



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 5 (123), 2020

ISSN 1810-6455

Categorie B

Colegiul de redacție:

Svetlana BELEAEVA

Nina BERNAZ

Rima BEZEDE

Viorica BOLOCAN

Tatiana CARTELEANU

Paul CLARKE (Marea Britanie)

Olga COSOVAN

Alexandru CRIȘAN (România)

Constantin CUCOȘ (România)

Otilia DANDARA

Gheorghe DUCA

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Vladimir GUȚU

Kurt MEREDITH (SUA)

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI

Vlad PÂSLARU

Carolina PLATON

Igor POVAR

Nicolae PRODAN

Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:

Mariana VATAMANU

Redactori:

Elena SUFF

Vitalie SCURTU

Tehnoredactare și design grafic:

Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"

S.R.L., mun. Chișinău

Tiraj: 650 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

Angela MUȘENCO	
Profesorul de ieri... (Yesterday's Teacher).....	2
Viorica OLEINIC	
Profesorul de azi... Aleg (Today's Teacher... I Choose).....	2

QUO VADIS?

Natalia GRÎU

Oscarul în educație – argument pentru campania națională <i>Pledoarie pentru pedagogie</i> (An Oscar in Education: Arguing in Favor of the National Pleading for Pedagogy Campaign).....	5
---	---

EX CATHEDRA

Larisa CUZNEȚOV, Natalia CARABET

Eficiența personală a cadrelor didactice în contextul educației umaniste a elevilor (Personal Efficiency of Teachers in the Context of the Humanist Education of Students).....	9
Tatiana PEREU	

Autoeficiența dirigintelui în cadrul parteneriatului școală-familie (The Personal Efficiency of the Form Tutor in the School-Family Partnership).....	14
Lia SCLIFOS	

Educația: provocări de ieri, provocări de azi (Education: Yesterday's Challenges, Today's Challenges).....	17
---	----

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Olga COSOVAN

"Imn preasfintei gramatică": terminologia ariei curriculare <i>Limbă și comunicare</i> (<i>"Hymn of the Most Holy Grammar": the Terminology of the Curricular Area Language and Communication</i>).....	18
--	----

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Adrian GHICOV

Didactica limbii și literaturii române reflectată în proiectele de cercetare ale practicienilor (Didactics of Romanian Language and Literature as Reflected in Practitioners' Research Projects).....	22
--	----

Tatiana CALLO

Educația: provocări de ieri, provocări de azi (Education: Yesterday's Challenges, Today's Challenges).....	30
---	----

DOCENDO DISCIMUS

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Ana VARTIC

Cultivarea stării de bine a cadrului didactic debutant în instituția educațională (Cultivating the Wellbeing of Beginner Teachers in Educational Institutions).....	31
--	----

Adela SCUTARU-GUȚU

Vocația de promotor al educației adulților (The Vocation of Promoting Adult Education).....	35
--	----

Vasile FLUERAȘ, Mariana MARIN

Cultura încrederii – comunicare și cooperare (The Culture of Trust: Communication and Cooperation).....	38
--	----

Daniela MUNCA-AFTENEV

Educație online fără hotare prin intermediul proiectelor educaționale intra-, inter- și transdisciplinare (Achieving Borderless Online Education through Intra-, Inter-, and Transdisciplinary Educational Projects).....	41
--	----

Clubul de dezbateri educaționale *PAIDEIA altfel*

(The <i>PAIDEIA</i> Educational Debate Club <i>Otherwise</i>).....	44
---	----

Kristina CERNEI

Crearea unui mediu favorabil dezvoltării competențelor elevilor în contextul predării online (Creating an Environment Conducive to the Development of Students' Competences in the Context of Online Teaching).....	45
---	----

MAPAMOND PEDAGOGIC

Daniel P. FUNERIU

Cum să modernizezi un sistem mare: cazul modernizării educației în România în perioada 2007-2012 (Modernizing a Huge System: The Case of Modernizing Education in Romania, 2007 to 2012).....	47
--	----

Maria HADÎRCĂ

Educația: provocări de ieri, provocări de azi. Cu gândul la Oamenii Școlii (Education: Yesterday's Challenges, Today's Challenges. Thinking of the School People).....	49
---	----

EVENIMENTE CEPD

Rima BEZEDE

Proiectul <i>CONSEPT</i> : dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale (The <i>CONSEPT</i> Project: Developing the Professional Competences of Teachers and Managers).....	51
---	----

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Educație pentru pace și educație interculturală pentru cadrele didactice și managerii din Anenii Noi (Education for Peace and Intercultural Education for the Teachers and School Managers of the Anenii Noi District).....	52
--	----

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Profesia de <i>pedagog</i> (The Pedagogical Profession).....	53
--	----

Profesorul de ieri...

Că profesia de pedagog și-a diminuat valoarea de altădată, o știm cu toții și sunt, cred, suficiente cauze obiective, care nu țin de personalitatea dascălului. Când profesorii s-au bucurat de cel mai mare respect în societate? Atunci când accesul la studii era limitat, destinat doar celor privilegiați. Politicile neoliberale și reglementările pe care le avem astăzi tratează educația ca pe o marfă, iar profesorul – ca pe un simplu prestator de servicii.

Vă amintiți cum zicea Neagu Djuvara: ”Era o vreme în țara asta când cine termina liceul și intra la facultate era privit cu admirație și i se spunea cu respect *Domnul inginer* sau *Domnul profesor*, sau *Domnul avocat*. Când unul dintre ei, la cam 10-15 ani de activitate își dădea și lua (dacă îl lua) doctoratul, tot orașul se uita la el ca la Dumnezeu...”

De la cine credeți că am auzit cele mai frumoase cuvinte spuse la adresa învățătorului? De la bunicul, care a făcut 4 clase la români, în perioada dintre cele două mari războaie mondiale. Bunicul meu, copil de țăran, își dorea foarte mult să meargă la școală. Dar toamna, când se deschidea anul de învățământ, era prea mult de lucru la câmp și primăvară la fel. Între aceste două anotimpuri rămăneau câteva luni de iarnă, în care putea să meargă la școala improvizată în casa unui țăran mai înstărit. Cu toată străduința de care era capabil, bunicul își dădea prea bine seama că fără ajutorul învățătoarei nu va izbuti să-și ajungă din urmă colegii. Și cum dna Mătu venea iarna la școală cu o sanie trasă de un cal murg, bunicul, ca o sentință, o aștepta în fiecare dimineață, deschizând larg porțile școlii și deshălmând cu grijă calul. Ba mai mult, în pauze îl țesăla, ca să arate bine. Doamna învățătoare i-a ghicit repede intențiile și pentru aceste mici servicii a început aproape în fiecare zi să fie chemat la tablă, iar uneori să rămână și după lecții pentru explicații suplimentare.

Astfel, cu matematica învățată în patru ierni de la dna Mătu, bunicul meu a lucrat toată viața socotitor în colhoz, calculând fără greș normele sătenilor, amintindu-și nu o dată de prima și unica învățătoare, mulțumindu-i și pomenind-o în rugăciuni...

Angela MUȘENCO,
gr. did. sup., Direcția Învățământ Soroca

Profesorul de azi...

Aleg

M-am născut și am rămas să locuiesc, conform unui raport făcut de o bancă elvețiană, în cea mai săracă țară din Europa. Din țara mea tinerii pleacă pe-un cap: unii la studii, de unde nu mai revin, alții pentru a munci, ceilalți – pentru a schimba, pur și simplu, mediul. Dar toți, absolut toți, cu zecile de mii, pleacă pentru un alt viitor. Cei care s-au mai încăpățânat să rămână aici, pleacă mai târziu, chiar după ce au jucat o nuntă și au născut un copil.

Acum douăzeci de ani am ales una dintre profesiile pentru care tinerii de azi nu mai optează și care, abia în ultimul timp, a încetat să fie cea mai prost plătită, dar, nici pe departe, bine plătită nu e. Și din profesia mea lumea pleacă. Tot pe-un cap. Sau nu vine, de frica sărăciei.

Profesez într-un domeniu care e prost famat. E învinuit de corupție. Și este corupt. E învinuit de lipsă de profesionalism. Da, mulți dintre cei care rămân în această pâine o fac din inerție. Și trăiesc profunde dezamăgiri ori constante frustrări.

Eu sunt profesoară de română în Republica Moldova, țara în care româna și „moldoveneasca” sunt încă două limbi diferite.

Stoop! Îmi strunesc, cu disperare, cavalcada devastatoare a gândurilor, ori de câte ori aud astfel de lamentații. Știu că sunt întemeiate, dar mai știu că lucrurile pot fi privite și altfel. Or, fiecare alege modul în care vrea să le vadă.

Realitatea mea? Relativitatea mea? Între realitate și relativitate există alegerea. De aceea, eu aleg.

