitativ semnificativ în formarea elementelor CAE, constituite din valori apropiate ale operelor literare-operaelor muzicale și din valori ale cititorului-auditorului – ale receptării-comprehensiunii-comentării creației artistic-estetice. Sporurile cantitativ-calitative de formare la elevi a elementelor CAE se manifestă preponderent în receptarea-acumularea valorilor imanente ale operelor literare și muzicale și în receptarea-comunicarea artistic-estetică. Manifestarea concretă a dinamicii formării elementelor CAE se realizează în forma însușirii paralele și comparative a elementelor limbajelor poetic și muzical, care oferă deschideri pentru recrearea mesajelor operelor literare și muzicale. Însușirea limbajelor poetic și muzical în interacțiune a favorizat un spor cantitativ-calitativ de formare a elementelor CAE de cca 5 ori mai mare decât nivelul atestat la elevii din grupele-martor. Drept urmare, elevii din grupa experimentală au demonstrat competențe literare-lectorale, muzicale și interculturale, comportamente și reprezentări artistic-estetice avansate față de colegii lor din grupa-martor. Condiția expresă de aplicare interacțională a metodologiilor ELA-EM este ca acestea să fie specifice cunoașterii artistic-estetice a lumii și să antreneze elementele metodologiilor cunoașterii empirice, științifice și mitic-religioase. În condițiile claselor primare, când elevii încă mai sunt marcați de un sincretism implicit asupra tabloului lumii exterioare, aplicarea metodologiilor interacționale de formare a elementelor CAE este adecvată particularităților vârstei, inclusiv celor de receptare-înțelegere-comentare-creație [cf. 3].

Cercetarea a mai stabilit că activitatea artistic-estetică în

clasele primare trebuie să fie orientată spre formarea elementelor culturii artistic-estetice, că interacțiunea literaturii și a muzicii în acest proces este definitorie, deoarece elevii mici percep lumea unitar, fiind esențialmente favorizați în aceasta de cunoașterea artistic-estetică. Or, finalitatea generalizată a cunoașterii artistic-estetice este *cultura artistic-estetică*, ca ansamblu unitar de competențe, trăsături caracteriale specifice receptorului de artă (literare-lectorale, muzicale), comportamente, viziuni și reprezentări artistice, aptitudini și talente artistic-estetice, precum și sensibilitate artistică, gust și idealuri estetice. Produsele artistice și capacitățile receptorilor de artă formează elementele definitorii ale *culturii artistice* în calitate de cultură de tip preponderent subiectiv, dar orientată social.

Integrarea metodologiilor ELA-EM nu se reduce la elaborarea de noi metode, tehnologii și tehnici de stimulare a formării la elevi a CAE, ci presupune valorificarea și re-conceptualizarea metodologiilor existente, excluzându-se factorii frenatori. Motorul formării la elevi a elementelor culturii artistic-estetice este metodologia concepută pe interacțiunea ELA și EM, validată de: principiile interacțiunii și sincretismului artelor; statutul receptorului de artă drept al doilea subiect re-creator al operei, caracterul sincretic al cunoașterii elevilor mici; spațiul extins ocupat de cunoașterea artistică la această vârstă față de celelalte tipuri de cunoaștere, metode-procedee/tehnici-formele-mijloacele determinate de interacțiunea artelor [4]. Metodologia reflectă concepția cercetării, evidențiază legăturile posibile între cele două arte, pe de o parte, și influența reciprocă între elementele culturii literare și ale celei muzicale, pe de alta; valorifică tipurile de interacțiuni literatură-muzică și aspecte ale competențelor literare-lectorale și muzicale; include un sistem interacțional de activitate literar- și muzical-artistice.

De manieră structurală, metodologia s-a constituit pe o serie de coordonate macro- și microstructurale: principii generale și metodologice specifice; teleologia formării elementelor CAE (obiective, finalități); conținuturi specifice ale ELA-EM (cultura receptării și a gândirii); specificarea interacțiunii la nivelul percepției-comprehensiunii-comentării-interpretării elevilor din clasele primare; un ansamblu specific de metode-procedee/tehnici-forme-mijloace de ELA-EM; un sistem specific de activitate literar-artistice și muzicală; principii și criterii specifice de evaluare a rezultatelor școlare literare-lectorale și muzicale. Experimentul de constatare a arătat că învățătorii realizează legături între ELA și EM, însă acestea sunt sporadice, neîntemeiate științific și au un efect educativ nesemnificativ, deoarece ei nu cunosc, conform T. Gânju, temeiurile epistemice și teoretice ale interacțiunii și sincretismului artelor, nu posedă metodologii de realizare a interacțiunilor literatură-muzică într-un cadru educațional organizat, căci formarea lor profesională nu răspunde decât parțial principiilor unificatoare ale literaturii și artei și particularităților receptării artistice la elevii din clasele primare. Observațiile asupra elevilor au confirmat preceptele teoretice privind capacitatea lor de a realiza o cunoaștere preponderent în imagini artistice și

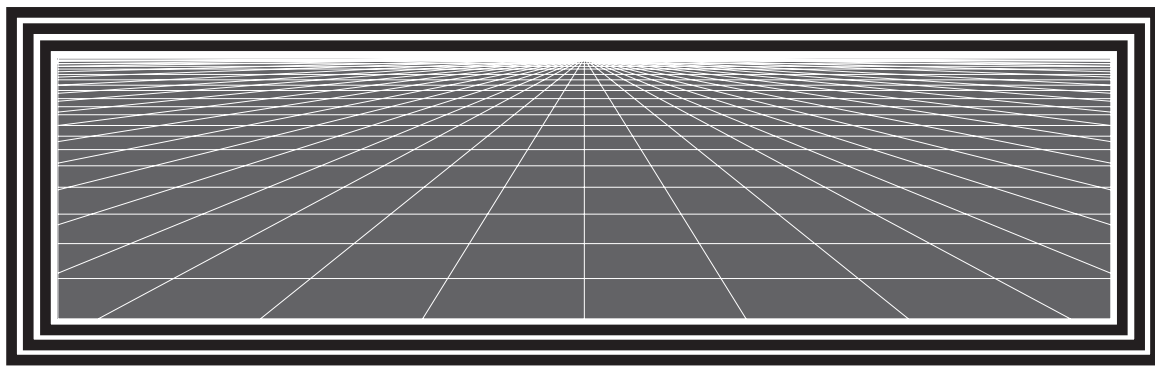
faptul că în spațiul lor cognitiv-artistice predomină cunoașterea literar- și muzical-artistice. Condițiile date au favorizat elevii să demonstreze un număr semnificativ de cunoștințe, capacități și atitudini literare și muzicale, să stabilească varii legături între cele două genuri artistice și între elementele proprii CAE, însă acestea nu sunt sistematice, fiind, în mare, superficiale.

Experimentul de formare a urmărit ca activitatea elevilor să aibă un caracter interactiv atât în raport cu operele literare și muzicale studiate, cât și față de elementele culturii artistic-estetice care le era formată. Sistemul de exerciții și setul de teste didactice cu caracter formativ, aplicate secvențial, au asigurat interferențe interdisciplinare între metodologiile ELA și EM. În consecință, experimentul de control (integrat în cel formativ) a demonstrat o creștere semnificativă la toți parametrii CAE, a confirmat predispoziția înăscută a elevilor pentru cunoașterea literar- și muzical-artistice și capacitatea lor de cunoaștere artistică, exprimată sensibil, autoreflexiv și sincretic. Printre valorile semnificative ale instruirii experimentale s-au reliefat nivelurile realiste și cele posibile de interacțiune a elementelor CAE, în condițiile aplicării unei metodologii instructiv-educative interacționale: pornind de la aceste niveluri, este posibil a concepe instrumente de predare-învățare mai eficiente și a desfășura un proces instructiv-educativ unitar și polivalent, elevii profitând de o instruire, dezvoltare și formare a elementelor CAE elementare.

În concluzie: Subliniem importanța și valoarea cercetării realizate, precum și perspectivele deschise pentru domeniul formării profesionale inițiale și continue, inclusiv printr-un model original, validat de metodologia interacțională și funcțională, de formare-dezvoltare la elevii din clasele primare a elementelor culturii artistic-estetice, pe care le-am parcurs de manieră secvențial-analitică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Babii V. Teoria și praxiologia educației muzical-artistice. Chișinău: Elena-VI, 2010. 310 p.
2. Gagim I. Știința și arta educației muzicale. Chișinău: Arc, 2007. 222 p.
3. Gânju T. Aplicarea metodelor interactive la lecțiile de muzică și literatură în clasele primare. În: Review of Artistic Education, nr. 15-16, 2018, pp. 245-252.
4. Gânju T., Pâslaru VI. Interacțiunea educației literar-artistice – educației muzicale în formarea culturii artistic-estetice a elevilor claselor primare. În: Perspective și tendințe actuale de dezvoltare a învățământului preșcolar și primar. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău, 2013, pp. 84-95.
5. Pâslaru VI. (coord.) Curriculum disciplinar de limba și literatura română. Clasele V-IX. Chișinău: Știința, 1997. 126 p.
6. Pâslaru VI. Introducere în teoria educației literar-artistice. București: Sigma, 2013. 198 p.
7. Șchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2009. 332 p.



DOCENDO DISCIMUS



Daniela
TERZI-BARBAROȘIE
psihologă, Centrul Psihologic
Sinesis

Sindromul arderii profesionale la cadre didactice: ce este și cum îl gestionăm

CZU 373.091:159.942 | doi.org/10.5281/zenodo.5036191

Rezumat: Cadrul didactic, la fel ca alți profesioniști care lucrează cu oamenii, activează într-un domeniu extrem de solicitant din punct de vedere emoțional, social și intelectual și poate suferi de epuizare, oboseală și stres. Aceasta se întâmplă atunci când se acordă mai multă atenție bunăstării elevilor decât bunăstării proprii, mai multă energie îndatoririlor și responsabilităților

decât sănătății, familiei și vieții personale și, de asemenea, atunci când condițiile de muncă sunt nesatisfăcătoare, iar îndatoririle sunt extrem de dure. Situația pandemică și efectele acesteia asupra educației au adâncit stresul și oboseala în rândul profesorilor. Cititorii vor găsi în acest material un ghid esențial pentru a obține un echilibru optim între autoîngrijire și alte îngrijiri.

Cuvinte-cheie: sindromul burnout, oboseală digitală, stare de bine, strategia de depășire a burnoutului, creștere personală, realizări profesionale.

Abstract: Just like other professionals working with people, teachers work in an environment that is highly demanding from an emotional, social, and intellectual point of view, and thus they may suffer from burnout, compassion fatigue, and secondary stress. This happens when they give more attention to students' well-being than to their own, more energy to their duties and responsibilities than to their health, families, and personal lives; another factor is poor working conditions and extremely demanding duties. The pandemic situation and its effects on education have aggravated teachers' stress and fatigue. The readers will find in this material an essential guide to striking an optimal balance between self-care and other-care.

Keywords: burnout, digital fatigue, wellbeing, strategy to overcome burnout, personal growth, professional achievements.

INTRODUCERE

Pentru acei care lucrează în afara sistemului de educație, pare nepotrivit să se vorbească despre ardere profesională în raport cu profesorii. De ce ar putea suferi de burnout un profesor? Oare nu e acesta un sindrom rezervat corporatiștilor? Managerilor de top? Celor care lucrează pe bani mulți și cu bani mulți? Pentru cadrele didactice și managerii de instituții școlare este însă evident faptul că lucrurile nu stau așa. În primul rând, munca de profesor, desfășurată cu seriozitate și responsabilitate, cu dedicație și implicare, presupune un consum enorm de energie. Dincolo de cunoștințe, la fiecare lecție cadrele didactice fac mult mai multe: transmit atitudini și valori, deci dezvoltă caractere și formează personalități, consiliază și oferă suport emoțional atunci când e cazul etc., iar aceste suprasarcini au fost realizate de profesori în mod special în ultimul an școlar, care s-a desfășurat cu precădere în mediul online, iar presiunea a crescut enorm, pe măsura provocărilor intelectuale și logistice, dar și a stresului general.

Consumul emoțional, intelectual și energetic este cu atât mai mare, cu cât această generație este diferită față de generațiile precedente și, deseori, în loc de respect față de profesor, vedem ironie, sfidare sau indiferență. Mai mult, uneori și părinții, în loc să facă alianță cu școala ori cu profesorii, devin intruzivi, presează profesorii pentru note/calificative etc. Să nu uităm și de faptul că această muncă zilnică de "doar" (sic!) 4-5 ore (așa cum îi pare cuiva din afara sistemului) se

completează cu multe ore petrecute elaborând proiecte și materiale didactice, evaluând lucrări și... gestionând uneori situații complicate (conflicte, frustrări, rivalitate etc.). În plus, birocrăția din sistem presupune multe formulare de completat, activități de trecut la dosarele de avansare etc.

Cum acest sindrom este unul al stresului cronic, el se poate instala acolo unde se adună ani de uzură la catedră, necompensați însă suficient prin salariu, statut și prestigiu social ori o calitate a vieții satisfăcătoare.

Toți oamenii au zile în care se simt copleșiți de responsabilități, fără motivație sau plictisiți, și, deseori, incapabili de a se ridica din pat. Dar atunci când această stare se cronicizează, devenind constantă, și când nu se identifică nicio șansă de a îmbunătăți situația, este foarte probabil să fie deja instalat **sindromul arderii/epuizării profesionale** (engl. *burnout*), numit și *sindromul muncii în exces*. În pofida faptului că persoanele cu sindrom burnout consideră că sunt la capătul puterilor sau că "nimic nu mai are rost", această problemă poate fi tratată, dacă o identificăm la timp și ne mobilizăm să o depășim; la fel de importantă este și profilaxia sindromului arderii profesionale.