Deși m-a tentat în câteva rânduri, când mama îmi arăta constelațiile, să devin cosmonaut, am știut dintotdeauna că mă voi face profesoară. Poate pentru că asta văzusem la părinții mei. Imaginea care mi se asociază constant cu vârsta copilăriei este cea a părinților, așezați la capetele opuse ale mesei, lucrând la „planurile” pentru lecțiile din ziua următoare. Eu stau în aceeași cameră, pe canapeaua de lângă sobă, cu *Albinuța* lui Grigore Vieru. Învăț de una singură alfabetul și nu înțeleg de ce în dreptul unei litere pe care încă nu o cunosc

este desenată o capră. Știu ferm că nu e litera „C”. E un țap, mă inițiază mama. Așa învăț litera „Ț”. „Ț”-ul chirilic. Apoi citesc de sine stătător cuvântul „masă”. Primul meu cuvânt citit fără silabisire! Aveam cinci ani. Da, am știut dintotdeauna că o să fiu profesoară, urma să aleg doar disciplina pe care o s-o predau. Am ales limba, care între timp, devenise română! Țin minte de la televizor evenimentele din '89. Mă emoționau! Înțeleg abia acum că anume atunci s-a încheiat și s-a definit iubirea mea pentru cuvânt.

Sunt liceană și învăț mult. Rezist stoic orarului încărcat. Diriginta, profesoară de română, e doar cu un pas înaintea noastră în epopeea de cunoaștere a Noii, Marii, Frumoasei și Nebănuitei Literaturi Române, accesibilă, în sfârșit, școlii moldovenești. Profesoara mea de română mă învață să învăț independent. Profesoara de franceză și profesorul de spaniolă mă determină să mă îndrăgostesc irevocabil de limbi, să simt cuvintele și să fac conexiuni între ele. Descopăr farmecul etimologiei. Dar mai presus de orice, mă fascinează profesorul de literatură universală. Coborât la noi în liceu, pentru o zi în săptămână, de la catedra universitară, îmi deschide orizonturi în fața cărora, eu, copila venită din sat, mă sufoc de emoție. Pentru el aleg să lipsesc chiar câte o zi întreagă de la lecții (până descoperă diriginta), ca să merg la bibliotecă, să citesc mai mult decât fragmentul de text pe care mi-l oferă manualul lui Ovidiu Drâmba. Actualmente, mă surprind uneori că operez cu exemple, analogii și explicații pe care le-am preluat de la profesorul meu. Atunci îmi imaginam vag cum aş putea deveni profesoară „de universală”, în lipsa unei atare facultăți, dar știam sigur că asta voi fi. Adevărul e că peste câțiva ani, anume literatura universală mă va aduce la prima mea catedră și-mi va oferi primul meu loc de muncă.

Urmează anii de facultate. Eu aleg Literele și mai aleg să lupt cu un sistem corupt de admitere. Lucrarea mea e depunctată cras, am nota cinci. Cer să fie reexaminată. Îmi apăr fiecare propoziție, mai ales cele în care comentez efectul stilistic al rimelor masculine și feminine în poezia *Mamă, tu ești* de Grigore Vieru. Verificatorul mi-a corectat cu roșu chiar titlul: *Mamă, tu ești patria mea*. Sunt admisă, după mai multe indemnuri să nu fac zarvă mare, ultima pe listă. Eu aleg să mă instruiesc conștiincios, chiar dacă, între timp, dintr-o mare iubire, copilărie și naivitate, mă căsătoresc și nasc un copil. Încep să-mi dau seama că nu toți profesorii de la facultate își merită locul, că mulți nu au vocație. Dar aleg să mă conectez spre cei care mă inspiră, care mă

încurajează, care sunt onești, care nu citesc din conspecte îngălbenite, care nu sunt împovărați de propria lor importanță academică. Nu sunt foarte mulți dintre aceștia, dar suficienți, de la care să-mi încarc bateriile.

Locul de muncă mi-l găsisem în timpul practicii pedagogice, literatura universală, după cum am anticipat mai sus, m-a ajutat. Sunt douăzeci de ani de atunci. Era greu, neașteptat de obositor, dar interesant. Am înțeles că făcusem alegerea corectă, dar, pentru a profesa, nu erau suficiente doar cunoștințele. Aveam nevoie să mă școlesc *in praxis*. Marea mea Școală de Didactică a fost și rămâne a fi doamna profesoară Tatiana Cartaleanu. (E unicul nume pe care îl dau în această confesiune, pentru că nu pot să-l las nerostit.) Urmează ani de traininguri la Centrul Educațional PRO DIDACTICA. Învăț de la toți și de la toate. Până azi.

Urcușurile mele? Abia pe la treizeci de ani am conștientizat că nu realizasem prea multe. Am înțeles atunci că efortul constant (pentru că munceam mult) trebuie canalizat și cuantificat. Am ales să-mi pun obiective. Parcurgeam liste de scopuri, mai mici sau mai mari, dar care îmi solicitau tenacitate și disciplină. Am mai înțeles că și școala plătește tribut modei, iar eu am ales să rezist, păstrându-mi integritatea prin discernământ asumat. Am rezistat (și am supraviețuit) modei obiectivelor anunțate la început de lecție ori scrise pe tablă. (Dacă zâmbiți, imaginați-vă și obiective scrise cu markere colorate pe coli mari de hârtie! Cum a mai fost lăudată ingeniozitatea colegei mele! Apropos, ea nu mai profesează în învățământ.) Am rezistat modei de a include în cadrul aceleiași lecții și lucrul frontal, și individual, și în perechi, și în echipe. Am supraviețuit modei de formulare obligatorie a obiectivelor atitudinale, care numai prin verbe „măsurabile” nu puteau fi exprimate! Uneori m-a ajutat intuiția. De exemplu, am preferat să scriu la tablă, în loc de obiective operaționale, cuvinte-cheie pentru lecția curentă. La sfârșit de lecție, recapitulând, bifam cuvintele care, de fapt, se refereau la conținuturile predate sau la noțiunile noi. Și azi cred că e o metodă bună de monitorizare a învățării la lecție.

Aleg să fiu o profesoară cu mintea deschisă, să fiu conectată la informație, să accept, dar și să drămuiesc ceea ce este nou. Aleg să fiu o profesoară activă și implicată, încercând din răspuțeri să mă împart onest între familie și munca mea. Și cred că se poate. Anulez orice soi de pragmatism, exprimat prin întrebări „așezate”, cum ar fi: *De ce-mi trebuie?* sau *Ce-am din asta?* Pentru mine, munca mea devine un fel de cursă lungă, uneori istovitoare, dar fără de care nu mai pot și care dă un rost existenței mele sociale. Dacă vrei, e loc și pentru menaj, și pentru prieteni,

și pentru o cină în familie, și pentru o ieșire în oraș, și pentru școală, și pentru o lansare, și pentru o carte. De fapt, „o carte” este spus impropriu, pentru că e vorba de mai multe. Foarte multe cărți citite, dar și mai multe – necitite. Aleg cititul ca pe o formă de a respira, iar uneori simt că nu-mi ajunge oxigen. În fiecare zi – nume de autori și titluri noi, pe care alții i-au citit și de care eu încă nu am auzit. Am ferma convingere că cititul dă libertate spiritului, gândirii și faptelor.

Dragostea pentru lectură e valoarea supremă pe care încerc să le-o inoculez elevilor mei. Încă nu dețin rețeta, nu am descoperit panaceul, dar știu că îi pot antrena prin activități interesante, prin proiecte, concursuri, filme, filmulețe pe care le fac chiar ei, prin laudă, încurajare și remunerare. Remunerez prin note și cred că o notă mare poate motiva. Mă abțin să pedepsesc prin notă, pentru că nota insuficientă, în scop punitiv, e un fel de a recunoaște că nu mai am nicio influență asupra elevului. Cred însă că cel mai mult pe elev îl motivează exemplul profesorului. Ei, elevii, ne văd ca-n palmă. De ei nu ne putem ascunde nici lipsa unor cunoștințe, nici lipsa de agape, nici lipsa de emoții, nici tristețile, nici bucuriile. Mai onest e să spui că nu știi, iar după aceea să te informezi (sau să propui o aventură a cunoașterii împreună), să accepți să-ți revezi punctul de vedere, dar, mai ales, să te re-montezi. Cel mai dificil, dar și cel mai necesar exercițiu în lucrul cu elevii este re-montarea. În fiecare zi! Ei simt, apreciază și răsplătesc.

Aleg să fiu sinceră. E marele meu păcat și marea mea virtute. Maturitatea mă învață să fac diferența între sinceritate și onestitate. Aleg să fiu onestă. Să radiez când îmi place un text (starea se transmite, ca un circuit electric), să spun că nu-mi place un text sau un autor, dar să citesc și să-mi exprim părerea în cunoștință de cauză. Mă revolt, alături de elevi, de unele rezolvări gramaticale și mă minunez de cine le-o fi inventat, mă supăr pe schimbările nejustificate din DOOM-2. Le vorbesc de la egal, când discutăm aspecte din cărți, îi învăț să conecteze cărțile la experiența lor de viață, pentru a anula stereotipul că literatura e literatură și viața e viață. Pot renunța la proiectare, dacă înțeleg că realitatea îmi revendică altă abordare, alt text, altă temă, alt număr de ore. Din fericire, actualul curriculum nu-mi pune bețe în roate, îmi oferă multă libertate de acțiune. Sincer, nu înțeleg până la capăt necesitatea atâtor schimbări în învățământ, dar aleg să cred că viitorul curriculum chiar va veni cu inovații calitative. Nu sunt reticentă la schimbări, dar prefer principiul „petite robe noire”. Am preluat această alegorie de la învățătoarea fiului meu, plecată atât de devreme din școala copiilor spre școala îngerilor. Ea spunea: „Indiferent de cum se va schimba moda, mica rochie neagră va rămâne actuală”. Raporta această afirmație la didactica din afara oricărui timp și oricărei mode – cea clasică – care operează în continuare cu metode precum conversația sau lectura în glas, cu instrumentar precum tabla și creta, caietul și pixul, cu atitudini precum agape și dărnicia de fântână nesecată.

Sunt conștientă de faptul că un profesor nu se poate face plăcut sau iubit de către toți elevii. E firesc. Dar, până la Iubire, este Respectul, Disciplina, Buna-Creștere. Surprind însă și câteva perechi de ochi care strălucesc la fiecare lecție a mea. Îi recunosc, sunt ochii discipolilor mei, sunt ochii mei de cândva, ochii copilului îndrăgostit de profesorul care îi predă. Atunci toate aspirațiile mele înfloresc în volute ametoitoare, iar fericirea mi se pecetluiește în intarsii sufletești. Mă simt răsplătită înmiit.

M-am născut și locuiesc în una dintre cele mai pitorești țări din Europa de Est, unde natura încă mai păstrează amprentele lui Dumnezeu, unde tradițiile și obiceiurile sunt la ele acasă, unde satul cântă de Blaga mai ființează, iar orașele se mai scaldă în frunză verde. În țara mea, în ciuda vitregiilor istorice, poți auzi vorbindu-se o limbă românească curată. Oamenii din țara mea călătoresc și ei știu că orice călătorie le lărgeste orizontul de cunoaștere. Semenii mei citesc, cumpără cărți, frecventează biblioteci și investesc în educația copiilor. În această țară, eu profesez în unul dintre cele mai interesante domenii. Am o profesie pe cât de nobilă, pe atât de necesară, pentru că eu cultiv tână generație. Da, știu, miroase a slogan, dar eu aleg sloganurile frumoase: *Eu contribuie la formarea viitorului acestei țări!* Eu sunt profesoară de română în Republica Moldova.

Viorica OLEINIC
gr. did. sup., Școala *Excelsis* din Chișinău

QUO VADIS?



Natalia GRÎU

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

Oscarul în educație – argument pentru campania națională Pledoarie pentru pedagogie

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.4256691

Rezumat: Articolul abordează rolul crucial al cadrului didactic în dezvoltarea societății, mai cu seamă azi, când se cere intrarea în contact cu schimbările accelerate ale lumii contemporane. Sunt trecute în revistă câteva concluzii importante generate de educația în timp de pandemie și de acțiuni întreprinse la nivel de sistem. Se face o sinteză privind evoluția

asigurării sistemului cu personal didactic, accentul fiind pus atât pe capacitatea profesorilor și dezvoltarea sistemului de competențe profesionale ale acestora, cât și pe acțiuni de susținere, motivare și promovare a imaginii pedagogului în societate.

Cuvinte-cheie: paradigma educației, prestigiul profesiei de pedagog, bunăstare emoțională, predare inovatoare, excelență didactică.

Abstract: The article emphasizes the crucial role of the teacher in society development, especially today, when one needs to be in touch with the ever-accelerating changes in the modern world. We review a number of important conclusions that had been generated by education in the pandemic era and actions at system level. A summary is made concerning how well the attempts of providing the system with educators are going, with a focus on both the empowerment of teachers and the development of the system of their professional competences, as well as on action undertaken to support, motivate, and promote the image of the educator in society.

Keywords: education paradigm, the prestige of the pedagogical profession, emotional well-being, innovative teaching, teaching excellence.

În luna august 2020, în scopul sporirii prestigiului profesiei de pedagog, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova (MECC) a lansat o campanie națională cu genericul *Pledoarie pentru pedagogie*. Aceasta prevede mai multe acțiuni, implementate la nivel de sistem, cu scopul de a solidariza breasla și a promova imaginea pedagogului în societate, care, de altfel, a devenit mult mai atentă la capitolul dat. Subiectul educației și al rolului cadrului didactic este mai actual ca niciodată în întreaga lume. În mod paradoxal, despre educație vorbesc în vreme de pandemie toți, chiar și acei care sunt certați cu propria educație. Și asta întrucât criza colectivă pe care o trăim pune într-o nouă lumină, cea a necesităților stringente, subiectul educației în sine. Se impun noi studii și cercetări, noi abordări strategice în plan internațional asupra paradigmei educației.

Ultimul raport UNESCO *The Global Education Monitoring Report 2020* este dedicat temei incluziunii și educației (*Inclusion and education: All means all*). Acesta evidențiază rolul ei crucial în dezvoltarea societății, precum și datorită statelor lumii de a asigura accesul la educație de calitate fiecărui copil, mai ales în contextul pandemiei COVID-19, care a accentuat, o dată în plus, pericolul creșterii inechității sociale prin lezarea dreptului la educație pentru copii și tineri, în mod particular a celor care provin din medii defavorizate. Conform raportului, 40% din țările sărace au eșuat în asigurarea suportului educațional necesar copiilor și tinerilor în contextul

pandemic. Republica Moldova nu se numără printre aceste țări, întrucât sistemul de învățământ, chiar dacă nu la modul ideal, a reușit să asigure accesul la educație incluzivă copiilor și tinerilor.

Este important să învățăm rapid lecția și să acționăm. Iată câteva concluzii importante, conștientizate de societate și generate de educația în timp de pandemie și de acțiuni întreprinse la nivel de sistem.

1. Complexitatea muncii pedagogilor. Nu este atât de simplu să faci școală pe cât se părea până la criza pandemică. Când corvoada predării s-a extins mai mult de o săptămână, părinții au fost luminați de un mare adevăr – e greu, pe alocuri frustrant, să faci zilnic munca pedagogului, chiar dacă ai timp berechet și stai acasă! Pentru a susține eficient părinții și elevii, MECC a creat mai multe ghiduri, resurse disponibile pe pagina oficială a acestuia, în directoriul COVID-19.

2. Importanța competențelor digitale. Profesorii, puși în situația implementării din mers a *Metodologiei privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal* (Ord. MECC nr. 351 din 19.03.2020), și-au asumat o serie nouă de roluri și atribuții, au pus în practică, deopotrivă cu noul Curriculum Național, competențele digitale și cunoștințele privind siguranța online. Un amplu Program Național de alfabetizare digitală adresat pedagogilor a fost implementat de minister pe durata verii și a fost elaborat un important document – *Reperete metodologice privind securitatea și siguranța online a elevilor în procesul educațional la distanță în învățământul primar, gimnazial și liceal în anul 2020-2021*.

3. Comunicarea pedagogică determină cultura interacțiunii dintre actanții educaționali. În mod cert, comunicarea mediată de tehnică este substanțial diferită de comunicarea pedagogică tradițională. Cadrul didactic însă are aceeași sarcină în față: de a transmite corect un mesaj educațional, personalizându-l și corelându-l necesităților și așteptărilor elevilor (hic! asistați, adeseori, de spectatorii circumspecți – părinții, bunicii și chiar străbunicii). În acest context, profesorii au fost susținuți în cadrul conferințelor online desfășurate generos pe durata întregii veri.

4. Bunăstarea emoțională este esențială. COVID-19 a cauzat o criză colectivă, marcată de creșterea stării de anxietate în rândul copiilor. Profesorii sunt puși în situația de a oferi suport, inclusiv de ordin social și emoțional, elevilor și chiar părinților. Achizițiile în urma formării inițiale și continue în domeniul psihopedagogiei devin mai mult decât necesare. Starea de bine a elevilor este o premisă a randamentului școlar, influențându-le direct succesul sau insuccesul. În acest context, au fost dezvoltate *Linia verde a siguranței în educație*, instrucțiuni tematică și resurse informaționale

despre COVID-19 și asistență psihologică pe perioada suspendării procesului educațional la nivel național și de municipiu/raion.

5. Cultura încrederii oferă răspuns unui context al schimbării și incertitudinii. Educația în pandemie a scos la rampă valoarea parteneriatului educațional, dialogul eficient cu familia, rolul mecanismelor de consultare a opiniei elevilor, a cadrelor didactice și a părinților în stabilirea asumată a unor obiective. Astfel, MECC a creat un grup național de coordonare a siguranței în educație, care dezbate situațiile dilematice, dialoghează și consultă opinia comunității educaționale.

6. Oamenii fac diferența. Fiecare școală a demonstrat un anumit nivel de „imunitate educațională” la contextul pandemic, aceasta fiind determinată de Oameni, dar și de echipamentul tehnic. Evident, nivelul de dotare tehnică a școlii depinde și de modul responsabil în care aceasta a investit banul public, de cât de gospodar a reușit să fie managerul. Directorul școlii este o figură-cheie! Am putut vedea că multe școli mici au făcut față demn pandemiei chiar și cu o modică dotare tehnică, dacă pedagogii au fost pregătiți și dacă sistemic au/s-a investit în formarea lor continuă.