CE ESTE SINDROMUL BURNOUT/ ARDERII PROFESIONALE? DELIMITĂRI CONCEPTUALE

Termenul *burnout* a fost folosit pentru prima dată în anul 1974 de către psihologul american Herbert Freudenberger, în cartea sa *Burnout: The High Cost of High Achievement (Arderea profesională: Costul înalt al realizărilor înalte)*, fiind definit ca „dispariția motivației sau a stimulării, mai ales atunci când devotamentul cuiva pentru o cauză sau o relație nu reușește să producă rezultatele dorite”. Sindromul burnout apare frecvent în profesiunile care presupun o implicare directă în viața celorlalți (servicii sociale, publice, administrative, asigurarea ordinii), motiv pentru care acest concept a fost examinat, tradițional, în contextul unor ocupații precum serviciile sanitare, munca socială, psihoterapia și medicina. În ultimii ani, termenul este tot mai des utilizat în raport cu meseriile solicitante din domeniul bancar-financiar, mediul corporațiilor mari, al companiilor multinaționale etc.

Sindromul burnout sau sindromul epuizării profesionale reprezintă o stare de epuizare, atât fizică, cât și emoțională, apărută în urma unei perioade prelungite de stres. De cele mai multe ori, acest fenomen apare fără ca persoana să-și dea seama, însă o seacă de energie, lăsând-o epuizată, bolnavă și demoralizată. Fiind o reacție la stresul prelungit sau cronic de la locul de muncă, acest sindrom se caracterizează prin trei particularități principale: epuizare; cinism/detașare (mai puțină identificare cu locul de muncă); senzația de capacitate profesională redusă.

Altfel spus, dacă suntem extrem de obosiți mereu, dacă începem să ne urâm slujba și începem să ne simțim

mai puțin capabili la locul de muncă, este posibil să avem deja instalat sindromul arderii profesionale.

Dorința oamenilor de a atinge performanțe la locul de muncă, precum și așteptările lor în ceea ce privește avansarea în carieră pot duce la un stres continuu finalizat cu apariția acestui sindrom, care, netratat în timp util, poate genera multe alte probleme.

În opinia psihologului american Christina Maslach, epuizarea profesională este un sindrom de epuizare fizică și emoțională, care implică dezvoltarea unui autorespect negativ și a unei atitudini profesionale depreciative, ducând la o pierdere a implicării și a sentimentelor pozitive. În același timp, epuizarea profesională este atât un rezultat al stresului cronic, cât și al trăirii la locul de muncă a sentimentului că există o disproporție între posibilitățile individuale și realitatea condițiilor de muncă. Cercetătoarea evidențiază trei dimensiuni ale epuizării profesionale [5]:

1. Extenuarea emoțională – irosirea energiei emoționale și perceperea inadecvării emoțiilor proprii la situația creată. Este dimensiunea de bază, care se manifestă printr-un tonus emoțional scăzut, indiferență sau suprasaturare emoțională.
2. Depersonalizarea – dereglarea relațiilor cu ceilalți. Se poate manifesta fie prin dependența de cei din jur, fie prin negativism și atitudine detașată.
3. Reducerea realizărilor personale. Se poate manifesta fie prin tendința de autoapreciere negativă a capacităților, realizărilor, succesului profesional, fie prin limitarea propriilor posibilități.

În lucrarea sa *The Future of Burnout (Viitorul sindromului arderii profesionale)*, Christina Maslach a definit trei tipuri de burnout [6]:

- *Epuizarea individuală* este cauzată de standardele extrem de ridicate pe care individul și le impune/credința că nimic din ceea ce face nu este suficient de bun.
- *Epuizarea interpersonală* este cauzată de relații dificile cu ceilalți, la locul de muncă sau acasă. De exemplu, un șef sau coleg de muncă agresiv sau neplăcut poate agrava stresul pe care o persoană deja îl are la locul de muncă, aducând-o la epuizare.
- *Epuizarea organizațională* este cauzată de o organizare deficitară, de cereri extreme și de termene nerealiste, care determină persoana să simtă că a pierdut ritmul și că postul său de lucru este în pericol sau că munca sa nu este valorizată.

Arderea/epuizarea profesională nu se produce spontan, ci apare printr-o degradare treptată, evidențiindu-se trei stadii ale acestei degradări. În primul stadiu, individul simte că ceva nu e în regulă, este confuz, începe să se instaleze frustrarea. În stadiul al doilea, confuzia se transformă în frustrare intensă și nemulțumire. Stadiul al treilea se caracterizează prin apatie, renunțare și disperare.

Etapele prin care trece un individ până ajunge la burnout, pornind de la stresul profesional, sunt următoarele:

a) etapa de stres, care se caracterizează printr-un decalaj dintre solicitările profesionale și resursele individului; b) etapa de epuizare, în care se constată preocupare, tensiune, anxietate și oboseală; c) etapa de epuizare defensivă, în care apar schimbări de atitudine și de comportament – de exemplu, robotizarea sau cinismul.

FACTORI CE PROVOACĂ ARDEREA PROFESIONALĂ

”Vinovatul”, evident, îl reprezintă lucrul. În majoritatea cazurilor, vorbind despre epuizare, oamenii se referă la epuizare profesională. Cu toate acestea, există și alți factori care trebuie luați în considerare, precum oboseala din mediul personal și familial: unii psihologi constată că există și burnout parental, burnout conjugal și/sau familial. Prin urmare, sindromul burnout nu are la bază o singură cauză: de obicei, se află un cumul de cauze interne și externe.

Tabelul 1. *Factorii ce provoacă arderea profesională*

Factori externi	Factori interni
• Încordarea psihoemoțională cronică; • Activitatea solicitantă din punctul de vedere al comunicării intense; • Suprasolicitarea cognitivă, în special analiza și/sau memorizarea informației, soluționarea activă a problemelor etc.; • Dezorganizarea la locul de muncă; • Planificarea inefficientă (volumul mare de muncă, suprasolicitarea, prelungirea programului de lucru); • Solicitarea unor performanțe irealizabile; • Organizarea neadecvată a activităților curente; • Sarcinile multiple și/sau prea diverse; • Mediul de lucru stresant, cu presiune permanentă, termene nerezonabile de realizare a sarcinilor; • Climatul psihologic nefavorabil în colectivul de muncă; • Relaționarea cu un contingent dificil din punct de vedere psihologic; • Lipsa suportului familial și social; • Lipsa comunicării și a suportului din partea managerilor; • Responsabilități, priorități și așteptări neclare; • Lipsa limitelor la locul de muncă; • Incapacitatea (imposibilitatea) de deconectare de la sarcinile de muncă.	• Predispoziția spre rigiditate emoțională; • Responsabilitatea excesivă în îndeplinirea sarcinilor; • Impresionabilitatea și sensibilitatea ridicată; • Interiorizarea intensă (percepție și trăire) a circumstanțelor activității profesionale; • Resurse emoțional-energetice reduse din cauza altor segmente ale vieții; • Motivația exagerată sau redusă și dedicația emoțională prea mare sau insuficientă în activitatea profesională; • Perfecționismul, dorința exagerată de performanță (sau chiar anxietatea de performanță); • Rezistența scăzută la stres; • Toleranța scăzută la frustrare; • Incapacitatea sau capacitatea redusă pentru relaxare și un timp insuficient alocat odihnei; • Lipsa încrederii în sine, stima de sine scăzută, incapacitatea de a refuza; • Dorința exagerată de a se afirma și de a fi remarcat.

SIMPptomele (ȘI CONSECINTELE) EPUIZĂRII PROFESIONALE

Simpptomele (și consecințele) epuizării profesionale sunt următoarele:

- *Epuizarea, oboseala permanentă* (sentimentul constant de epuizare fizică, mentală, emoțională, lipsa de energie);
- *Lipsă de motivație și de energie* (dispare entuziasmul față de lucrurile care alteori îi făceau plăcere, dispare motivația la locul de muncă);
- *Frustrarea, detașarea și emoțiile negative* asociate cu locul de muncă;
- *Scăderea productivității la serviciu și probleme cognitive* (se reduce capacitatea de concentrare și memorare, de aici scade productivitatea, apar frecvent greșeli);
- *Problemele interpersonale acasă și la serviciu* (închidere în sine, izolare socială, uneori furie sau agresivitate, iar comunicarea devine tot mai dificilă);
- *Lipsa grijii față de propria persoană* (consum de alcool și/sau droguri, lipsa sportului, mâncare nesănătoasă, somn dezorganizat);
- *Imposibilitatea de a te detașa de job* (chiar și în timpul tău liber, îți verifici emailul, iar mintea ta este constant preocupată să găsească soluții la problemele de la serviciu);
- *Nemulțumirea, sensibilitatea* (te simți nefericit în legătură cu viața ta personală, cu cea profesională, ți se pare că totul merge pe dos, nu știi cum să îmbunătățești lucrurile și nici nu ai energie să o faci);
- *Probleme de sănătate* (crește riscul apariției tulburărilor de somn, pericolul depresiei, dar și al problemelor cu aparatul digestiv, cardio-respirator și al problemelor metabolice);
- *Stimă de sine scăzută, neîncredere în sine, pierderea sensului vieții.*

Potrivit raportului Companiei de cercetări Gallup [7], epuizarea angajaților are cinci cauze principale: presiunea de timp nerezonabilă; lipsa de comunicare și de sprijin din partea unui manager; lipsa clarității rolului profesional; sarcină de lucru greu de gestionat; tratament nedrept.

PROFILAXIA ARDERII PROFESIONALE

Profilaxia acestui fenomen la nivel organizațional presupune respectarea unui șir de reguli:

1. În timpul serviciului, lucrătorul trebuie să beneficieze de confort și socializare, după necesitate, care să-i asigure posibilitatea de a comunica cu alții, lucru necesar pentru reacția emoțională imediată, pentru discutarea problemelor (sunet dificil, sarcină problematică etc.).
2. Locul de lucru al angajatului trebuie să fie confortabil, izolat de persoane străine și de gălăgie.
3. Contează foarte mult atmosfera de prietenie, de susținere, de acceptare în colectiv, în relație cu superiorii și cu colegii (feedback constructiv, aprecierea muncii, gestionarea conflictelor etc.).
4. Echilibrarea vieții profesionale cu cea personală/de familie.

CONCLUZII ȘI PERSPECTIVE

Deși derivă din stres, sindromul burnout este o afecțiune cu totul diferită. A fi stresat înseamnă a te confrunta cu prea mult: prea multă presiune, prea multe responsabilități, o solicitare permanentă care depășește puterile fizice și psihice ale individului și care duce la o senzație de oboseală fizică și la oboseală mentală, iar acestea pot deveni stres emoțional, stres cronic, stres psihic sau stres profesional. Cu toate acestea, o persoană stresată are în continuare convingerea că, dacă ar dispune de mai mult timp și de mai multă energie, ar putea face față situației. Epuizarea profesională însă se caracterizează prin oboseală cronică indiferent de ce face persoana, senzația că nimic nu este suficient de bun, că nu se mai poate face nimic, că orice gest este în zadar. Pe scurt, o persoană stresată caută soluții, pe când cineva ajuns la stadiul de burnout abandonează lupta, fiind total lipsit de motivație și deprimat.

Primul pas în combaterea epuizării este înțelegerea factorilor care contribuie la aceasta: oamenii, procesele și trăsăturile de personalitate care pot vulnerabiliza individul astfel încât acesta să ajungă "ars". Dincolo de anumiți

factori interni, trebuie, de asemenea, să știm că epuizarea este rareori în întregime responsabilitatea individului. O concepție eronată legată de sindromul epuizării îi face pe oameni să simtă că el este cauzat exclusiv de volumul de muncă sau de incapacitatea de a face față stresului. Însă în multe cazuri, factorii care determină apariția sindromului de ardere profesională sunt în afara controlului individului. Cunoașterea acestor factori este primul pas important pentru profilaxia și depășirea sindromului burnout. Pentru a evita apariția acestuia, persoanele trebuie să întreprindă constant activități de echilibrare a vieții profesionale cu viața personală, acordând o atenție specială grijii de sine și ponderării responsabilităților profesionale. Deoarece unele consecințe ale arderii profesionale afectează starea de sănătate, pe lângă cea psihologică. Este recomandabil ca persoanele să se adreseze la timp specialiștilor (medici, psihologi).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Fengler J. Burnout. Strategii pentru prevenirea epuizării profesionale. București: Trei, 2016. 152 p.
2. Herdea V., Brînză I.-L. Sindromul burnout. București: Almatea, 2018. 90 p.
4. Nagoski E., Nagoski A. Burnout: The Secret to Unlocking the Stress Cycle. New York: Ballantine Books, 2019. 277 p.
5. Skovholt T.M., Trotter-Mathison M. The Resilient Practitioner: Burnout Prevention and Self-Care Strategies for Counselors, Therapists, Teachers, and Health Professionals. 2nd Ed. New York: Routledge, 2010. 310 p.
6. Maslach Ch., Leiter M.P. The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It. Hoboken: Jossey-Bass, 2000. 200 p.
7. Maslach Ch. The Future of Burnout. New York: Routledge, 1993.
8. <https://www.gallup.com/workplace/237059/employee-burnout-part-main-causes.aspx>

Evaluarea online: metode, tehnici, instrumente

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.5036178

Rezumat: Progresul tehnologic și situația pandemică mondială au determinat schimbarea paradigmei evaluării la distanță. Practicile referitoare la evaluarea online a studenților, descrise la nivel internațional, au reprezentat modele pentru evaluarea rezultatelor școlare în timpul pandemiei. Provocarea a fost ca aceste instrumente să fie corect adaptate pentru treptele de școlaritate din învățământul general, să fie aplicate cu atenție și în mod adecvat. Misiunea cadrelor didac-



Daniela STATE

gr. did. sup., formator, Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

tice este nu doar să înlocuiască evaluarea ca document tipărit/scrise printr-un document electronic, dar să adapteze învățarea și evaluarea la condițiile în care se desfășoară, să identifice metodele, tehnicile și instrumentele de evaluare potrivite obiectivelor de evaluare, să folosească tehnologia pentru a-i ajuta pe elevi să devină autonomi în învățare.

Cuvinte-cheie: evaluare online, platforme de învățare și evaluare, resurse digitale, feedback.

Abstract: Technological progress and the global pandemic situation have changed the paradigm of distance assessment. Practices related to the online assessment of students, described internationally, were used as models for assessing school performance during the pandemic. The challenge was that these tools were to be properly adapted to the various levels of general education and had to be applied carefully and appropriately. The teachers' mission was not only to replace hand-written or typed assessment forms by electronic ones, but also to adapt learning and assessment to the conditions in which they are carried out, to identify the assessment methods, techniques, and tools that would be appropriate for the envisaged assessment objectives, and to use technology in order to help students become autonomous in learning.

Keywords: online assessment, learning and assessment platforms, digital evaluation systems, feedback.

Transformarea învățării și a evaluării nu este marcată doar de situația pandemică existentă în toată lumea, dar și de progresul TIC, care permite integrarea tehnologiei în activitățile zilnice, iar educația nu este o excepție.

În perioada organizării învățământului la distanță, utilizarea platformelor digitale, a rețelelor de socializare și a resurselor digitale s-a mărit în progresie geometrică, asigurând organizarea procesului educațional – a unui foarte diferit de cel obișnuit. Dar, în același timp, am început să ne îngrijorăm dacă sunt evaluate sau doar predate conținuturile curriculare. Le sunt oferite elevilor sarcini de evaluare corespunzătoare celor de exersare și dezvoltare a competențelor formate? Respectă oare evaluările efectuate prin intermediul platformelor de comunicare online rigorile sistemului educațional, principiile docimologice, obiectivul evaluării? Mai ținem cont și de faptul că, în timp ce procesul educațional desfășurat online trebuie să fie la fel de eficient ca și în învățământul tradițional, motivația elevilor pentru învățare tinde să scadă în cazul în care se ignoră sau se diminuează rolul evaluării.

Chiar dacă în perioada dintre martie 2020 și până în prezent obiectivul prim a fost și rămâne sănătatea, nu am putut încălca nicidecum dreptul elevilor la educație – la una de calitate. Am avut deci grijă să identificăm soluții, modalități și instrumente de organizare a procesului educațional online, cu respectarea componentelor triadei *predare-învățare-evaluare*.

Conceptul de *evaluare online* (la distanță) nu este un termen absolut nou. Despre modalitățile de evaluare a studenților la distanță cercetătorii din SUA și din spațiul european au vorbit atât pe diferite forumuri educaționale, cât și în publicații de specialitate – de exemplu, B.D. Arend, N.A. Buzzetto-More, A.J. Alade, C. Crump, G. Rice, J.P. Sewell, K.H. Frith, M.M. Colvin, B. Willis etc.

Practicile referitoare la evaluarea online a studenților, descrise la nivel internațional, au reprezentat modele pentru evaluarea rezultatelor școlare în timpul pandemiei. Provocarea a fost ca aceste instrumente să fie corect adaptate pentru treptele de școlaritate din învățământul general. Prin platformele și aplicațiile disponibile online,

drumul este larg deschis pentru diverse tehnologii utile în scopul predării și al evaluării, dar ceea ce trebuie să vină întâi este modul în care tehnologia va îmbunătăți pedagogia aplicată. Deci mai întâi pedagogia, apoi tehnologia.

Experiența actuală ne ajută să înțelegem că tehnologiile propun instrumente care necesită să fie aplicate cu atenție și în mod adecvat. Provocarea pentru cadrele didactice constă nu doar în a se îndepărta de conceptul de evaluare ca document Word prin simpla înlocuire a unei bucăți de hârtie cu un document electronic, dar în a folosi tehnologia pentru a-i ajuta pe elevi să devină autonomi în învățare. În contextele online, implicarea este absolut esențială; aceste instrumente trebuie să creeze o interacțiune umană mai profundă și mai semnificativă.

Pentru a înțelege și a identifica instrumentul cel mai potrivit pentru evaluarea online, după două luni de implementare a învățării la distanță, învățarea și evaluarea fiind asistate de tehnologii informaționale, am întrebat cei circa 500 de participanți ai webinarului organizat de Asociația Generală a Învățătorilor din România, filiala din Republica Moldova, la data de 24 mai 2020, cu genericul *Eficientizarea procesului de evaluare la distanță: probleme și soluții*, despre dificultățile cu care s-au confruntat în elaborarea, aplicarea, verificarea probelor de evaluare online. Iată câteva provocări și dificultăți menționate de respondenți:

- Cunoașterea insuficientă a platformelor, pentru a le distinge pe cele potrivite (13,8%);
- Dificultăți de ordin tehnic: lipsa conectării la Internet, viteză mică sau conexiune slabă (20,8%), dar și imposibilitatea de accesare a platformelor (5,2%);
- Verificarea probelor scrise de elevi și scanate (24,2%);
- Crearea testului pe platformele online (18,3%);
- Abilitatea elevilor de a accesa platforme (27,5%);
- Elevii nu dispun de dispozitive digitale cu conectare la Internet (31,6%);
- Cunoscut multe platforme, dar încă nu au determinat care sunt mai bune și pentru ce anume (6,8%);
- Nu toți copiii au avut posibilitatea de a rezolva testul

- online (45,1%);
- Dificultatea de a aprecia proba cu notă/calificativ (10,8%);
- Lipsă de obiectivitate: plagiatul de pe Internet (45,6%), copierea de la colegi (21,2%), ajutorul părinților (9,9%);
- Timp limitat pentru verificarea probelor, probele scrise și scanate sunt mai greu de verificat (16,9%).

Analizând răspunsurile cadrelor didactice, am conchis că majoritatea obstacolelor cu care s-au confruntat puteau fi depășite. Or, aplicarea unor practici de evaluare corecte și fără erori, precum și livrarea la timp a rezultatelor sunt o necesitate pentru procesul educațional, indiferent de forma de organizare a orelor.

Sistemele digitale de evaluare, inclusiv în evaluarea tradițională, dar mai ales în cazul evaluării online, au menirea de a ajuta, în cel mai eficient mod, la depășirea provocărilor pe care le întâmpină evaluatorii. Adoptarea sistemelor de evaluare online, prin selectarea celor viabile, comode, ușoare în utilizare, are menirea de a facilita, nu a împovăra activitatea profesorilor, a administratorilor de evaluări și a elevilor/studentilor, care sunt nevoiți să-și gestioneze emoțiile și stresul în timpul evaluării.

Desigur, a fost o provocare să înțelegem cum arată un proces de evaluare de succes. Pentru început, am căutat instrumente și platforme pentru organizarea evaluărilor formative, apoi – a celor sumative. A fost și greu, dar și ușor. De ce? Avantajul a fost determinat de varietatea de modalități de integrare a tehnologiei în evaluare prin intermediul rețelelor de socializare, modalități care s-au multiplicat odată cu răspândirea pandemiei, alegerile fiind aproape nelimitate. Dificultatea a constat în a le identifica pe cele care se potrivesc tipului de evaluare, sumativă sau formativă, orală sau scrisă, care sunt ușor de manevrat (mai puține logări, mai puțini pași pentru conectare, în limba pe care o cunosc ș.a.), dar și pe potrivea vârstei elevilor evaluați, a abilităților digitale, a posibilităților și capacităților de mănuire a dispozitivelor digitale.

După mine, o evaluare online eficientă este cea care:

- corespunde principiilor docimologice și este în conformitate cu obiectivele evaluării;
- nu creează dificultăți de conectare pentru profesori și elevi;
- este realizată la timp și oferă posibilitatea de a reduce timpul de așteptare a rezultatelor;
- are mecanisme de oferire a feedback-ului imediat, astfel ca elevul să-și poată analiza rapid progresul, punctele forte și punctele slabe;
- este ergonomică, minimizează timpul de verificare, permițându-le profesorilor să se concentreze asupra analizei rezultatelor obținute, a strategiilor de recuperare și de dezvoltare;
- oferă rezultate individuale, dar și generale referitoare atât la proba aplicată, cât și la rezultatele înregistrate;

- poate fi utilizată atât pentru învățare, cât și pentru evaluare;
- duce la un rezultat mai bun al învățării și sporește încrederea elevilor.

Iată câteva instrumente web dintre cele utilizate de mine pentru evaluări – atât sumative, cât și formative.

Google Meet, inclus acum gratuit în instrumentele Google, ne-a permis organizarea de întâlniri online cu elevii pentru a desfășura evaluările orale.

Google Classroom ne-a permis să aplicăm evaluări scrise, care puteau fi corectate, iar feedback-ul direct acordat fiecărui elev ne-a facilitat comunicarea și învățarea. Testele online, sub formă de întrebări cu răspuns multiplu, pentru care am pledat, oferă feedback prin notare automată, incluzând răspunsurile corecte și direcționând elevii către conținutul de învățare care explică răspunsurile corecte.

Google Jamboard, folosit în evaluările interactive și, uneori, în cele formative, este un mod facil de vizualizare a unor răspunsuri scurte; toți elevii pot vedea toate răspunsurile date pe "fișe cu lipici" virtuale. Astfel, pot fi valorificați toți elevii, aceștia, la rândul lor, acumulând tot mai multe variante de răspuns la întrebările cadrului didactic.

Google Forms face posibilă conceperea unor formulare care pot fi utilizate în evaluările formative și/sau sumative. Testele scrise pot conține o varietate de itemi, nu doar din cei cu alegere dublă sau multiplă. Acest instrument îi permite profesorului să includă imagini sau fragmente video pentru interpretare, ca material de reflecție pentru elev sau ca bază de operare pentru anumiți itemi. Elevii pot fi evaluați atât cu ajutorul întrebărilor deschise, cât și al celor închise.

Quiz a fost utilizat inițial în cadrul lecțiilor, pentru feedback la sfârșitul activității. Recurgeam la el pentru a primi informații referitoare la gradul de percepere a subiectului predat, pentru ca ulterior să-l aplic frecvent și în evaluările formative interactive, și în cele formative punctuale sau pe etape. Așa elevii puteau afla imediat dacă au realizat corect un test cu răspunsuri la alegere. Cu un pic de măiestrie și creativitate, utilizam distractori potriviți, obținând teste pentru a căror rezolvare elevii urmau să facă apel la gândire, raționament, logică și deducție. În plus, cu instrumentul dat, elevii pot relua testul, îl pot rezolva repetat, acesta transformându-se într-un instrument de învățare.

Kahoot, instrument îndrăgit pentru interactivitatea sa și diversitatea itemilor tipizați, utilizat pentru evaluare formativă. Baza pedagogică a acestei aplicații este faptul că elevii devin „profesori”, construind ei înșiși teste.

Wordwall oferă multe tipuri de activități potrivite pentru evaluare, mai ales în învățământul primar.

În timp, aceste instrumente web au fost completate cu alte câteva, loc de durată găsindu-și platformele care ofereau un rezultat sau feedback prompt elevilor, dar și

informații relevante mie, învățătorului.

Știu că printre colegii mei sunt și din cei cărora aceste instrumente le-au fost oarecum mai străine, ei pledând pentru alte platforme, chiar dacă obiectivul era același. Din discuții, analizând rezultatele sondajului, după o perioadă de implementare, de încercări, de succese și nereușite, putem formula câteva concluzii și recomandări.

Ținem în vizor scopul evaluării! Există evaluare. Dar important este să existe nu numai procedurile de evaluare în sine, ci și o **varietate** de forme pentru a aprecia mai obiectiv capacitățile elevilor. Se recomandă utilizarea a două, cel mult patru, instrumente, care sunt familiare atât cadrului didactic, cât și elevilor. Concentrarea pe doar câteva platforme le permite elevilor să lucreze cu acele instrumente cu care sunt obișnuiți, un alt avantaj fiind posibilitatea de a stoca rezultatele în unul sau în doar câteva locuri.

Ne asigurăm că instrumentele pe care le folosim sunt adecvate pentru scopul nostru! Pentru a fi siguri că toți elevii sunt implicați în procesul de evaluare, că nimeni nu întâmpină dificultăți în timpul probei de evaluare, va trebui să alegem un instrument online **sincron**. De acest lucru trebuie să țină cont învățătorii claselor primare. Pentru elevii din treapta gimnazială sau liceală, dar și în cazul testării unor cunoștințe (conținuturi), de ajutor sunt instrumentele de învățare asincrone. Unele dintre acestea (*Kahoot, Quizizz, Classtime, Socrative* etc.) sunt **universale** și permit să lucreți în ambele moduri.

Colectăm sistematic rezultatele! Evaluarea formativă este un proces pe termen lung. De aceea, este important să colectăm rezultate nu atât pentru control sau apreciere, dar pentru **analiza** progresului învățării și ajustarea acesteia. Chiar și cei mai mici școlari implicați în evaluarea online, după familiarizarea cu instrumentul de evaluare, pot fi ghidați să țină evidența propriei învățări, a progresului învățării, iar elevii din clasele mai mari pot fi angajați într-un exercițiu de introspecție personală. Când vorbim despre colectarea rezultatelor, nu ne referim doar la rezultatele cantitative, adică punctaje/note/calificative acumulate pe parcursul unei perioade de învățare. Mesajele video, fotografiile, probele scrise în Microsoft Word, capturile de ecran – orice produse realizate sunt dovezi ale activității elevilor. Colaborarea cu părinții poate facilita procesul, în special în cazul claselor primare.

Creăm instrumente utile! Datele pe care le primim în urma aplicării probelor de evaluare nu trebuie să rămână nevalorificate în spațiul online. Nu ne mulțumim de faptul că unele instrumente oferă feedback, trebuie să fim siguri că analizăm rezultatele, pentru a asigura o învățare reală și eficientă. Accesul elevilor la rapoarte de progres le va permite să țină evidența propriului progres de învățare. Este deosebit de util atunci când sarcinile/chestionarele se pot realiza aleatoriu. Chaturile pot fi utile atunci când e nevoie ca grupurile sau elevii să pună

întrebări și să răspundă la ele pentru a facilita activitatea individuală sau de grup. Cadrele didactice mai pot folosi chatul și pentru a interacționa în timp real cu elevii. Până la urmă, **cel mai bun instrument este acela care va fi folosit activ**. De aceea, e necesar să explorăm în continuare și să le permitem elevilor să facă același lucru.