7. Școala este un bastion social. În perioada de suspendare a procesului educațional în instituțiile de învățământ, martie-mai 2020, o profundă letargie socială a bulversat societatea. Reluarea cu succes, din 1 septembrie, a procesului educațional în incinta școlilor a constituit un puternic mesaj social cu o tentă clară de optimism și responsabilitate partajată. Învățând, o dată în plus, lecții despre igienă și sanitație, după ce au completat *Raportul de autoevaluare privind pregătirea pentru reluarea procesului educațional*, școlile, „schimbate la față”, și-au redeschis porțile (de altfel, toate porțile și ușile disponibile).

Firul roșu al acestor concluzii se profilează spre ideea importanței resursei umane calificate în sistemul educațional. Pe de altă parte, statisticile sunt pesimiste. În anul de studii 2020-2021, numărul posturilor didactice vacante din instituțiile de învățământ general din republică constituie 2349, față de 2174 de acum un an. Acest indicator s-a dublat în ultimii 5 ani, iată de ce accederea tinerilor specialiști în educație este esențială. Cele 9 universități și cele 5 colegii cu profil pedagogic satisfac doar parțial necesitatea acută de profesori. Ușoara revigorare înregistrată în anul 2019 se datorează reanimării, în perioada 2017-2018, a instituțiilor de profil din învățământul profesional tehnic (vezi Diagrama 1).

Pentru comparație, în anul 2019, din numărul total de 965 de absolvenți cu profil pedagogic (cu finanțare de la bugetul de stat, licență), în instituții de învățământ au fost repartizați 703 (72,8%), dintre care doar 295 (42,2%) de persoane cu studii profesionale tehnice și superioare de licență, inclusiv 14 cu studii superioare

de master s-au încadrat de facto în câmpul muncii.

Această stare de lucruri există în contextul în care statul oferă o serie de facilități menite să susțină tinerii pedagogi chiar de la etapa de studenție. Astfel, studenții programelor de studii *Științe ale Educației* beneficiază de cămin și burse majorate cu 20% la anul I și, respectiv, cu 40% mai mari în anul absolvirii decât studenții de la alte specialități. Stagiile de practică sunt asigurate în cadrul instituțiilor publice, iar angajarea în câmpul muncii e garantată în sectorul public. Guvernul a reglementat câteva înlesniri importante, precum majorarea indemnizației unice pentru tinerii specialiști repartizați la lucru la 120 de mii lei pentru primii 3 ani de lucru în cazul absolvenților instituțiilor de învățământ superior, iar în cel al absolvenților din învățământul profesional tehnic – câte 96 de mii lei. Alte facilități, precum compensarea lunară a costului energiei electrice sau asigurarea gratuită cu carburanți, vin în susținerea în special a tinerilor care sunt angajați prin repartizare în localitățile rurale. În primii 3 ani de activitate, perioada în care pedagogii beneficiază de statutul de tânăr specialist, ei sunt remunerați cu un salariu întreg pentru o normă didactică de doar 75%. După 2 ani de la încadrarea în câmpul muncii, deținătorii diplomelor de licență pot accede la gradul didactic II. Deținătorii diplomelor de master au această posibilitate chiar după primul an de activitate. Acest lucru permite avansarea cu 5 clase în grila de salarizare.

E necesar să înțelegem cum își văd tinerii viitorul în pedagogie și cât de motivante sunt pentru ei toate aceste facilități. Pe durata lunii august, după lansarea campaniei *Pledoarie pentru pedagogie*, MECC a desfășurat mai multe conferințe virtuale regionale cu tineri specialiști, directori de școli, mentori și responsabili din cadrul OLSDI și ai instituțiilor de învățământ superior și profesional tehnic. Printre cauzele care fac neatractivă profesia de pedagog, tinerii menționează:

- ✓ arderea profesională;
- ✓ regimul solicitant de muncă și în afara graficului de activitate;
- ✓ caracterul teoretizat și insuficiența activităților practice în cadrul programelor universitare de la etapa de formare inițială;
- ✓ neîncrederea părinților față de tinerii specialiști;
- ✓ ostilitatea față de, adeseori, a colegilor cu experiență din școală;
- ✓ lipsa conexiunii la Internet, slaba dotare tehnică și condiții de muncă neatractive în școlile mici;
- ✓ infrastructură nedezvoltată în mediul rural;

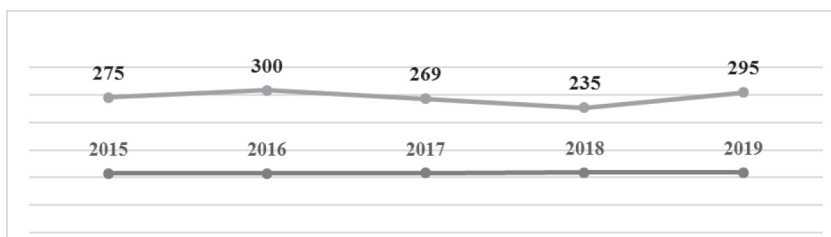


Diagrama 1. Evoluția angajării tinerilor specialiști în perioada 2015-2019
(Sursă: Sinteză elaborată de MECC în baza datelor și informațiilor prezentate de OLSDI)

- ✓ lipsa unui sistem de remunerare atractiv pentru mentori, ceea ce determină superficialitate în relația tânăr specialist-mentor;
- ✓ complexitatea activității cu elevii cu CES, clasele cu orfanii „albi” – copii ai căror părinți sunt peste hotare etc.

În mod cert, multe din aceste probleme sesizate de tineri necesită o abordare intersectorială. În cazul unora, precum lipsa unui sistem de remunerare pentru mentori, MECC își asumă deplin responsabilitatea și, la această etapă, este în procesul de elaborare a unui regulament care să facă lumină asupra mentoratului în școală, în conformitate cu prevederile art. 58 din Codul educației al Republicii Moldova.

Totodată, este important să conștientizăm că un rol esențial în procesul de susținere a tinerilor pedagogi îl au și autoritățile publice locale, care pot și trebuie să vină cu înlesniri concrete, ca de exemplu: să achite total sau parțial locuințele propuse acestora; să achite taxele de perfecționare continuă a competențelor profesionale etc. De altfel, considerăm că nu doar tinerii pedagogi trebuie să beneficieze de înlesniri.

Un impact puternic asupra promovării imaginii cadrelor didactice îl are, de asemenea, și mass-media, care poate să devină o portavoce a educației de calitate, renunțând la obișnuitele mediatizări de mici scandaluri pe decor și actori din educație. Sistemul de învățământ face **educație media** de mai mulți ani. Trebuie să cerem ca și instituțiile media să facă **media pentru educație**, așa cum e firesc.

Pandemia ne-a demonstrat cât de necesar este să gândim în termeni de soluții. Munca și învățătura fac un minunat tandem. În contextul insuficienței de cadre calificate, credem că una dintre soluții ar putea deveni formarea profesională prin sistem dual, mai ales la specialitatea *Educație timpurie*, nivel de școlaritate unde avem cea mai stringentă necesitate de cadre didactice – 542 de locuri vacante în acest an. Din anul 2018, MECC a implementat, în cadrul Colegiului *Alexei Mateevici* din mun. Chișinău, un program experimental de formare profesională prin sistem dual la specialitatea *Educație timpurie*, calificarea *Educator*, cod 11210. Dualul a presupus o șansă reală pentru circa 100 de educatori și

asistenți de educatori, întrucât aceștia pot lucra și învăța simultan. În acest an, extindem programul și către alte colegii cu profil pedagogic, prin oferirea oportunității de validare a educației formale și nonformale. Credem că în acest mod vom motiva persoanele care activează deja în instituțiile de învățământ, dar care, la o anumită etapă, nu au avut posibilitatea de a dobândi o diplomă să o facă.

Mai credem cu tărie că un mesaj esențial de care au nevoie toți pedagogii, dar mai ales tinerii specialiști, este **solidaritatea breslei**. Astfel, în contextul pandemic creat, MECC a lansat cele 7 modele în baza cărora școlile să-și poată relua activitatea, în funcție de posibilitățile concrete din instituție (număr de elevi, capacitate de proiect a școlii, statutul școlii etc.). Multe școli s-au confruntat cu dificultăți reale, fiind nevoite să treacă la învățarea pe schimburi sau să solicite pedagogilor cu o anumită vârstă sau stare precară de sănătate să se expună riscului prin activitate cu prezență fizică. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării a venit cu un îndemn către studenții anilor III-IV și cei de la master de la domeniul *Științe ale Educației* de a participa în contextul activităților *Pledoarile pentru pedagogie* la campania *Studenții solidari cu școala*. Cu alte cuvinte, sub egida unui mentor de la universitate și a unui mentor din școală, studenții pot fi angajați și remunerați în instituțiile de învățământ general, în calitate de educatori, învățători, profesori, prin cumul, și maximum pentru o normă didactică de 9 ore, activitate care poate fi considerată și stagiul de practică pedagogică. Pentru studenții angajați în instituțiile de învățământ general se aprobă planuri individualizate de învățământ: ei învață și lucrează. În felul acesta, ei pot susține sistemul educațional și pot deveni utili țării, transmițând și un puternic mesaj de solidarizare.