Asigurăm feedback continuu! Unul dintre obiectivele principale ale testelor online este de a le oferi feedback „bogat” elevilor – una dintre cerințele paradigmei de învățare centrată pe cel ce învață. Puterea feedback-ului vine din faptul că el **poate redresa, menține o stare bună sau schimba un comportament**. Iar pentru ca acest lucru să se întâmple, este important ca **feedback-ul să fie descriptiv, și nu evaluativ**! Feedback-ul acordat în cadrul evaluării își găsește rostul în reglarea și buna funcționare a activității de învățare: *Reușit s-a dovedit a fi...; Ți-aș recomanda...; Te felicit pentru... etc.*

În cadrul evaluării online, ca și în cadrul evaluării tradiționale, putem oferi feedback **emoțional** (de exemplu: zâmbete, gesturi de aprobare, mimică de încurajare), **de conținut** (de exemplu: *Ai scris corect; Ai fost original; Ai citit cu intonația potrivită; Ai rezolvat corect; Fii atent în continuare la utilizarea liniei de dialog*) și **de activitate** (de exemplu: *Te-ai implicat; Ai fost activ; Ai apreciat obiectiv colegul; Ai susținut atmosfera de lucru în grup; Am încredere că poți să te implici; Ai nevoie de un pic de curaj*). Putem oferi feedback în scris sau oral, prin înregistrări video sau audio, atât în cazul evaluărilor sincrone, cât și asincrone, în funcție de tipul evaluării și obiectivele propuse.

Acordăm atenție sporită evaluărilor formative! Acestea sunt foarte valoroase atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice, deoarece ne permit să ajustăm învățarea și apoi să o modificăm în timpul procesului. Astfel vom rămâne fideli principiilor învățării centrate pe elev. Pledând pentru instrumente sincrone, care oferă posibilitatea organizării evaluărilor formative, cadrul didactic poate vedea rezultatele fiecărui elev individual, poate apela la comunicări private în chat, în timp real. În cadrul evaluărilor formative online, oferim feedback în timp util și decidem care elevi ar putea avea nevoie de ajutor și asistență separată, sincron sau asincron.

Planificăm și pregătim evaluările! Ca și în învățământul tradițional, evaluarea nu poate fi un element ad-hoc sau o surpriză – nici chiar pentru cadrul didactic. Evaluările online trebuie planificate cu prudență și elaborate cu multă grijă, luând în considerare și timpul acordat pentru sesiunile online, și specificul acestor evaluări. Utilizarea sarcinilor în exces nu poate decât să diminueze impactul și scopul probei de evaluare online – *Non multa, sed multum*. Iar dacă există prea multe evaluări, elevii se pot concentra pe cantitate, mai degrabă decât pe calitatea învățării mai profunde.

De cele mai multe ori, cadrele didactice sunt sceptice în ceea ce privește organizarea evaluărilor online,

punând la îndoială integritatea evaluării, veridicitatea rezultatelor elevilor. În acest sens, este necesar de a adopta o nouă perspectivă cu privire la evaluarea online. Țin să împărtășesc câteva gânduri, idei și concluzii.

- Evaluarea – „carte deschisă”. E necesar să tratăm fiecare test ca și cum ar fi o „carte deschisă”, folosind întrebări care îi provoacă pe elevi. Chiar dacă ei recur la resurse atunci când își formulează răspunsurile, vom cere ca acestea să fie individualizate, personalizate. Evaluarea online trebuie abordată ca parte a procesului de învățare online.
- Promovăm onestitatea! În special pentru evaluările sumative, cadrele didactice pot promova onestitatea academică încă de la început. Le putem prezenta elevilor riscurile și consecințele copiatului pe termen scurt și lung.
- Formulăm întrebări/sarcini care solicită gândire, raționament! Utilizarea întrebărilor/sarcinilor din domeniul *aplicare* sau *integrare* (a se vedea Taxonomia lui Bloom), precum și a întrebărilor/sarcinilor care le solicită elevilor să-și valorifice experiențele individuale va personaliza conținutul testului, chiar dacă ei vor face apel la diverse surse.
- Securizăm testele!, în situația în care:
 - le solicităm elevilor să aibă o parolă personalizată pentru a accesa testul, inclusiv prin poșta electronică sau prin ID-ul de profil (în cazul elevilor din clasele superioare);
 - punem testul la dispoziție pentru un timp limitat;
 - elaborăm 2-3 variante de teste;
 - propunem teste în care este posibilă randomizarea itemilor/sarcinilor;
 - putem îmbina două metode de evaluare. De exemplu, proba scrisă îmbinată cu cea orală (eseul, participare la discuții, sesiune de chat online în timp real ș.a.).

Organizăm evaluări orale! Îmbinând evaluarea sincronă și asincronă, vom putea organiza și evaluarea orală, prin: interviuri, expuneri orale, dialoguri, comunicări orale, chestionare orală, conversații, prezentări. În acest scop, vom face apel la o bază de operare pentru evaluarea competențelor de comunicare orală, de producere și reproducere a textelor, de înțelegere a mesajului citit/audiat: texte narative simple (povești, povestiri, fabule, legende), cu dialoguri frecvente și conectori care delimitează clar progresia acțiunii; dialoguri; versuri, cântece, ghicitori; texte cu caracter științific din domenii diverse (orașe, animale, oameni de știință, cultură, natură etc.); interviuri cu personaje/eroi/personalități; materiale cotidiene/instrucțiuni simple și scurte (reclame, prospecte, orare, rețete, reguli de joc etc.); înregistrări audio sau video; imagini, portrete, fotografii, colaje etc.

Evaluăm în bază de produse! Produsele elevilor sunt cea mai bună dovadă a calității educaționale, iar creativitatea pe care tehnologia îți permite să o exprimi

este ceea ce oferă șansă profesorilor din diverse colțuri ale lumii să dea un vector pozitiv procesului educațional, chiar și atunci când aceasta pare greu de realizat. Iată de ce evaluarea în baza produselor educaționale este o soluție pentru a diminua efectul plagiatului.

Să descoperim câteva dintre produsele online ce pot fi servi drept sarcini de evaluare. În această ordine de idei, învățarea și evaluarea bazată pe *proiect*, cu utilizarea media, le poate oferi elevilor din clasele gimnaziale și liceale o serie de opțiuni. Experiența arată că învățarea/evaluarea în bază de proiect face apel la creativitatea elevilor. Este important și necesar să fim totuși prudenți, ca să nu pierdem din vedere scopul urmărit: ca elevii să demonstreze că știu sau au învățat să facă. Proiectele pot include simulări, jocuri de rol, studii de caz, exerciții de rezolvare a problemelor, activități de grup, brainstorming sau dezbateri pe diferite teme. Subiectul pentru proiect poate fi propus de către profesor sau elevi. Ei pot crea proiecte pentru un public mai larg decât colegii de clasă și își pot publica sau prezenta experiențele și concluziile prin intermediul site-urilor web/blogurilor/forumurilor/rețelelor de socializare. Cadrele didactice le pot propune elevilor formulare cu criterii și descriptori pentru autoevaluare și evaluare reciprocă.

Portofoliile reprezintă un produs pe care elevii îl realizează cu plăcere, acestea constituind instrumente eficiente de învățare și de evaluare. Elevii pot manifesta creativitate în conceperea și prezentarea portofoliilor. Acestea pot îmbrăca haina unor dosare, materiale audio/video și/sau prezentări, costurile fiind minime. Cheia succesului este ca profesorul să stabilească în prealabil rubricile/componentele ce urmează a fi incluse în fiecare portofoliu și criteriile de evaluare însoțite de descriptori.

Prezentările pot fi sub formă de pagini web informaționale, cum ar fi bloguri, teste generate de elevi, materiale video/audio sau prezentări PPT.

Studiile de caz pot fi valorificate pentru evaluarea individuală sau de grup. Mediul de comunicare asincronă (discuții/bloguri în loc de chat) este, de fapt, mai potrivit pentru abordările bazate pe probleme, deoarece elevii au mai mult timp pentru a reflecta și a colabora. Pentru soluționarea situației propuse, elevii pot folosi o varietate de metode, de exemplu: simulări, videoclipuri, prezentări, fotografii, dialoguri etc.

Jurnalele reflexive pot fi „depozitate” în bloguri individuale sau de clasă, unde toți elevii își pot aduce contribuția. Softul de blog gratuit poate fi utilizat pentru a crea reviste proprii. Cadrele didactice le pot propune elevilor din clasele superioare un format general: pagina de start a blogului, tematica săptămânală a blogului (expunând ce au învățat, ce au achiziționat, care este valoarea adăugată pentru ei, conexiunea lor cu ceea ce au învățat pe baza experienței personale și a cunoștințelor anterioare, precum și modul în care pot aplica achizițiile

noi) și o reflecție finală cu însumarea generală a experiențelor. Pentru a facilita utilizarea jurnalelor, cadrele didactice pot colecta toate blogurile/produsele elevilor pe o pagină web, astfel încât toți cei implicați și interesați să aibă acces neîngrădit la jurnalele colegilor de clasă, iar elevii să aibă opțiunea de a-și comenta reciproc blogurile.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Chicu V. (coord.). Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Chișinău: MECC, 2019.
2. <http://www.napavalley.edu/Academics/OnlineEd/Documents/For%20Instructors/DesigningOnlineTests.pdf>
3. <http://www.uwec.edu/AcadAff/resources/edtech/upload/Best-Practices-in-Online-Teaching-Strategies-Membership.pdf>
4. <http://www.aahe.org/assessment/principi.htm>



Ludmila COTOS

lect. univ., Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți

Stimularea cadrelor didactice pentru inovație și performanță

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.5036298

Rezumat: Articolul se referă la aspectele relevante ale motivării cadrelor didactice pentru implementarea inovațiilor. A fost cercetat gradul de motivare și stimulare a performanței în activitatea profesională a cadrelor didactice de către manageri. Sunt prezentate strategii de motivare pentru inovație, utile atât managerilor, cât și cadrelor didactice, pentru a accentua

importanța abordării complexe și a cooperării la toate nivelurile ierarhice ale instituției, în vederea dezvoltării culturii inovării. Cititorii vor avea posibilitatea să-și autoevalueze percepția asupra inovării și să identifice tipul de inovator; pentru a planifica acțiunile ulterioare de dezvoltare a competențelor profesionale.

Cuvinte-cheie: inovație, performanță, motivație, cadru didactic.

Abstract: The article discusses the relevant aspects of teachers' motivation for implementing innovation. The author has researched the degree of motivation and stimulation of performance applied by educational managers to teaching staff. The article presents innovative motivation strategies useful for both managers and teachers, in order to emphasize the importance of a complex approach and cooperation at all hierarchical levels, if the institution is willing to develop a culture of innovation. The readers will be able to self-assess their perception of innovation and identify their type of innovator; which will help them plan the further development of their professional skills.

Keywords: innovation, performance, motivation, teacher.

Încurajarea activității de inovare a devenit un imperativ extrem de important al politicilor tuturor țărilor înrolate în edificarea societății bazate pe cunoaștere. La etapa contemporană, promovarea inovării în instituțiile de învățământ vizează mobilizarea cadrelor manageriale și didactice în direcția implementării unei game tot mai vaste de inovații, crearea și aplicarea practicilor inovative de succes, dezvoltarea culturii inovării la nivel instituțional, eficientizarea activității manageriale în vederea conceperii și implementării strategiilor de inovare.

Noutățile și inovațiile procesului educațional devin, în mod natural, obiectul unor studii și analize. Or, inovațiile nu apar de la sine, ele sunt rezultatul cercetării științifice, al experienței pedagogice avansate, obținute individual sau în echipă. Acest proces nu poate fi spontan, el are nevoie de management.

În centrul proceselor inovatoare în educație se află două probleme majore: problema studierii, generalizării și diseminării experienței pedagogice avansate și problema introducerii în practică a realizărilor științifice. Gestionarea acestui proces asigură selectarea, evaluarea și aplicarea rațională a experienței colegilor, a ideilor și metodelor noi propuse. Este nevoie de o disponibilitate pentru inovație, care presupune un set de calități ale resursei umane [5].

Se recunoaște pe larg că inițiativele de schimbare depind puternic de competențele și gradul de implicare a oamenilor, ca factori-cheie ai proceselor de inovare. Cadrele manageriale pot influența și dezvolta abilități și compor-

tamente individuale și de grup favorabile inovării prin activități specifice managementului resurselor umane, având ca scop angajarea și stimularea talentelor pentru inovare, dezvoltarea creativității și a abilităților în inovare ale întregului personal, promovarea leadership-ului autentic și recompensarea performanțelor, crearea unei culturi favorabile inovării etc.

Cadrele manageriale trebuie să se preocupe de managementul inovației, pentru a asigura obținerea de performanțe la nivel instituțional, fapt accentuat și de descriptorul 3.4.2: „Stimulează prin diverse metode și instrumente manageriale inovația și performanța membrilor comunității școlare” din *Standardele de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general* [3].

În scopul obținerii de informații referitoare la gradul de motivare și stimulare a performanței în activitatea profesională a cadrelor didactice, am realizat un scurt sondaj cu implicarea a 50 de studenți ai ciclului II de la programul de masterat *Managementul educațional* din cadrul Universității de Stat *Alecu Russo* din Bălți, care sunt angajați în instituțiile de învățământ preuniversitar din diferite localități ale zonei de nord a țării. Au fost oferiti trei indicatori spre evaluare, cu ajutorul scalei din trei trepte: *Da*, *Parțial*, *Nu*. Cele mai bune rezultate s-au constatat la indicatorul *Încurajarea inițiativelor membrilor comunității educaționale ce țin de îmbunătățirea performanței organizaționale*. Astfel, 31,50% din cadre didactice au beneficiat de încurajare, 55,87% au menționat că s-au bucurat de ea parțial, iar 12,63% din respondenți au dat un răspuns negativ. Următorul indicator, *Stimularea prin diverse metode și instrumente manageriale a inovației și a performanței membrilor comunității școlare*, a obținut următoarele rezultate: *Nu* – 32,25%, *Parțial* – 41,33%, *Da* – 26,24%. Cel de-al treilea indicator, cu cele mai mici rezultate, *Aplicarea metodelor de motivare a cadrelor didactice*, a obținut 41,42% la calificativul *Nu*, 33,33% pentru *Parțial* și 25,25% pentru *Da*.