În scopul accentuării și promovării rolului educației și al culturii prin politici adecvate, în data de 30 septembrie 2020, Comisia Europeană a adoptat 3 documente strategice în domeniul educației și cercetării, menite să contribuie la redresarea crizei post-COVID-19. Astfel, pentru a accelera implementarea obiectivelor UE în sfera digitală și climatică, Comisia Europeană intenționează să dezvolte Planul de acțiuni pentru educație digitală (2021-2027), să creeze, până în 2025, Spațiul European al Educației și Spațiul European de Cercetare. În contextul acestor deziderate, un rol important se acordă capacitării profesorilor, dezvoltării sistemului de competențe profesionale ale acestora. Comisia Europeană va lansa Premiul european pentru predare inovatoare. Cu alte cuvinte, trebuie să existe un *Oscar în domeniul educației* și acest lucru e firesc. În contextul campaniei *Pledoarile pentru pedagogie*, MECC a lansat recent un concurs republican omonim. La concurs au participat cadre didactice și cadre de conducere din

instituțiile de învățământ general și profesional tehnic. Profesorii au concurat în baza unui produs didactic în format digital (proiect de lecție/activitate extrașcolară, proiect educațional, portofoliu digital, website, animație, filmuleț, carte digitală, poster/infografic digital etc.) și a unui mesaj video de maxim 60 de secunde în care participantul și-a prezentat viziunea pornind de la unul dintre genericele propuse. Vor fi acordate premii valoroase, dar miza cea mai mare este motivarea cadrelor didactice/manageriale pentru creștere profesională și excelență didactică.

În concluzie: Fără prea multă emfază, putem spune că, în contextul pandemic, educația a devenit o insulă a salvării, iar pedagogii – Eroii din prima linie. Comisia Europeană este în căutare de idei pentru a premia excelența didactică. Trebuie să existe un echivalent al *Oscarului pentru educație în pandemie*? Probabil, esențial este să aducem profesori bine pregătiți în școală și să-i fidelizăm muncii lor, pentru că niciun *Oscar* nu va putea aprecia la justa valoare munca Măriei Sale, Pedagogul, Marele și Modestul făuritor de destine, îmbrăcat în cretă albă, iar mai nou, prins în rețele și platforme educaționale online.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014.
2. The Global Education Monitoring Report 2020, Inclusion and education: All means all4. Pe: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
3. Towards a European Education Area by 2025. Pe: https://ec.europa.eu/commission/news/towards-european-education-area-2025-2018-may-22_en
4. Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal (Ord. MECC nr. 351 din 19.03.2020). Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_mecc_invatamant_la_distanta_0.pdf
5. Reperele metodologice privind securitatea și siguranța online a elevilor în procesul educațional la distanță în învățământul primar, gimnazial și liceal în anul 2020-2021. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/img20201007_13332167.pdf
6. Ghidurile elevului și ale părintelui disponibile în directoriul COVID-19. Pe: <https://mecc.gov.md/ro/content/acte-normative-cu-privire-la-prevenirea-coronavirusului-de-tip-nou>
7. Resurse informaționale despre COVID-19 și asistență psihologică pe perioada suspendării procesului educațional la nivel național și de municipiu/raion în sistemul de învățământ. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/resurse_govid-19_ap.pdf



Larisa CUZNEȚOV

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

Eficiența personală a cadrelor didactice în contextul educației umaniste a elevilor

CZU 373.091 | doi.org/10.5281/zenodo.4256644

Rezumat: Articolul reprezintă un studiu teoretico-aplicativ care dezvăluie esența și conținutul eficienței personale (self-efficacy) a cadrelor didactice în contextul educației umaniste a elevilor. Totodată, sunt expuse rezultatele obținute pe un eșantion experimental stratificat și reprezentativ de cadre didactice și liceeni în urma unei cercetări care viza studierea

înțelegerii de către aceștia a eficienței personale, precum și determinarea dificultăților în procesul de formare și manifestare a calității date. Valorificarea axei epistemologice le-a permis cercetătoarelor să fundamenteze științific și să elaboreze axa praxiologică, concentrată într-un instrument pedagogic denumit Suport orientativ pentru identificarea și evaluarea calităților autoeficienței cadrului didactic în contextul educației umaniste a elevilor.

Cuvinte-cheie: (auto)eficiență, cadre didactice, educație umanistă, elev, maturitate personală, maturitate profesională, cercetare.

Abstract: The article represents a theoretical-applied study, which reveals the essence and content of the personal efficiency/self-efficacy of teachers in the context of the humanist education of students. The authors also present the results of a study based on an experimental sample of teachers and high-school students, which examined their understanding of the self-efficacy of teachers and detected the difficulties impeding the development of this professional quality. An exploration of the epistemological axis allowed the researchers to scientifically substantiate and to elaborate the praxiological axis, concentrated in a defined pedagogical tool: Support for the Identification and Evaluation of a Teacher's Self-Efficacy Qualities in the Context of the Humanist Education of Students.

Keywords: self-efficacy, teachers, humanities education, student, personal maturity, professional maturity, research.



Natalia CARABET

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

Conform aprecierii unor cercetători din domeniul științelor educației [1; 2; 4; 5; 8], existența și eficiența umană, inclusiv eficiența profesională, sunt produse ale interacțiunii persoanei cu mediul. În mod evident, această interacțiune cu mediul extern depinde de un șir de factori personali – de exemplu, sănătatea și capacitățile individului, aptitudinile, inteligența cognitivă și afectivă, experiențele anterioare, trăsăturile de personalitate (temperament, caracter etc.), particularitățile de vârstă, deschiderea spre interrelaționarea socială și spre învățare, performanțele obținute în variate activități și, desigur, motivația persoanei, încrederea în succes și în forțele proprii.

Întrucât ne-am propus să elaborăm un studiu teoretico-aplicativ care va elucida eficiența personală (autoeficiența) a cadrului didactic în contextul educației umaniste a elevilor, considerăm oportun să menționăm aspectul interdisciplinar și complex al acestei probleme. În studiul nostru vom aborda succint și esențializat axa epistemologică a conceptului vizat, apoi vom explora axa praxiologică. Așadar, angajarea persoanei într-o activitate și performanța obținută de ea în acea activitate sunt dependente de o dimensiune importantă, pe care cercetătorul Albert Bandura a definit-o drept *autoeficiență* (*self-efficacy*).

Conceptul în cauză a fost lansat de savant și inclus în circuitul științific în a doua jumătate a secolului trecut (mai exact, în anul 1970), în contextul teoriei social-cognitive. După A. Bandura, autoeficiența se referă la tot ceea ce crede persoana despre abilitățile proprii și despre capacitatea pe care o are de a duce la bun sfârșit acțiunile necesare obținerii unor performanțe. Forma succintă și precisă a autoeficienței persoanei ar putea fi redată prin sintagma ”cred că pot” [1; 7]. În lucrările sale, savantul subliniază că autoeficiența persoanei pornește de la *percepția evaluativă* pe care aceasta o construiește în baza propriilor abilități, capacități și performanțe, obținute într-o anumită activitate finalizată cu succes.

În esență, oamenii cunosc efectul încrederii în forțele proprii pentru autoreglarea conduitei prin intermediul automotivării spre reușită. Cadrele didactice nu fac excepție, ci, dimpotrivă, explorează activ această posibilitate în procesul muncii lor cu elevii, stimulându-i și motivându-i spre atingerea succesului. Dacă persoana crede în reușită, ea va fi mai sigură, mai curajoasă în calea spre atingerea scopului; și invers, dacă nu este încrezătoare în forțele proprii, atunci va manifesta anxietate, teamă, va fi nehotărâtă sau chiar frustrată.

În viziunea lui A. Bandura [1], este necesar să conștientizăm că la formarea autoeficienței contribuie patru factori, patru resurse majore: *experiențele și performanțele obținute anterior* (*mastery experiences*), *modelarea socială și/sau experiențele indirecte* (*vicarious experiences*), *convingerile personale*, *factorii fiziologici și emoționali*. Bineînțeles, atât prima resursă, care ține de *experiențele și performanțele obținute anterior*, cât și celelalte resurse se constituie cu timpul, de-a lungul vieții persoanei. Pe parcurs, acestea se modifică, se dezvoltă. Procesul începe încă din copilărie, când adulții comunică și relaționează cu copilul, îl ghidează, îi creează intenționat situații de succes, îi explică motivul eșecurilor, îl învață să ia decizii și să-și planifice acțiunile, îl aprobă, îi stimulează creativitatea, sugerându-i încredere în forțele proprii. De fapt, aceasta contribuie activ la formarea primelor experiențe și performanțe, adică a resursei fundamentale, a celei care stă la baza autoeficienței persoanei.

A doua resursă, *modelarea socială a experiențelor indirecte*, desemnează procesul de comparare a propriei persoane cu altele. De aceea, este foarte important să avem în preajmă persoane pozitive, de succes, centrate pe acțiuni morale și performanță. În acest sens, este oportun să menționăm impactul enorm al modelului de comportament demn al părinților și al cadrelor didactice.

Resursa a treia, *convingerile personale*, se formează sub influența experienței sociale acumulate, dar și ca rezultat al încurajărilor verbale venite din partea celorlalți, mai cu seamă din partea persoanelor apropiate. Iată de ce în procesul de învățământ reușita elevilor depinde, în mare măsură, de aprecierile stimulative, îndemnurile și încurajările cadrelor didactice.