Comportamentul managerului include un ansamblu de acțiuni orientate spre satisfacerea trebuințelor cadrelor didactice întru realizarea unor scopuri ce vizează managementul organizațional. Se pune problema evaluării comportamentului managerial ce determină motivația și succesul activității cadrului didactic și asigură un grad înalt de satisfacție psihologică a acestuia.

Eficiența activității manageriale în mediul educațional depinde, în mare măsură, de cunoașterea personalului, precum și de gradul de utilizare a factorilor motivaționali externi și interni de care se dispune [4]. Asigurarea acestora, competența profesională și comportamentul managerului, orientat spre cadrul didactic, atenuează considerabil dezavantajele sistemului și ale activității educaționale. Unii conducători utilizează sistematic forme de stimulare negativă, care, de fapt, diminuează

îmboldurile colaboratorilor de a se implica activ și productiv în activitatea profesională. Totodată, impactul motivației negative se resimte la nivel de personalitate și de satisfacție psihologică a colaboratorilor. Or, managerul trebuie să-și dezvolte abilitățile de motivare eficientă, ceea ce va contribui la mărirea gradului de satisfacție psihologică și motivație a personalului didactic.

În vederea stimulării dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, se propune identificarea și luarea în considerare a motivației individuale, întrucât, pentru un profesor, stimulul cel mai semnificativ poate fi recunoașterea publică a meritului și posibilitatea de a-și prezenta experiența, iar pentru altul – asigurarea unor condiții optime de lucru. Sistemul de stimulare bazat pe mecanisme de remunerare flexibile nu este o alternativă, ci un posibil adaos la fondul de stimulare și la bonusurile existente, prevăzute de convenția colectivă [1]. Pentru majoritatea cadrelor didactice, el poate deveni un factor semnificativ, care influențează tendința spre activități ce dezvoltă profesionalismul, competența, dorința de a lucra în mod inovator.

Conducătorii de instituții pot exercita un șir de metode și tehnici manageriale de dezvoltare a mediului stimulat și cooperant benefic culturii inovării: *Ascultă și răspunde*, tehnica feedbackului motivațional verbal, sau a recunoașterii meritelor, lauda, recompensa, motivarea individuală, îmbogățirea muncii, *Brainstorming*, *Brainwriting* sau 6.3.5, metoda *Delphi*, *Sinectica*, *Phillips 6/6*, discuția în panel, metoda listelor de control, metoda asocierilor forțate, metoda morfologică, matricea descoperirii, conversația și interviurile, NTG (Nominal Group Technique) etc.

Motivarea angajaților poate fi una dintre cele mai mari provocări pentru un manager, însă, pentru a avea o organizație de succes, este esențial să fie inspirat fiecare individ – mai ales cei cu personalități neobișnuite. Există diferite categorii de angajați, fiecare dintre ei solicitând diverse modalități de motivare pentru inovare.

1. **Tradiționaliștii** sunt cei care vor ca munca lor să le ofere stabilitate și un viitor mai sigur. Ei pot fi motivați prin: solicitarea și oferirea feedback-ului, discuțiile deschise, discuțiile despre misiunea organizației și despre rolul lor în realizarea acesteia.
2. **Colaboratorii desăvârșiți** sunt cei care pun preț pe munca în echipă. Ei pot fi motivați prin: direcționare către funcțiile de conducere a echipei, prezentarea unor măsurători clare ale succesului și dezvoltării personale, solicitarea contribuției proprii.
3. **Supraviețuitorii blocați** sunt cei care consideră că munca și viața sunt categorii diferite. Le vor fi de folos orientarea spre un echilibru între muncă și viața personală, includerea lor în echipe care să le ofere susținere, empatie și modele de urmat, acordarea asistenței în planificarea carierei.
4. **Neîmplicații pretențioși** sunt cei care își pierd cu

ușurință implicarea, având nevoie de feedback și recunoaștere încontinuu. Eficiente sunt atribuirea de sarcini ieșite din comun, descoperirea abilităților acestora (utile la locul de muncă), sporirea atenției față de ideile lor.

5. **Nonconformiștii adaptabili** sunt cei pe care îi entuziasmează lucrurile noi. Ei pot fi motivați prin amenajarea unui mediu de lucru prietenos, comunicarea evenimentelor curente, discutarea progresului lor.
6. **Inovatorii independenți** sunt cei cărora le place să muncească de dragul muncii. Va fi de folos atribuirea unor responsabilități care permit învățarea și creșterea, eliminarea obstacolelor din calea lor, permisiunea de a extinde viziunea organizației. Pentru a motiva angajații să implementeze inovațiile, este esențial ca strategiile să fie adaptate la obiectivele individuale de dezvoltare profesională.

Succesul realizării oricărei inovații este strâns legat de „perceperea inovațională, care reprezintă în sine o acțiune în care se evidențiază relațiile personale ale subiectului față de reformele ce au loc” [2, p. 33]. Spre deosebire de alte inovații, cele pedagogice presupun un proces personal și de creație, ele cuprind toată sfera educației și a pregătirii pedagogului. În acest context, sunt recomandate exerciții reflexive de stimulare a motivației:

• **Cercurile de motivație.** Exercițiul contribuie la identificarea motivelor și la stabilirea motivațiilor curente din sfera realizării/puterii/afectivă/biologică. Anumite activități se realizează mai ușor, altele sunt deosebit de greu (ori aproape imposibil) de pus în practică. În spatele acestor demersuri se află mai multe motive. Prin acest exercițiu se propune identificarea: 1) motivelor care pot fi ușor activate; 2) motivelor care pot fi activate uneori; 3) motivelor care pot fi activate rareori, necesitând o mare energie; 4) motivelor posibile, dar neactivate; 5) motivelor inimaginabil a fi activate. După identificarea motivelor, se realizează clasificarea lor în active și neactive, se stabilește câte dintre motivațiile curente, active sunt din sfera realizării/puterii/afectivă/biologică etc.

• **Brainsketching – foaia „mergătoare”.** Prin acest exercițiu cadrele didactice vor stabili strategiile prin care ar rezolva problema de motivare personală. Tehnica presupune ca un grup de 4-8 persoane să se așeze în jurul unei mese, suficient de departe unul de celălalt, pentru a avea un spațiu privat. Fiecare scrie o problemă de motivare pe care o resimte personal. După aceasta, foaia trece la persoana din dreapta, care va trebui să noteze strategiile ce ar putea rezolva problema (soluțiile vor fi gândite empatic, dar rapid). Ulterior, se va trece la o nouă rotație a foilor. În momentul în care se consideră că a trecut un timp suficient (uneori înainte de o rotație completă, dar, de obicei, se așteaptă să aibă loc o astfel de rotație) și că energia investită în proces tinde să scadă, se adună foile și se afișează pe un panou/flipchart, pentru

o discuție generalizată.

• **Cine mă ajută și cine mă încurcă?** Exercițiul permite identificarea persoanelor care ajută și care împiedică satisfacerea necesităților de atingere a scopurilor. Se identifică persoanele care ar putea ajuta la realizarea necesităților (de afiliere la locul de muncă, de securitate, de împlinire etc.). Vor fi identificate una-două soluții de abordare a acestor persoane-resursă, pentru a atinge scopurile stabilite. Apoi se identifică persoanele care împiedică satisfacerea anumitor necesități și se găsesc strategii prin care să fie transformate în persoane-resursă.

• **Harta obstacolelor.** Acest exercițiu permite identificarea obstacolelor care împiedică satisfacerea nevoilor personale. Exercițiul pornește de la o hartă mentală: într-o primă etapă, se identifică toate obstacolele care stau în calea realizării nevoilor stabilite în prealabil (prin unul din exercițiile anterioare). Al doilea pas presupune unirea grafică (prin conectori) a tuturor obstacolelor ce au legătură unele cu altele. În urma acestor două etape, se vor identifica acțiuni directe sau indirecte de înlăturare a obstacolelor; acestea se vor înscrie deasupra liniilor ce unesc punctele-problemă. Prin acest exercițiu de vizualizare se va reuși clarificarea mai rapidă a ariilor de obstacole întâmpinate și se vor descoperi mai ușor scopurile de dezvoltare profesională.

• **Cum să-mi realizez visele.** Exercițiul ajută la identificarea strategiilor de motivare personală. O foaie de hârtie se împarte în trei coloane. În una se notează ceea ce se dorește cel mai mult și ce poate fi obținut, în altă coloană – ceea ce consideră că se va întâmpla în mod real, în coloana a treia – lucrurile (elemente personale – perseverență insuficientă, dificultăți sociale – un mediu de lucru nepotrivit) ce împiedică realizarea celor indicate în coloana întâi și determină evenimentele din cea de-a doua. Apoi se elaborează o listă pentru toate blocajele, în care se evidențiază strategiile personale de motivare pentru a le depăși.

• **Micul paradis.** Exercițiul contribuie la cultivarea atitudinii pozitive în activitatea personală curentă. Se recomandă identificarea unui spațiu liniștit, în care se realizează o reamintire a momentelor fericite din viața personală. Atitudinea pozitivă, starea emoțională de satisfacție și echilibru se va transpune asupra activităților profesionale.

• **O miză mai mică, o motivare mai mare.** Scopul exercițiului este de a dezvolta capacitatea de persistență și sporire a motivării pentru activitățile care, în mod normal, nu ar fi realizate. Se alcătuieste o listă cu mini-acțiuni, apoi se continuă cu activități mai complexe, care, în regim normal, nu s-ar fi realizat din lipsă de motivație (de exemplu, redactarea unui raport – care mai poate aștepta – la ora 23.30, când gradul de oboseală este foarte înalt). Repetând exercițiul, se dezvoltă capacitatea de persistență și de efort de care este nevoie în momentele de automotivare pentru activitățile cu o miză mai mare.

Recomandăm cadrelor manageriale să folosească, în

mod deliberat, toate tipurile de stimulente, pentru a implica cadrele didactice în activitățile colective de valorificare a inovațiilor, făcând apel la următoarele motive:

- *Siguranța* – lipsa unui ordin privind participarea obligatorie a tuturor angajaților la activitatea inovatoare; loialitatea față de angajații care comit erori, ajutor la remedierea lor; introducerea mentoratului;

- *Realizările profesionale* – încurajarea celor mai talentați angajați să fie primii care realizează obiectivele stabilite, declararea remunerării atât pentru rezultate, cât și pentru efortul depus;

- *Apartenența la grup* – laudă publică și stimulente pentru cadrele didactice care muncesc pentru succesul unui efort creativ colectiv. Construirea competenței a relațiilor în echipă; demonstrarea respectului față de ei din partea liderului, organizarea seminarelor și a atelierelor practice;

- *Competența* – încurajarea obținerii de performanțe înalte și a dezvoltării abilităților. Cadrele didactice orientate spre competențe se străduiesc să stăpânească abilitățile profesionale, se mândresc cu utilizarea abilităților proprii pentru a rezolva probleme dificile. Cel mai important, sunt capabili să analizeze experiența dobândită și să-și îmbunătățească constant nivelul profesional. Valorificarea excelenței prin implicarea în activități de prezentare a școlii în fața comunității, conducerea comisiilor, echipelor de proiect etc., precum și recompensarea de către cele mai înalte autorități – de exemplu, prin diplomă.

- *Puterea* – delegarea autorității, atribuirea de roluri și responsabilități administrative, includerea în diferite grupuri de inițiativă.

În concluzie: Dezvoltarea culturii inovării în instituțiile de învățământ este inevitabilă în condițiile comunității bazate pe progres. Pentru atingerea succesului, instituția trebuie să investească în resursele umane

și să le acorde membrilor săi ocazii de autoformare, creștere și satisfacție personală. Climatul favorabil pentru implementarea inovațiilor se va obține prin implicarea fiecărui membru în raporturi de interrelaționare, bazate pe atitudine pozitivă, stimă, respect reciproc, colaborare și cooperare. Or, cadrele manageriale trebuie să găsească pârgii de motivare eficientă prin comunicare constructivă și prin stabilirea unor obiective realiste pentru fiecare profesor în parte.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cotos L. Inovația în școală: bariere și succese. În: Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, 18 octombrie 2019. Bălți: Tipografia din Bălți, 2019, pp. 323-327.
2. Rusov V. Inovația în educație din perspectiva personalității profesorului. În: Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, 18 octombrie 2019. Bălți: Tipografia din Bălți, 2019, pp. 332-335.
3. Standarde de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general. Aprobate la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 10 din 22 iunie 2016, prin Ordinul ministrului educației nr. 623 din 28 iunie 2016. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_manageriale.pdf
4. Șova T., Rusov V., Cotos L. Factorii transferului de inovații în educație: Studiu analitic. Bălți: Tipografia din Bălți, 2018. 65 p.
5. Șova T., Rusov V., Cotos L. Managementul inovațiilor în educație: Ghid metodic pentru cadrele manageriale și didactice. Bălți: Tipografia din Bălți, 2019. 100 p.