Ultima resursă, *factorii fiziologici și emoționali*, ține de condiția psihofizică și capacitatea de a controla emoțiile. Or, anume ea determină starea persoanei și facilitează sau împiedică realizarea reușită a sarcinii [1]. Prin urmare, cunoașterea resurselor autoeficienței îi va permite cadrului didactic să înțeleagă care din cele patru resurse necesită atenție și consolidare.

Pe lângă resursele descrise, considerăm foarte importante elementele componente ale eficienței personale a cadrelor didactice, care au fost identificate și descrise de mai mulți cercetători [2; 3; 4; 5]. Le vom prezenta pe cele specificate de M. Gaidar [8]: a) *componenta cognitivă și reflexivă*, care include capacitățile de cunoaștere, și metacunoaștere, reprezentările și reflecțiile despre sine, despre calitățile profesionale ale persoanei, care sunt parte din concepția ”Eu”; b) *componenta emoțională și evaluativ-apreciativă*, care rezidă în capacitățile de reglare a emoțiilor, în urma comparării calităților personale și profesionale ale individului cu cele ale unui angajat ideal; c) *componenta comportamental-reglatoare*, care se observă la nivelul aspirațiilor, al ambițiilor și comportamentului persoanei ce are dorința de a se realiza și de a se automonitoriza permanent în exercitarea activității profesionale.

Cercetătorii remarcă faptul că autoeficiența este variabilă în diferite domenii de activitate umană. Cadrele didactice trebuie să cunoască specificul celor trei elemente structurale importante, dar și caracteristicile de bază ale autoeficienței: *nivelul*, adică modalitatea în care persoana prezintă diferențe privind depășirea dificultăților în calea îndeplinirii sarcinilor; *puterea*, felul în care persoana manifestă încrederea în forțele și acțiunile sale pentru a obține performanță în activitatea preconizată; *generalitatea*, capacitatea de formare a propriilor viziuni și convingeri despre eficiența sa, pentru a le sintetiza și a le extinde asupra activităților similare [1, 7].

Conceptul de *autoeficiență* a apărut în psihologia învățării, fiind ulterior preluat, dezvoltat și completat cu variate abordări, orientări și interpretări teoretice, meto-

dologii și tehnologii noi, ceea ce a permis valorificarea sa în mai multe științe și domenii de activitate umană. La fel, noțiunea de *capacitate de autoeficiență* este activ explorată în teoria și practica educațională, managementul resurselor umane, sociologia educației și a familiei, psihologia pozitivă și psihologia umanistă.

Analiza lucrărilor din domeniul psihologiei pozitive [2; 6] ne-a permis să constatăm că această știință și-a atribuit pe deplin conceptul vizat, întrucât nu putem vorbi despre reușitele existențiale ale omului în afara eficienței personale – altfel, individul nu se simte împlinit și fericit. În prezent, oamenii cunosc și se străduiesc să urmeze principiile-cheie ale psihologiei pozitive: *a gândi pozitiv, a trăi emoții pozitive, a acționa în mod pozitiv* – mai exact, *a edifica și a manifesta comportamentul pozitiv*.

Pedagogia postmodernă orientează cadrele didactice și părinții spre educația umanistă, care este axată pe facilitarea învățării, dezvoltarea creativității, stimularea procesului decizional al elevului, învățarea centrată pe elev, acceptarea și înțelegerea empatică, ascultarea comprehensivă a elevului, ceea ce efectiv îi obligă pe pedagogi să-și dezvolte autoeficiența. După cum se poate observa, eficiența personală a cadrelor didactice a devenit o precondiție și o valoare prioritară a persoanelor implicate în educarea tinerei generații. Cât privește bunăstarea psihologică și morală a cadrelor didactice, aceasta se află într-un raport de interdependență cu bunăstarea (starea de bine) a elevului. Astfel, având grijă de sporirea propriei autoeficiențe, cadrul didactic creează și stimulează autoeficiența elevului, fortifică motivația lui pentru cunoaștere și învățare, ameliorează sănătatea și starea emoțională a acestuia, cultivă orientarea spre autoeducație și autoactualizare.

Această situație a fost confirmată și de rezultatele unui sondaj de opinie, realizat recent în rândul cadrelor didactice (290 de subiecți) și al liceenilor (330 de subiecți). Prezentăm câteva date relevante și opinii ale subiecților investigați.

Cadrelor didactice:

- 93,4% au menționat că autoeficiența reprezintă o calitate importantă și necesară în activitatea educativă, concretizând un șir de elemente ale acesteia;
- 73,6% ar dori să-și fortifice autoeficiența în comunicarea cu elevii, managementul stresului și al emoțiilor;
- 55,2% consideră că au nevoie de a-și dezvolta autoeficiența în domeniul tehnologiilor informaționale/formarea competențelor digitale;
- 31,4% susțin că ar dori să exerseze și să dețină capacități de gândire științifică, precum și să perceapă și să proiecteze pozitiv personalitatea elevului și realitățile educaționale.

Liceenii:

- 86,4% consideră că pedagogii ar trebui să fie mai eficienți în comunicare și relaționare cu elevii și părinții acestora;
- 72,6% au remarcat lipsa grijii cadrelor didactice pentru reputația și imaginea lor (de personalitate, de pedagog, de gen etc.);
- 59,5% au obiecții față de competențele profesionale ale cadrelor didactice, și anume nu sunt satisfăcuți de cunoașterea materiei (a conținuturilor curriculare), de aplicarea metodelor didactice la explicarea temelor și la evaluarea cunoștințelor elevilor;
- 31,6% sunt de părere că pedagogii le încalcă dreptul la libera exprimare și manifestă autoritarism neargumentat;
- 28,7% ar dori o eficiență sporită a cadrelor didactice în organizarea și desfășurarea activităților nonformale;
- 28,3% consideră că managerii și cadrele didactice trebuie să respecte normele etice, să fie obiectivi și corecți în comunicarea și comportamentul cu ei (respectarea deontologiei profesionale).

După cum se poate observa, unele opinii și aspirații ale cadrelor didactice și ale elevilor sunt similare, ceea ce sugerează că există dificultăți reale în comunicarea și relaționarea interpersonală, în autocontrolul emoțiilor, în procesul de democratizare a relațiilor pedagog-elev, în valorificarea optimă a tehnologiilor educaționale și informaționale și, desigur, în ceea ce se numește *autoeficiență și maturitate profesională*. Totodată, putem constata un nivel sporit de cerințe ale elevilor față de personalitatea și competențele profesionale ale cadrelor didactice.

Așadar, dezvoltarea și/sau sporirea autoeficienței cadrelor didactice nu are limite. Aspectele expuse ne orientează spre specificarea caracteristicilor de personalitate și a calităților pozitive ale cadrelor didactice care manifestă autoeficiență.

În primul rând, ne vom referi la un aspect important al eficienței personale, abordat de A. Maslow, definit ca *maturitate profesională*, pe care cercetătorul a corelat-o cu *maturitatea psihologică*, opusă conceptului de *imaturitate profesională*. Savantul consideră că autoeficiența se poate dezvolta doar în baza maturității psihologice și a celei profesionale. Studiind reperele epistemologice ale problemei și analizând ideile cu referire la dezvoltarea autoeficienței cadrelor didactice în contextul educației umaniste a elevilor, nu am constatat decât diferențe neînsemnate în interpretarea resurselor acesteia, în timp ce caracteristicile de bază ale personalității care manifestă maturitate profesională și cele ce denotă eficiență, practic, nu diferă. Așadar, *maturitatea profesională a cadrului didactic* este un fundament propice pentru

dezvoltarea eficienței: ea pune în valoare talentele acestuia, capacitățile și competențele, contribuie la dezvoltarea persoanei sub aspect moral, științific, cognitiv, etic, intelectual și psihofizic. Elementele detaliate ale maturității profesionale (15 elemente) sunt încorporate în prima rubrică a Tabelului 1. Acestea interacționează activ cu elementele structurale ale autoeficienței cadrelor didactice, prezentate în rubrica a doua.

Opus maturității și autoeficienței este *fenomenul imaturității profesionale* a cadrelor didactice, aceasta manifestându-se prin ineficiență, incapacitatea de a se autoanaliza, autoevalua și autoaprecia critic. Un cadru didactic imatur sub aspect profesional nu este în stare să-și asigure nici propriul progres și succes, nici pe cel al elevilor. El se focusează pe trăsăturile persoanelor, și nu pe soluționarea problemelor, delimitează discipolii în *buni și răi*, manifestă dependență sporită față de opiniile colegilor și ale altor persoane.

Reieșind din accepțiunile lui A. Bandura [1] privind autoeficiența persoanei, resursele și elementele componente ale acesteia, plecând de la caracteristicile eficienței personale a cadrelor didactice și particularitățile persoanei care se autoactualizează, specificate de A. Maslow [3], de la viziunile cercetătorilor H. Graham [apud 5] cu privire la calitățile eficienței pedagogice, M. Gaidar [8], S. Pineavea [9], I. Andreev [9], O. Kutuzova, inclusiv de la rezultatele sondajului, ale investigațiilor și observațiilor noastre de durată, am elaborat un instrument pedagogic, care poate servi drept ghid: *Suport orientativ pentru evaluarea și identificarea calităților ce denotă maturitatea profesională, nivelul de autoactualizare și autoeficiență a cadrelor didactice*, încorporând concomitent principiile și strategiile aplicate în educația umanistă a elevilor (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Suport orientativ pentru evaluarea și identificarea calităților ce denotă maturitatea profesională, nivelul de autoactualizare și autoeficiență a cadrelor didactice*

Elemente ce denotă autoactualizarea și maturitatea profesională a persoanei	Elemente structurale ale autoeficienței cadrului didactic
Apresiasi obiectivă a realității	Apresiasi obiectivă a realității educaționale și a elevilor
Acceptarea de sine și a altora	Conștiința valorii sale
Naturalitatea reacțiilor și a relațiilor interpersonale	Cultura manifestării emoțiilor și managementul stresului
Respectarea normelor etice și a tradițiilor	Respectarea normelor deontologiei profesionale
Conformismul conștient la nivel comportamental	Unitatea conștiinței și a conduitei morale, centrarea pe reflecție
Simțul umorului	Corelarea umorului cu simțul măsurii/adecvația etică
Orientarea strategică în profesie și carieră	Îmbinarea orientării tactice, strategice și de perspectivă în activitatea didactică
Tendința spre autoperfecționare	Axarea pe autoobservare, reflecție, evaluare și învățare permanentă
Autonomie în relațiile cu comunitatea	Autonomie rezonabilă
Raportarea activității profesionale la sistemul de valori umane	Promovarea valorilor autentice în procesul educațional formal și nonformal
Deschidere spre descoperirea noului	Colaborarea și parteneriatul activ cu familia și comunitatea
Promovarea valorilor democratice	Respectarea drepturilor omului și ale copilului
Poziția optimistă de viață	Îmbinarea optimismului, a înțelepciunii și a recunoștinței în viața cotidiană și activitatea profesională
Unitate dintre gândire, acțiune și fapte	Gândirea pozitivă și reflecția
Creativitate și originalitate	Axarea pe știință, creativitate, originalitate
Principii ale orientării umaniste în educație	
• Individul uman, copilul este o persoană care creează sensul vieții. • Personalitatea copilului este de prim interes, concentrarea atenției asupra acumulării de experiențe, în baza studiului omului. • Alegerea umană, creativitatea, valorizarea și autorealizarea sunt subiecte esențiale în educația copilului. • Cultivarea demnității persoanei reprezintă valoarea majoră în educația umanistă. • Obiectivul educației este înțelegerea și facilitarea dezvoltării și a creșterii personale.	
Strategii aplicate în educația umanistă a elevilor	
• Strategia magistrală: învățarea centrată pe elev; dezvoltarea, autoactualizarea persoanei în funcție de interesele, aspirațiile și sentimentele copilului, cu scopul formării unei personalități autonome și eficiente.	

- **Strategii operaționale:** facilitarea învățării, îmbinând învățarea cognitivă cu cea experiențială, care reprezintă cumulul de semnificații aplicate în contexte relevante; cultivarea sistematică a autoanalizei, reflecției, încrederii în sine, dezvoltarea capacității de autoevaluare și de independență a spiritului; cadrul didactic acceptă, apreciază și înțelege elevul, practică *ascultarea* comprehensivă a acestuia; crearea și menținerea unui climat pozitiv în grupul/clasa de elevi; definirea și clarificarea obiectivelor elevilor și ale grupului de elevi; respectarea și ghidarea ritmului individual de cunoaștere/învățare al elevilor; cadrul didactic manifestă flexibilitate, interes pentru fiecare elev, comunicând și interrelaționând într-o cheie pozitivă cu întregul grup.

În finalul studiului, ne vom referi la pozițiile de bază ale psihologiei umaniste – știință care a apărut în a doua jumătate a secolului trecut, fiind întemeiată de A. Maslow și dezvoltată de C. Rogers, Ch. Buhler, J. Cohen, A. de Peretti etc., care penetrează teoria generală a educației, conținutul și practicile educaționale. În centrul educației umaniste, ca și în psihologia umanistă, se situează omul și problematica umană, viața sa personală și relațională, ipostazele construcției și devenirii lui, atitudinea activă față de propria experiență [4, p. 12] și, desigur, edificarea și valorificarea eficienței personale. În acest sens, principiile orientării umaniste în psihologie au fost clar formulate și exprimate de *Asociația Americană de Psihologie Umanistă* [4; 5] (Tabelul 1, compartimentul 3).

În pofida unor critici, deseori neargumentate, din partea adepților didacticismului sec, ai disciplinei riguroase în instruire, ai autoritarismului pedagogic, studiul teoretic și analiza experiențelor în domeniul educației demonstrează că abordarea valorilor și principiilor educației umaniste a elevilor asigură sporirea autoeficienței cadrelor didactice, creșterea lor personală, sprijină maturizarea psihologică și socială, contribuie la stimularea creativității, originalității și libertății în luarea și urmarea deciziilor proprii, facilitează autoactualizarea și devenirea personalității.

Educația umanistă se poate combina organic cu principiile și strategiile cognitiv-constructiviste ale învățării, care promovează dezvoltarea metacogniției, a autoreglării învățării, precum și formarea gândirii critice, ambele paradigme promovând o viziune holistică asupra omului prin abordarea sistemică a procesului educațional.

CONCLUZII

Sintetizând cele relatate, conchidem că ne-a reușit:

1. Să dezvoltăm esența conceptului de bază al eficienței personale/autoeficienței, să explicăm conceptele operaționale, obiectivate în percepția evaluativă, resursele autoeficienței, elementele componente ale autoeficienței cadrului didactic; să descriem și să explicăm maturitatea și imaturitatea profesională; să elucidăm chintesența educației umaniste a elevilor.
2. Să formulăm o definiție privind eficiența personală a cadrelor didactice, pe care o abordăm ca pe un cumul de calități moral-volitive, convingeri personale

și capacități de a mobiliza potențialul intelectual, afectiv, motivațional și comportamental, ceea ce asigură controlul și monitorizarea acțiunilor cu caracter profesional/educațional și personal, orientând persoana spre reflecții, autoeducație și autoactualizare permanentă, influențând, totodată, într-un mod pozitiv conștiința valorii sale.

3. Să stabilim și să caracterizăm elementele de autoactualizare, ce denotă maturitatea profesională a cadrului didactic, elementele structurale ale acesteia, pe care le-am corelat cu principiile orientării umaniste a educației și strategiile aplicate în educația umanistă a elevilor, ceea ce a asigurat fundamentarea științifică și elaborarea instrumentului pedagogic *Suport orientativ pentru evaluarea și identificarea calităților ce denotă maturitatea profesională, nivelul de autoactualizare și autoeficiență a cadrelor didactice*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bandura A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. În: Revista de Psihologie, nr. 84 (2), 1997, pp. 191-215.
2. Cuznețov L. Conștiința valorii și eficiența personală a cadrului didactic ca strategie de prevenire a reducerii realizărilor personale. În: Acta et Commentationes (Științe ale Educației), nr. 2 (8), 2016, pp. 4-11.
3. Maslow A. Motivație și personalitate. București: Trei, 2013. 567 p.
4. Sălăvăstru D. Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale. Iași: Polirom, 2009. 228 p.
5. Pânișoară G. Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții? Iași: Polirom, 2019. 294 p.
6. Szentagotai-Tătar A., David D. Tratat de psihologie pozitivă. Iași: Polirom, 2017. 339 p.
7. Бандура А. Теория социального учения. СПб: Евразия, 2000. 320 с.
8. Гайдар М. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. Курск, 2008.
9. Пиняева С., Андреев И. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости. În: Вопросы психологии, 1998. Pe: <http://www.vopsy.ru/issues/1998/982003.htm>



Tatiana PEREU

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Autoeficacitatea dirigintei în cadrul parteneriatului școală-familie

CZU 373.018.1 | doi.org/10.5281/zenodo.4256696

Rezumat: Familia și școala reprezintă factori cu impact definitoriu în dezvoltarea personalității copilului. În aceste condiții, stabilirea unui parteneriat durabil școală-familie rămâne o problemă actuală pentru toate timpurile. În realizarea cu succes a parteneriatului un rol primordial îi revine dirigintei. Managementul clasei de elevi și al colectivului de părinți solicită la

maxim eficiența personală a pedagogului-diriginte, el fiind nu doar un profesor, ci, mai ales, un lider. Un profesor eficient comunică și relaționează constructiv și pozitiv; este centrat pe crearea echilibrului psihomoral și a climatului pozitiv în sala de elevi și în colectivul de părinți; este flexibil și deschis spre noi perspective și scopuri; este orientat spre autocunoaștere și autoperfecționare.

Cuvinte-cheie: profesor, diriginte, autoeficacitate, eficiență personală, parteneriat școală-familie.