Evaluarea, promovarea, monitorizarea și dezvoltarea programului de mobilitate academică în ÎPT

Irina ROTARU,

grad didactic doi, Colegiul Național de Comerț al Academiei de Studii Economice din Moldova

Elena MOVILEANU,

grad didactic întâi, Colegiul Național de Comerț al Academiei de Studii Economice din Moldova

Natalia LAZAREV,

grad didactic superior, Colegiul Național de Comerț al Academiei de Studii Economice din Moldova

CZU 377.091 | doi.org/10.5281/zenodo.5036170

Rezumat: Interesul pentru procesul de mobilitate academică este determinat de globalizarea învățământului. În cazul Republicii Moldova, o prerogativă definitorie devine creșterea eficienței în domeniul cercetării și inovării, prin stimularea realizării programelor de mobilitate. Deși în învățământul superior se atestă o constantă valorică în raport cu conceptul de mobilitate,

în învățământul profesional tehnic este necesară o intervenție în vederea inițierii/monitorizării/intensificării acestui proces. Astfel, articolul vizează desfășurarea unui șir de măsuri valide pentru eficientizarea programelor de mobilitate în ÎPT, sporind impactul social și relevanța economică a conceptului.

Cuvinte-cheie: mobilitate academică, evaluare, performanță, platformă educațională, entitate, cadru de politici.

Abstract: The interest for academic mobility process is determined by the globalization of education. In the case of the Republic of Moldova, there is a defining prerogative in the increase of efficiency in the field of research and innovation through the stimulation of the implementation of mobility programs. Although in higher education academic mobility is already highly recognized and appreciated, in TVET an intervention is necessary in order to initiate/monitor/intensify the process. The article describes a series of valid measures intended to streamline mobility programs in TVET, increasing the social impact and economical relevance of the concept.

Keywords: academic mobility, educational process, evaluation, performance, educational platform, entity, policy framework.

Fluxul continuu de schimbări generate de tehnologizarea procesului educațional, digitalizarea resurselor didactice și ralierea la strategiile de internaționalizare a instruirii a generat adaptarea și dezvoltarea conceptului de *mobilitate* în învățământul superior din Republica Moldova. Aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna (19-20 mai 2005, Summitul de la Bergen) a determinat intensificarea transformărilor în domeniul integrării învățământului în spațiul european. Directiva fundamentală, și anume valorificarea oportunităților ce rezidă din calitatea de stat membru în cadrul cooperării europene, s-a materializat inițial prin dezvoltarea colaborării academice. Prin urmare, conceptul de *mobilitate*, interpretat integru doar prin atribuirea calificativului „academic”, prin însăși natura sa se referă primordial la învățământul superior, procesul fiind destinat studenților/cadrelor didactice din mediul universitar. În același timp, s-a remarcat necesitatea implementării acestui concept în învățământul profesional tehnic, dar și cel general, luând în considerare prerogativele legislative, care impun consolidarea și sporirea rolului cooperării, în vederea asigurării conectării la inovațiile instituite în procesul educațional.

Potrivit prevederilor articolului 136, punctul (g) din Codul educației [1], „elevii și studenții au dreptul să participe la proiecte și/sau programe naționale și/sau internaționale de mobilitate academică”. Totodată, articolul 148, punctul (6) al aceluiași act normativ stipulează că „prin legea bugetului de stat se aprobă anual mijloace financiare pentru susținerea mobilității academice”.

Procesul de acreditare a programelor de formare profesională, reglementat prin prevederile Codului educației (art. 65, art. 83, art. 114, art. 115, art. 123), include mecanisme/instrumente clare ale evaluării. În *Ghidul de evaluare externă a programelor de formare profesională în învățământul profesional tehnic* [3], la Standardul de acreditare 4 (admiterea, evoluția, recunoașterea și dobândirea de certificări de către elevi/studenți), Criteriul 4.2, Indicatorul de performanță 4.2.2 sunt formulate cerințele privind realizarea procesului de mobilitate în învățământul profesional tehnic (ÎPT). Prevederile

ghidului impun obligativitatea implementării procesului de mobilitate, prin inițierea parteneriatelor cu instituțiile de profil din Republica Moldova, dar și de peste hotare. Astfel, reprezentând un criteriu indispensabil în evaluarea externă a programelor de formare profesională, procesul de mobilitate academică determină necesitatea revizuirii actelor normative/strategiilor elaborate. Or, ÎPT demonstrează un interes sporit pentru implicare în valorificarea procesului de mobilitate, problema fiind generată de lipsa unor instrumente clare care ar favoriza dezvoltarea acestuia.

Deși în *Regulamentul de organizare a studiilor în învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar* în baza Sistemului de Credite de Studii Transferabile, aprobat prin Ordinul nr. 234 din 25 martie 2016, Capitolul XI. Mobilitatea elevilor, articolele 82-94 [4], sunt stipulate prevederi normative capabile să fundamenteze procesul de mobilitate a elevilor în ÎPT, totuși acestea tratează aspectul în mod superficial, fără a atinge esența procesului.

În acest sens, necesitatea stabilirii unui cadru normativ viabil pentru inițierea procesului de mobilitate academică în ÎPT, prin dezvoltarea politicilor educaționale capabile să extindă valoric implementarea procesului atât la nivel național, cât și internațional, inclusiv identificarea posibilităților de încheiere de parteneriate între instituțiile de profil, constituie o prerogativă definitorie a membrilor comunității educaționale [2]. În scopul studierii acestui aspect, a fost demarată o chestionare a instituțiilor vizate, pentru a determina acțiunile necesare îmbunătățirii procesului de mobilitate.

Așadar, pentru a estima/evalua impactul măsurilor și al proceselor de planificare a mobilității în ÎPT, a fost realizat un demers consultativ prin implicarea a 61 de respondenți (cadre de conducere din ÎPT). Chestionarul aplicat cuprinde 8 tipuri de itemi. Constatările făcute în procesul analizei răspunsurilor sunt raportate în procente astfel:

1. La întrebarea *Evaluați, în baza opțiunilor propuse, implicarea instituției în organizarea procesului de mobilitate* (o singură opțiune de răspuns), se constată

- următoarele: 57,6% dintre instituțiile intervievate autoevaluează propria implicare ca fiind una parțială și doar la unele programe de formare profesională. Totodată, doar 16,9% dintre instituții își evaluează reușita în implementarea procesului la toate nivelurile cu calificativul „implicare totală”. La polul opus se află 1,7% dintre instituții, care constată o „neimplicare totală” și un „dezinteres pentru evoluția procesului în propria instituție”.
2. În ceea ce privește delimitarea impedimentelor în promovarea și implementarea în instituție a mobilității academice (item cu variante multiple de răspuns), 59,3% consideră un obstacol „promovarea scăzută a proiectelor de mobilitate”, pentru 45,8% „un impediment devine lipsa unui cadru normativ detaliat”, iar 44,1% dintre respondenți centralizează problema „lipsei proiectelor de mobilitate academică în ÎPT” drept una definitorie. Totodată, 5,1% dintre respondenți își exprimă o atitudine „neutră” în acest sens.
 3. În precizarea „directivelor valide în vederea promovării procesului de mobilitate academică pentru nivelul IV” (varianta multiple de răspuns), o însemnătate procentuală valorică a fost acordată opțiunii „înființarea unei platforme de coordonare în domeniul mobilității academice” (55,9%). Din opțiunile selectate se atestă și necesitatea „promovării mobilității la nivel național” (47,5%), inclusiv „demararea procesului la nivel internațional” (37,3%).
 4. Aproape 63% dintre intervievați susțin că o variantă optimă în vederea „validării procesului de dezvoltare a parteneriatelor de mobilitate” (varianta multiple de răspuns) devine „încheierea acordurilor de colaborare privind realizarea stagiilor de practică”; 60% optează și pentru „extinderea relațiilor de colaborare cu instituții similare europene”, iar 35,6% consideră „desfășurarea unor proiecte științifice, activități în comun” drept o direcție strategică viabilă în acest sens.
 5. La precizarea factorului/factorilor esențiali în „monitorizarea procesului de mobilitate” (varianta multiple de răspuns), 62,1% dintre respondenți consideră viabile toate opțiunile: „înființarea unui organ administrativ responsabil de organizarea și monitorizarea procesului de mobilitate”, „inițierea activităților de chestionare la nivelul comunității academice”, „supravegherea permanentă a modului și a etapei de implementare a mobilității, analiza și formularea recomandărilor”, „constituirea, instituționalizarea și operaționalizarea grupului de lucru privind procesul de mobilitate”.
 6. 47,5% dintre intervievați afirmă că în monitorizarea procesului de mobilitate este necesară implicarea obligatorie a tuturor subiecților: instituțiile care inițiază un acord de mobilitate, MECC, Proiectul

Național Erasmus+, alte organizații competente; și doar 27,1% dintre intervievați consideră oportună și suficientă implicarea doar a instituției de ÎPT.

7. O altă componentă fundamentală în vederea inițierii/organizării/dezvoltării procesului (varianta multiple de răspuns) devine „extinderea ofertei de mobilitate în ambele direcții, lărgind aspectul geografic” (76,3%), în timp ce 49,2% consideră validă opțiunea „îmbunătățirea procedurilor de recunoaștere a creditelor ECVET”.
8. Un procent semnificativ al respondenților (64,4%) consideră că „întâlnesc obstacole în dezvoltarea procesului de mobilitate la încadrarea elevilor și a cadrelor didactice”, 25,4% – la încadrarea elevilor, iar 10,2% disting probleme doar la încadrarea cadrelor didactice în proces.

Indiscutabil, rezultatele obținute în urma analizei chestionarelor au trasat proiecția clară a evoluției procesului de mobilitate în ÎPT, definind barierele existente, favorizând, astfel, semnalizarea ariilor de îmbunătățire obligatorii. Constatările/soluțiile viabile în acest sens permit stratificarea per fiecare item inclus în chestionar. Mai jos sunt reflectate câteva constatări care se impun în raport cu itemii incluși în chestionar și eventualele soluții:

1. **Constatare:** Instituțiile ÎPT sunt, în mare parte, implicate parțial sau doar la nivel teoretic în procesul de mobilitate. **Soluție:** Extinderea ariei de implementare a procesului și diseminarea bunelor practici.
2. **Constatare:** Instituțiile ÎPT consideră un impediment promovarea scăzută a procesului de mobilitate. **Soluție:** Consolidarea percepției comunității academice din ÎPT privind rolul mobilității, prin: amplificarea interacțiunii cu reprezentanții mass-media: menținerea dialogului cu reprezentanții proiectelor naționale/internaționale în domeniul cercetării și inovării; asigurarea valorificării nivelului de excelență și a vizibilității celor mai bune proiecte implementate în spațiul academic din Republica Moldova.
3. **Constatare:** Instituțiile ÎPT pledează pentru crearea unei platforme de coordonare în domeniul mobilității academice. **Soluție:** Crearea și promovarea unei singure platforme de coordonare funcționale în domeniul mobilității academice din ÎPT.
4. **Constatare:** Instituțiile ÎPT consideră încheierea acordurilor de colaborare privind realizarea stagiilor de practică o variantă strategică validă în procesul dezvoltării parteneriatului între instituții. **Soluție:** Sporirea sinergiei între instituțiile din ÎPT, ceea ce va permite reanimarea unei coordonări transsectoriale la nivel național.
5. **Constatare:** Instituțiile ÎPT optează pentru mai multe directive în vederea monitorizării corecte a procesului de mobilitate. **Soluție:** Sprijinirea în crearea unui cadru favorabil punerii în aplicare a

principiilor mobilității prin înființarea unei entități naționale responsabile de acest proces în ÎPT.

6. **Constatare:** Instituțiile ÎPT consideră oportună implicarea MECC și a altor organe competente în scopul intensificării procesului de mobilitate. **Soluție:** Cooptarea reprezentanților MECC, a organizațiilor naționale/internaționale competente în activitățile din domeniul cercetării și inovării și în mecanismele de suport al procesului de mobilitate.
7. **Constatare:** Inițierea/organizarea și dezvoltarea procesului de mobilitate sunt condiționate de mai mulți factori. **Soluții:** Ofertă educațională actualizată, adaptată la cerințele pieței muncii și conformă cu standardele educaționale naționale și europene: eliminarea barierelor lingvistice și de altă natură în calea accesului transfrontalier la granturile internaționale; extinderea geografiei: export și import de servicii educaționale prin mobilități academice și de cercetare; asigurarea colaborării instituțiilor în regim online, facilitând schimbul de experiență, prin valorificarea aplicațiilor software și a noilor tehnologii.
8. **Constatare:** Instituțiile ÎPT întâlnesc obstacole în procesul de încadrare atât a elevilor, cât și a cadrelor didactice. **Soluții:** Se recomandă a fi întreprinse următoarele măsuri corective:

Informarea	Intensificarea	Motivarea
1. cadrelor didactice interesate în mobilitate;	1. procesului de mobilitate a cadrelor didactice la nivel național și internațional;	1. prin participare la ateliere, seminare, traininguri de dezvoltare profesională;
2. instituțiilor de învățământ profesional tehnic naționale și internaționale;	2. desfășurării cursurilor de studiere a limbilor străine;	2. prin stabilirea unui spor de performanță (10%) la salariul cadrelor didactice;
3. partenerilor implicați în mobilitatea cadrelor didactice;	3. organizării activităților de dezvoltare a mobilității cadrelor didactice.	3. prin certificarea participării la mobilitate a cadrelor didactice;
4. altor participanți.		4. planificarea financiară (1% anual) pentru formarea profesională a cadrelor didactice.

CONCLUZII

1. Creșterea calității studiilor prin perfecționarea metodelor de predare-învățare-evaluare, trăirea unor experiențe memorabile, care i-ar impulsiona pe actanții implicați în acest proces să progreseze intelectual și să-și dezvolte abilitățile personale, armonizarea programelor de studii naționale cu cele europene, actualizarea materiilor predate – toate aceste aspecte sunt posibile prin implementarea și dezvoltarea programelor de mobilitate academică în instituțiile din ÎPT atât la nivel local, cât și internațional.
2. Identificarea proiectelor/programelor de mobilitate, inițierea unor parteneriate naționale și internaționale de mobilitate academică, găsirea modalităților de obținere a surselor de finanțare alternative ar permite susținerea acestei direcții strategice. În acest sens, înființarea unei subdiviziuni la nivel instituțional ar contribui la organizarea, monitorizarea și evaluarea activității elevilor, inclusiv la intensificarea implicării cadrelor didactice în programele de mobilitate.
3. Constituirea unei entități relevante la nivel național ar spori oportunitățile instituțiilor de ÎPT de a participa la programele de mobilitate.
4. Evaluarea și îmbunătățirea cadrului general de politici/normativ existent din perspectiva naționalizării/internaționalizării procesului de mobilitate în ÎPT.
5. Actualizarea cadrului de politici pentru asigurarea proceselor de mobilitate în ÎPT.
6. Atragerea experților internaționali în facilitarea schimbului de bune practici, acumulate de instituțiile

străine cu tradiție în domeniul mobilității academice, precum și stabilirea acordurilor de cooperare cu instituțiile de peste hotare ar optimiza procesul de promovare/dezvoltare a programului de mobilitate academică în ÎPT din Republica Moldova.

Dezvoltarea procesului de mobilitate a devenit o prioritate pentru instituțiile din învățământul profesional tehnic. Actualmente, doar parteneriatele eficiente încheiate între instituțiile din țară și de peste hotare sunt în măsură să favorizeze și să consolideze noi experiențe profesionale, mobilității academice revenindu-i un rol decisiv în acest sens.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul educației al Republicii Moldova. Legea nr. 152 din 17.07.2014.
2. Ghazaryan A. et al. Studiul de politici educaționale. Cunoștințe, atitudini și practici referitoare la mobilitatea academică creditară (Armenia, Moldova, Ucraina). Chișinău, 2015.
3. Ghidul de evaluare externă a programelor de formare profesională în învățământul profesional tehnic. Pe: <https://bit.ly/3gZWEvB>
4. Regulamentul de organizare a studiilor în învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar în baza Sistemului de Credite de Studii Transferabile. Ordinul Ministerului Educației nr. 234 din 25.03.2016.

EVENIMENTE CEPD



CONSEPT: activități de formare și evaluare

Lunile mai și iunie au fost prolifiche pentru beneficiarii proiectului CONSEPT. În cadrul componentelor implementate de CE PRO DIDACTICA s-au desfășurat ultimele module și sesiunile de follow-up ale programelor *Gândirea critică pentru formarea competențelor profesionale*, *Portofoliul și proiectul modular în învățământul profesional tehnic*, dar și follow-upul seminarului-training *Managementul calității versus calitatea managementului*.

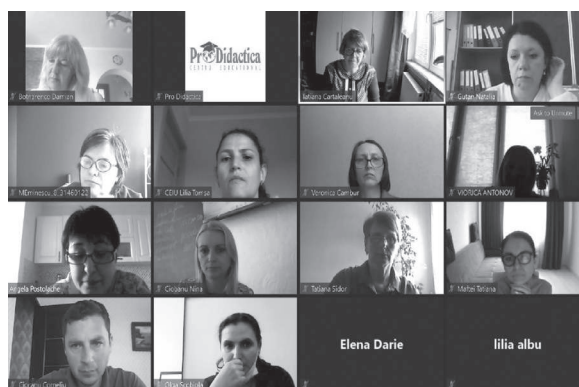
Toate activitățile, realizate online pe platforma Zoom, s-au remarcat prin implicarea activă a cursanților și aplicarea eficientă de către formatori și participanți a tehnologiilor instruirii la distanță. Atât cadrele didactice, cât și managerii instituțiilor beneficiare, au avut ocazia să facă uz de diverse resurse și instrumente digitale, relevante pentru subiectele discutate și tehnicile utilizate. Aceste exerciții au contribuit și la dezvoltarea competențelor digitale ale formabililor.

Gândirea critică

Ultimul modul al programului a pus accent atât pe crearea unei viziuni strategice de aplicare coerentă și creativă a tehnicilor LSDGC în scopul dezvoltării competențelor profesionale, cât și pe motivarea pentru valorificarea inteligențelor multiple ale elevilor, în vederea creșterii personale și profesionale. În cadrul follow-upului, profesorii au prezentat experiențele de aplicare a tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice și a cadrului ERRE, manifestând spirit analitic și creativitate.

Proiectul și portofoliul

În cadrul modulului trei al programului, evaluarea în bază de proiect individual și/sau portofoliu în învățământul profesional tehnic a fost abordată multiaspectual. Având în vedere necesitățile de formare ale participanților, constatate pe parcursul modulelor anterioare, s-a insistat în mod special pe evaluarea proiectelor/pieselor de portofoliu și pe construirea grilelor de evaluare: cu criterii, indicatori și descriptori. Sesiunea de follow-up a oferit participanților oportunitatea de a prezenta un proiect de durată, cu toți parametrii (de la intenție la produs), racordat la conținuturile și competențele curriculare, cu dovezi referitoare la procesul de lucru și de evaluare.



Managementul calității

Follow-upul online al trainingului *Managementul calității versus calitatea managementului* a întrunit 15 manageri ai instituțiilor beneficiare, care au împărtășit cu generozitate experiența de identificare a obstacolele interne și instituționale în contextul exercitării funcțiilor manageriale, dar și exemple de activități concrete planificate în vederea îmbunătățirii calității managementului.

Rima BEZEDE, coordonator de proiect

ShiftEdu: noi resurse educaționale digitale pentru învățământul profesional tehnic

Pe data de 11 iunie curent, în cadrul proiectului ShiftEdu *Competențe digitale pentru angajare în economia modernă*, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Agenției Austriece pentru Dezvoltare din fondurile Programului Cooperare Austriacă pentru Dezvoltare, a avut loc un eveniment care și-a propus să disemineze bunele practici și resursele educaționale digitale elaborate de cadre didactice, manageri și maiștri din învățământul profesional tehnic. Acesta s-a adresat membrilor *Comunității profesorilor din învățământul profesional tehnic din Republica Moldova* de pe rețeaua de socializare Facebook, actanților sistemului educațional de la toate nivelurile, precum și tuturor celor interesați de domeniu.

Agenda evenimentului, moderat de Olga Balanici, profesoară la Colegiul Politehnic din Bălți, a cuprins prezentări susținute de participanți la programele de formare ale proiectului: *Dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice din învățământul profesional tehnic* și *Dezvoltarea competenței de creare a resurselor educaționale digitale deschise pentru învățământul profesional tehnic*. Desfășurate în perioada 2020-2021, acestea au avut drept beneficiari circa 100 de persoane și au fost facilitate de profesori universitari și de cadre didactice din învățământul profesional tehnic formate ca formatori în cadrul proiectului ShiftEdu.

Rezultatele palpabile ale sesiunilor de instruire au fost circa 100 de produse digitale create pentru utilizare în cadrul activităților curriculare și extracurriculare la diverse discipline. Acestea au îmbogățit portofoliile cursanților cu instrumente bine structurate, utile, inovative și atractive și merită a fi împărtășite colegilor de breaslă, pentru îmbunătățirea procesului de predare, învățare și evaluare. Majoritatea au fost deja valorificate în demersurile la clasă și și-au probat valoarea instructiv-educativă, urmând a servi drept modele de folosire a tehnologiei în realizarea unor secvențe de lecție sau a lecțiilor în întregime, precum și de creare de noi resurse educaționale deschise.

Diseminarea practicilor de succes și a produselor digitale prin intermediul unor webinare, conferințe, instruiți, la nivel național și local instituțiilor, dar și publicarea acestora pe platforme de specialitate va conduce la un schimb eficient de experiență și la consolidarea comunității educaționale deschise.

Pe data de 18 iunie, prin activitatea de follow-up, s-a încheiat cel de-al doilea program *Dezvoltarea competenței de creare a resurselor educaționale digitale deschise pentru învățământul profesional tehnic* al proiectului. Cursanții, 19 profesori și maiștri din 7 instituții de învățământ profesional tehnic, și-au susținut lucrările, realizate, ca temă de casă, cu ajutorul instrumentelor digitale studiate. Sarcina a constat în conceperea unui site ori a unei cărți digitale sau în transpunerea în format digital a unui curs. Produsele formabililor, finite sau în proces de lucru, create în echipe sau în mod individual, au vizat discipline de specialitate din diverse domenii – transporturi, pedagogie, antreprenariat, agronomie etc., atât din oferta de formare inițială, cât și de formare continuă.

Cursanții au demonstrat viziuni și abordări interesante, înțelegerea principiilor și a mecanismelor de elaborare a RED, spirit creativ și originalitate, dorința de a cunoaște, a experimenta și a fi stăpâni pe mijloacele disponibile, examinate în timpul cursului sau ”propriile găselnițe”. Formatorii au analizat prezentările și au venit cu recomandări de îmbunătățire concrete, reiterând importanța respectării unor cerințe la crearea acestui gen de produse, primând cele legate de calitate, accesibilitate și utilitate.

Programul s-a desfășurat în perioada 20 mai-4 iunie, în format fizic – la Centrul de Excelență în Construcții – și online, și a avut drept scop dezvoltarea competenței de creare a RED pentru utilizare atât în cadrul orelor de curs, cât și al activităților extracurriculare. Sesiunile de training au fost facilitate de dr. conf. univ. Andrei Braicov și dr. lect. univ. Tatiana Veverița (Universitatea de Stat din Tiraspol cu sediul la Chișinău), precum și de formatori formați în cadrul proiectului: Sergiu Coceaș, Elena Nicolaev și Gheorghe Timoftică (Centrul de Excelență în Construcții).





Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Autonomie și responsabilitate în educație

CZU 37.01 | doi.org/ 10.5281/zenodo.5036104

Rezumat: Autonomia și responsabilitatea în educație constituie un concept pedagogic operațional derivat din conceptele pedagogice fundamentale care definesc normativitatea pedagogică și finalitățile sistemului și ale procesului de învățământ. La acest nivel, trebuie evidențiată dubla semnificație a conceptului, care fixează, epistemologic și operațional, sfera

sa de referință: a) normativă – autonomia implică responsabilitatea în educație, care concentrează axiologic un ansamblu de imperative categorice (axiomele și legile educației) și ipotetice (principiile educației/instruirii); b) teleologică – autonomia este implicată în definirea idealului educației – personalitatea autonomă și inovatoare – responsabilizată pe termen lung, global, social și psihologic.

Datorită importanței sale, autonomia în educație tinde să devină obiect de studiu specific al unei noi științe a educației cu caracter aplicativ, pedagogia autonomiei, construită metodologic prin valorificarea resurselor speciale ale cercetării de tip intradisciplinar (care implică raportarea la științele pedagogice fundamentale: teoria generală a educației, didactica generală, teoria generală a curriculumului) și interdisciplinar (care implică raportarea la sociologia educației/politica educației și la managementul educației/managementul organizației școlare).

Cuvinte-cheie: responsabilitate, autonomie.

Abstract: Autonomy and responsibility in education is an operational pedagogical concept derived from the fundamental pedagogical concepts that define the pedagogical norm and the outcomes of the system and of the educational process. At this level we need to highlight the double significance of the concept, establishing its reference sphere epistemologically and operationally: a) normative – autonomy implies responsibility in education, which concentrates axiologically on a set of imperatives, categorical (axioms and laws of education) and hypothetical (principles of education/training) ones; b) teleological - autonomy is involved in defining the ideal of education – an autonomous and innovative personality – which is made responsible in the long run and in a global, social, and psychological sense.

Due to its importance, autonomy in education tends to become the specific object of study for a new applied education science, Pedagogy of Autonomy, built methodologically by capitalizing on special intradisciplinary (which involve a coordination with fundamental pedagogical sciences: general theory of education, general didactics, general curriculum theory) and interdisciplinary (involving reporting on the sociology of education/education policy and the management of education/school management) research resources.

Keywords: responsibility, autonomy.

Autonomia în educație constituie un concept operațional derivat din conceptele pedagogice fundamentale care definesc normativitatea pedagogică (axiomele, legile și principiile educației/instruirii/proiectării educației și instruirii) și finalitățile sistemului de învățământ (idealul educației și scopurile generale/strategice ale educației) și ale procesului de învățământ (obiectivele generale, specifice și concrete/operaționale ale educației/instruirii).

Autonomia în educație definește capacitatea instituțiilor/organizațiilor specializate în proiectarea activităților cu finalitate formativă, organizate, planificate și realizate-dezvoltate în contextul deschis al sistemului și al procesului de învățământ. Sfera de referință are o dublă semnificație pedagogică: a) *normativă*, angajată social (juridic, civic/la nivel de politică a educației; profesional/deontologic); b) *teleologică*, angajată în fundamentarea finalităților educației la nivel *psihologic* (prin competențele cognitive și noncognitive orientate axiologic și prospectiv) și *social*, prin conținuturile de bază ale educației/instruirii, determinate cultural și validate istoric [2, pp. 181-183].

La nivel *normativ*, autonomia în educație reprezintă „dreptul de a gira, în mod liber, organizarea pedagogică” a activităților și acțiunilor specifice, organizate în cadrul procesului de învățământ (primar, secundar, superior/universitar). În termeni de filosofie a educației, autonomia implică responsabilitatea în educație, care concentrează, axiologic și praxiologic, un ansamblu de imperative: a) *categorice*, reflectate în axiomele și legile educației; b) *condiționale*, reflectate în principiile generale (de proiectare a educației/instruirii), specifice (de organizare, planificare, realizare-dezvoltare) și operaționale (didactice), angajate în ordonarea activităților la scara întregului proces de învățământ.

La nivel *teleologic*, autonomia în educație reprezintă dimensiunea psihologică a finalităților care anticipează valoric și prospectiv competența elevilor „de a gira într-o manieră responsabilă – individual și comunitar – activitățile lor cu scop de învățare”, eficiență pe tot parcursul vieții. Aceste activități sunt concepute în funcție de idealul educației, legitimat în prezent ca model de personalitate autonomă și creativă, adaptabilă la condițiile de schimbare proprii societății informaționale. Implică valorificarea resurselor creative superioare (inventive, inovatoare, emergente/sinergice), realizată autonom și responsabil în cadrul procesului de învățământ, în context formal, dar și nonformal, conform programelor școlare și extrașcolare, proiectate curricular, centrate asupra unor obiective, generale și specifice definite în termeni: a) psihologici de competențe; b) sociali, de conținuturi de bază: cunoștințe teoretice și aplicative, susținute valoric și atitudinal [5, p. 14; 3, pp. 46-47].

Cele două sensuri analizate, normativ și teleologic, confirmă dimensiunea de maximă generalitate a autonomiei, care este „o noțiune în mod esențial filosofică” (etică, axiologică, praxiologică), valorificată în construcția idealului educației în sistemele de învățământ proiectate în societatea postmodernă (contemporană). În cadrul procesului de învățământ, al claselor de elevi sau al colectivelor de studenți, „autonomia dobândește un sens mai pragmatic”, care nu exclude, ci confirmă sensul său normativ (axiomatic) și teleologic, angajat,

în mod explicit, ca ideal al educației, la scara întregului sistem de educație/învățământ. Dobândirea autonomiei devine un obiectiv general al procesului de învățământ, specificat și accentuat la nivelul claselor terminale. Un astfel de obiectiv general vizează „autonomia umană, morală, religioasă sau civică, intelectuală și comportamentală”. Construcția sa este realizată specific „la diferitele niveluri ale școlarității”.

Sensul normativ al autonomiei este confirmat la un „nivel mai pragmatic”, prin raportarea sa la etimologia termenului, care include referința la „logos” (legi). În plan pedagogic, „autonomia este capacitatea de a regla prin tine însuși conduita după legi” proprii domeniului de activitate. Opusul ei e „heteronomia, care este subordonarea la legi exterioare, impuse”. Dobândirea autonomiei pe cale pedagogică presupune cunoașterea normativității, afirmată epistemologic și social la nivelul educației/instruirii/proiectării curriculare a educației și a instruirii. Ea solicită „conștientizarea legilor – care generează principiile de proiectare și realizare a educației/instruirii/proiectării curriculare a educației și a instruirii – și integrarea lor într-un viitor personal”. La acest nivel, autonomia valorifică raporturile sale optime cu responsabilitatea, care reflectă „dialectica între constrângere (normativă) și libertate” (de acțiune eficientă) [4, p. 19].

Construcția autonomiei la diferitele niveluri ale sistemului de învățământ este inițiată la treapta preșcolară sau „școala maternală”, care are ca obiectiv general dobândirea capacității copiilor de „a fi autonomi în acțiunile cotidiene”, cu referință la îmbrăcăminte, respectarea regulilor sociale ale instituției, utilizarea unor instrumente sau tehnici de autoacțiune eficientă. Achizițiile dobândite „reprezintă o cucerire considerabilă, care asigură trecerea copilului de la starea de dependență aproape totală de adult la o stare de autonomie în cadrul regulilor stabilite” în context preșcolar formal și nonformal. Scopul strategic lansat urmărește realizarea saltului de la socializarea de gradul I, „înnăscută”, exersată în cadrul restrâns al familiei, la socializarea de gradul II, care angajează adaptarea copilului la cerințele comunitare extinse în contextul pedagogic specific al organizației preșcolare.

În învățământul primar, „școala elementară continuă instalarea condițiilor de autonomie a copilului”, realizată pe o bază intelectuală dezvoltată intensiv în contextul dobândirii competențelor culturale instrumentale, susținută prin „capacitatea de a citi, de a scrie și de a socoti”. În perspectiva evoluțiilor societății informaționale, „această trilogie antică” susține autonomia școlarului mic în cadrul normativ al „unor constrângeri noi”, care solicită „capacitatea specială de receptare și tratare a informațiilor și de participare eficientă la proiecte colective”. Este zona metodologică deschisă, în care sunt exersate

metodele didactice bazate pe activitate practică în atelier școlar, muncă pe grupe, proiecte de investigație, contract pedagogic, tehnici didactice speciale de descoperire, demonstrație și problematizare.

„În învățământul secundar, în colegii (n.n. gimnazii) și licee”, autonomia elevilor aflați la vârsta psihologică a preadolescenței și a adolescenței, evoluează în acord cu obiectivele evocate anterior, amplificate, în mod special, „prin raportarea la informarea și responsabilitatea cetățenilor”. Scopul strategic conceput global (integrator) și deschis angajează perfecționarea autonomei pedagogice a elevului, morală și intelectuală, psihologică și socială, bazată pe dobândirea „capacității de stăpânire metodologică a activității de instruire”, reflectată la nivel de acțiune de învățare/autoînvățare eficientă durabilă. La acest nivel, organizațiile sau „instituțiile-însăși” trebuie să cultive la toți elevii din învățământul secundar „sensul autonomiei și al responsabilităților”, dezvoltat prin delegarea sarcinilor antrenate în condiții de democrație participativă, în cadrul unor structuri comunitare reprezentative pedagogic și social (consiliul elevilor, consiliul părinților, consiliul profesorilor etc.), susținute în termeni generali și locali de politică a educației [Ibidem, pp. 19-20].

În învățământul superior, autonomia universitară constituie un drept dobândit prin tradiție și legislație, care permite instituțiilor validate academic „să aleagă personalul, să selecționeze studenții, să definească programele sale, să stabilească propriile norme pentru calificarea acestor programe și să decidă modalitatea de utilizare a resurselor în contextul mandatului lor educațional”. Implică un proces de autoconducere managerială necesar pentru: a) exercitarea libertăților academice în acord cu orientările strategice, naționale și internaționale referitoare la dezvoltarea învățământului superior, fără niciun fel de intervenții sau influențe politice, ideologice, economice, religioase etc.; 2) adoptarea deciziilor pedagogice optime pentru stimularea continuă a progresului universitar la nivel de: activitate didactică, cercetare științifică, orientare profesională proactivă, existență comunitară, dezvoltare organizațională [6, p. 154].

La nivel general, autonomia universitară reprezintă un model pedagogic de autoconducere managerială fundamentat și dezvoltat prin contribuția mai multor științe ale educației.

Teoria generală a educației confirmă importanța autonomiei exemplare în învățământul superior, în condițiile istorice în care pedagogia: a) este eliberată de sub tutela filosofiei, în epoca modernă; b) depășește tendința de abordare unilaterală a educației (psihocentristă – sociocentristă) pe fondul afirmării paradigmei curriculumului, în epoca postmodernă.

Sociologia educației consemnează tendința de „autonomie relativă a sistemelor de învățământ”, generată

de capacitatea lor de „a retrădece și reinterpretă cererile altor subsisteme – ale sistemului social global – în funcție de normele lor specifice” [8, pp. 74-77].

Psihologia educației subliniază importanța corelației existente între învățarea/autoînvățarea independentă și autoinstruirea autonomă și responsabilă, perfecționată în mod special în învățământul superior pe fondul valorificării resurselor cognitive și noncognitive ale tuturor „actorilor educației” (studenți, profesori, manageri etc.).

Managementul educației evidențiază necesitatea valorificării integrale a resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) specifice fiecărei organizații universitare, realizată prin autogestionarea acestora în condiții de autonomie funcțională (determinată de funcțiile generale, cu caracter obiectiv, ale organizației universitare) [2, p. 184].

În plan praxiologic, autonomia universitară implică un ansamblu de acțiuni subordonate activității de autoconducere managerială, realizate conform obiectivelor specifice învățământului superior, relevante în cadrul activității de instruire universitară, la nivel de: a) conținut apropiat de cerințele cercetării științifice (fundamentale și operaționale); b) metodologie care confirmă importanța unor forme de organizare consacrate (conferință universitară, curs universitar, seminar universitar, lucrări de laborator; prelegere problematizată, seminar-dezbateri/asalt de idei; proiecte de cercetare fundamentală, experimentală, calitativă, cantitativă), perfecționate continuu în contextul informatizării și al democratizării educației; c) evaluare pe baza sistemului de credite concepute corespunzător modulelor de studiu propuse cu funcție de *recuperare*, *consolidare*, *anticipare* a reușitei universitare generalizate.

La nivel de politică a educației, autonomia universitară solicită construcția și aplicarea unor modele pedagogice speciale, fundamentate în plan teleologic și normativ.

În plan *teleologic*, autonomia universitară solicită construcția unui model pedagogic aplicabil în rezolvarea problemei raportului dintre centralizarea și descentralizarea deciziilor manageriale angajate în eficientizarea socială a învățământului superior. Soluția posibilă pentru rezolvarea acestei probleme este dependentă de calitatea răspunsului la două întrebări strategice, referitoare la rolul statutului în dezvoltarea învățământului superior și la relația dintre universitate și cercetarea științifică [7, pp. 368-372]. Răspunsurile exersate în „condiția postmodernă” a societății promovează prioritar „performativitatea procedurilor” care perturbă relația consacrată istoric între cercetarea fundamentală „pură, care beneficiază de credite mai puține” și cercetarea operațională, experimentală, orientată spre „elaborarea de programe vandabile” [7, pp. 75-83].

În plan *normativ*, autonomia universitară solicită construcția unui model pedagogic necesar pentru ordonarea activităților desfășurate în contextul specific învățământului superior, pe baza a două principii, care implică: a) îmbinarea libertății de decizie cu responsabilitatea asumată public, în mod transparent; b) valorificarea democrației universitare, reprezentată și legitimată de Senatul universitar conceput ca „Parlament universitar”.

Datorită importanței sale sociale și pedagogice, autonomia în educație devine obiectul de studiu specific al unei noi științe a educației, pe cale de afirmare epistemologică – *pedagogia autonomiei* [9, pp. 54-55]. Obiectul de studiu specific identificat de pedagogia autonomiei are în vedere munca autonomă, proiectată în organizațiile școlare/universitare conform unui scop general angajat strategic la scara întregului sistem de învățământ – „formarea unui adolescent autonom și a unui cetățean responsabil”.

Normativitatea specifică este elaborată de pedagogia autonomiei prin raportarea principiilor de proiectare curriculară a educației (generale, specifice și operaționale/didactice) la idealul educației – personalitatea deschisă, **autonomă** și **inovatoare** – conceput filosofic și validat politic în acord cu cerințele de evoluție, pe termen lung, proprii societății informaționale, bazată pe cunoaștere.

Metodologia de cercetare specifică, necesară pentru afirmarea pedagogiei autonomiei, ca nouă știință a educației cu caracter aplicativ, este construită la nivel de intradisciplinaritate (prin raportare la științele pedagogice fundamentale: teoria generală a educației, didactica generală, teoria generală a curriculumului) și de interdisciplinaritate (prin raportare la sociologia educației/politica educației și la managementul educației/organizației școlare).

La nivel de politică a educației, pedagogia autonomiei are de rezolvat o problemă fundamentală, persistentă și în sistemele postmoderne de învățământ – contradicția dintre idealul educației, care susține validarea autonomiei la nivel de reper axiologic durabil, și „practica tradițională la clasă, care nu favorizează inițiativa elevului, menținut într-o situație de dependență” [Ibidem, p. 54].

Rezolvarea problemei fundamentale este dependentă de deciziile de politică a educației care asigură revenirea la modelul de curriculum academic. Un astfel de model, validat istoric și epistemologic, nu exclude, ci presupune deschiderea și spre alte modele de curriculum (experiențial, centrat pe resursele psihologice ale educatului sau pe reconstrucția socială etc.), valorificate optim în sens pedagogic, nu ideologic sau birocratic.

Un astfel de model academic care promovează „independența studiilor” are ca scop general „dezvoltarea capacităților elevilor de inițiativă și de opțiune” dobândite pe fondul unui „soclu comun de cultură generală”,

construit prin transpunerea didactică la nivelul planului de învățământ, conceput curricular, a produselor superioare ale cunoașterii umane, validate social-istoric: artele, religia și filosofia, științele (logico-matematice și informatice, naturii, socioumane), tehnologia (arta și știința aplicate). În această perspectivă curriculară superioară (globală și deschisă), este determinată pedagogic relația specială dintre conținuturile și metodologia educației/instruirii. În sensul pedagogiei autonomiei, conținuturile **de bază** sunt învățate (receptate/asimilate/interiorizate/valorificate) prin munca în echipă, realizată pe o temă comună, dezvoltată concentric, integrat (disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar etc.), la nivel de curriculum general (*core curriculum*). Soluțiile metodologice promovează responsabilitatea elevilor în tratarea subiectelor învățării prin documentare (culegeri de informații, notițe, sinteze etc.), dar și a profesorului, care trebuie să valorifice „principiul asocierii progresive a elevilor în organizarea muncii autonome, în luarea deciziilor, în (auto)evaluare”. Evaluarea, necesară în pedagogia autonomiei, accentuează special funcția sa de reglare-autoreglare a activității de educație/instruire. Criteriile operaționale pot fi negociate pe fondul stabilizării obiectivelor generale și specifice și a conținuturilor de bază ale activității de educație/instruire. Stimularea autonomiei și a responsabilității celor doi actori principali ai educației presupune „adesea coevaluarea între profesor – garant al normelor instituționale – și elevi – autori și receptori”.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Burton R., Clark R. (ed.) The Research Foundation of Post-Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan. Berkeley Los Angeles, Oxford, 1993.
2. Cristea S. Dicționar Enciclopedic de Pedagogie. Vol. I, A-C. București: Didactica Publishing House, 2015.
3. Cristea S. Concepte fundamentale ale pedagogiei. Vol. 3, Finalitățile educației. București: Didactica Publishing House, 2016.
4. Dictionnaire de pédagogie, Larousse. Paris, 1996.
5. La Borderie R. Lexique de l'éducation. Paris: Editions Nathan, 1998.
6. Legendre R. Dictionnaire actuel de l'éducation, 3-e édition. Guérin, Montréal, 2005.
7. Lyotard F. Condiția postmodernă. Raport asupra cunoașterii. Trad. București: Editura Babel, 1993.
8. Noveanu E. (coord.) Științele educației. Dicționar Enciclopedic. Vol. I. București: Sigma, 2007.
9. Pastiaux G. Précis de pédagogie. Paris: Editions Nathan, 1997.