Abstract: Family and school are essential factors with a defining impact on personality development. This is why the school-family partnership remains a current issue for all times. The form tutor plays a key role in the successful fulfilment of the partnership. Managing both students and parents demands maximum personal efficiency from the form tutor, for in this case he is a leader as much as a teacher. An effective teacher communicates and relates constructively and positively; he is focused on creating a psycho-moral balance and a positive climate in the class of students and the group of parents; he is flexible and open to new perspectives and goals; and he is oriented towards self-knowledge and self-improvement.

Keywords: teacher, form tutor, personal efficiency, school-family partnership.

Conceptul de *eficiență personală* stă la baza teoriei învățării sociale elaborate de Albert Bandura. Conform acestei teorii, învățarea și experiența socială au un rol decisiv în dezvoltarea personalității [1]. Reprezentările despre sine (corp, rațiune, aptitudini, trăsături de caracter etc.), atitudinea subiectivă față de propria persoană, acțiunile și reacțiile pe care individul le consideră ca fiind exprimarea personalității sale formează, potrivit viziunii lui A. Bandura, conceptul de sine, care constituie factorul și componenta esențială în evaluarea unei situații și în adoptarea unui comportament eficient.

Dicționarul explicativ ilustrat al limbii române oferă următoarea definiție a substantivului *eficiență*: „expresie a raportului dintre rezultatele obținute și cheltuielile efectuate într-o anumită perioadă de timp pentru obținerea lor” [4, p. 461]. În sociologie, eficiența reprezintă „măsura rezultatelor unei activități raportate la eforturile făcute” [8, p. 205]. Astfel, individul își evaluează abilitățile și capacitatea de a rezolva sarcini, de a-și atinge scopurile propuse și de a depăși obstacolele. Încrederea în eficiența personală este factorul esențial în atingerea succesului. *Dicționarul de psihologie* explică conceptul în felul următor: „eficiența desemnează, în general, randamentul unui comportament” [5, p. 225]. Autoeficiența este deci încrederea persoanei în reușita acțiunilor întreprinse. Atunci când individul este sigur pe sine, el depune un efort solid pentru atingerea scopului propus. Dar atunci când cotele eficienței personale sunt reduse, persoana își poate abandona proiectele, deoarece nu posedă suficientă forță pentru a reuși să depășească eventualele dificultăți.

Tabelul 1. Definiții ale eficienței personale

Dicționarul explicativ ilustrat al limbii române (I. Coteanu)	Dicționar de sociologie (C. Zamfir)	Dicționar de psihologie (R. Doron)	Dicționar de termeni pedagogici (S. Cristea)
Eficiență – expresie a raportului dintre rezultatele obținute și cheltuielile efectuate într-o anumită perioadă de timp pentru obținerea lor.	Eficiență – măsura rezultatelor unei activități raportate la eforturile făcute.	Eficiență – desemnează, în general, randamentul unui comportament.	Eficiență – indicator general care desemnează raportul existent între obiectivele pedagogice stabilite la nivelul sistemului și al procesului de învățământ și rezultatele obținute în condițiile folosirii anumitor resurse.

Științele pedagogice abordează eficiența prin optica proiectării și atingerii obiectivelor activității omului, definind-o drept „indicator general care desemnează raportul existent dintre obiectivele pedagogice stabilite la nivelul sistemului și al procesului de învățământ și rezultatele obținute în condițiile folosirii anumitor resurse” [3, p. 144]. Autoeficiența

persoanei presupune realizarea cu succes a unei activități care depinde, în mare parte, de un șir de *resurse pedagogice* și factori sociali. Existența umană este determinată de unitatea și interacțiunea factorilor biologici și sociali, ultimii având un rol fundamental, deoarece conștiința și vorbirea nu sunt transmise ereditar, ci se formează pe parcursul vieții ca rezultat al învățării formelor de conștiință și de conduită izvorâte din experiența social-istorică a umanității.

Familia și școala sunt factorii de importanță majoră în edificarea personalității. Familia asigură un climat favorabil dezvoltării psihofizice a copilului și formează valorile fundamentale cu care școala va opera în continuare. La rândul său, școala formează și dezvoltă competențele cognitive, fizice, sociale, pregătind copilul pentru o adaptare mai bună la realitate. În aceste condiții, parteneriatul școală-familie este o chestiune actuală pentru toate timpurile. În realizarea cu succes a parteneriatului un rol primordial îl are dirigintele. Un diriginte organizează colectivul de părinți, îi consultă și îi consiliază, îi antrenează în soluționarea diverselor probleme ale clasei/școlii, inițiază programe de educație parentală, raportând tematica la nevoile grupului concret.

Managementul clasei de elevi și al colectivului de părinți solicită la maxim eficiența personală a pedagogului-diriginte, el fiind nu doar un profesor, ci, mai ales, un lider. În acest context, stilul managerial/de leadership devine un element-cheie în manifestarea autoeficienței profesorului. Din multitudinea de stiluri manageriale, se evidențiază: *stilul autoritar*, axat pe controlul absolut și luarea unilaterală a deciziilor; *stilul democratic*, definit prin participarea fiecărui membru al colectivului la procesul decizional și la activitatea comună; *stilul laissez-faire*, caracterizat printr-o atmosferă permisivă și capacitatea de autoreglare a colectivului [9].

Daniel Goleman, în colaborare cu Annie McKee și Richard Boyatzis [6], a caracterizat șase *stiluri de leadership*: vizionar, sfătuitor, colegial, democratic, promotor și dominator. *Stilul vizionar* motivează colectivul pentru realizarea proiectelor comune, iar cel *sfătuitor* ajută la sporirea eficienței și face legătura între dorințele fiecărui membru și interesele grupului. Dacă a fost adoptat *stilul colegial*, în grup predomină armonia, iar situațiile cu grad înalt de stres îl mobilizează la soluționarea lor. Pentru motivarea membrilor colectivului de a depune un efort îndelungat, se va recurge la *stilul democratic*, fiindcă pune în valoare eforturile fiecărui membru. *Stilul promotor* adesea are un impact negativ, deoarece persoana care impune standarde înalte cere multe de la cei din jur, deseori le conferă senzația de ineficiență și le afectează imaginea de sine. Contradictoriu este și *stilul dominator*. Aplicat într-o situație de urgență, contribuie la diminuarea temerilor, dar zdruncină starea de spirit a membrilor colectivului. Pentru o colaborare eficientă, este necesară îmbinarea inteligentă a tuturor tipurilor de management, ceea ce va crea o rezonanță pozitivă și va spori gradul de coeziune a grupului. Predilecția pentru un stil de leadership anume este dictată de tipul de personalitate al liderului. În urma unui studiu aplicat pe 500000 de persoane, T. Bradberry a identificat 14 tipuri de personalitate [2]. Prezentăm această clasificare, cu indicarea punctelor forte și a dificultăților pentru fiecare tip de personalitate.

Tabelul 2. *Tipologia personalității adulților (după T. Bradberry)*

Tipul	Puncte forte	Dificultăți
<i>Aliatul</i>	• Este un bun ascultător, stabilește ușor relații, îi ajută pe ceilalți	• Menține greu motivația când e singur, nu tolerează comportamentul lipsit de respect, autoafirmare dificilă
<i>Arhitectul</i>	• Capacitate decizională bună, bun organizator, atent la detalii	• Toleranță scăzută la schimbări, încredere insuficientă în instinct, din cauza detaliilor nu vede întregul
<i>Antrenorul</i>	• Este un bun consilier și constructor de relații	• Gestionare ineficientă a timpului și intoleranță față de rezultate nesatisfăcătoare
<i>Detectivul</i>	• Stabilește ușor standarde și menține viziunea de ansamblu	• Recunoaște greșelile cu greu și nu poate lua decizii rapide
<i>Diplomatul</i>	• Relaționare eficientă și entuziasm	• Se afirmă în fața celorlalți și acceptă recunoștința cu greu
<i>Întreprinzătorul</i>	• Deține controlul, se poate concentra pe rezultatul final	• Stăpânire de sine slabă și ineficiență în lucrul de echipă
<i>Expertul</i>	• Are motivație intrinsecă și se motivează rapid	• Este extrem de autocritic și perfecționist
<i>Inovatorul</i>	• Îi sunt caracteristice mobilitatea și creativitatea	• Este impulsiv și își păstrează cu greu interesul
<i>Mobilizatorul</i>	• Este sigur pe sine, optimist, alege încercările dificile	• Uneori pare nehotărât și are tendința de a se împotmoli în rutină
<i>Motivatorul</i>	• Are aptitudini excelente de comunicare și posedă carismă	• Relaționează dificil cu persoanele pesimiste și, deseori, administrează ineficient timpul
<i>Oportunis-tul</i>	• Manifestă ingeniozitate în soluționarea problemelor, exigență și independență	• Toleranță scăzută la lucrul în echipă, nu suportă munca de rutină
<i>Cercetătorul</i>	• Este încrezător în forțele proprii și pune accentul pe rațiune și logică	• Nu se bazează pe instincte și acceptă greu schimbarea

<i>Sponsorul</i>	• Este un bun expert în comunicare, apreciază contribuția celor din jur	• Își asumă multe angajamente, de aceea le duce cu greu la îndeplinire
<i>Strategul</i>	• Alcătuiește planuri excelente cu soluții reușite	• Este nerăbdător și are frică de eșec

T. Bradberry consideră că „personalitatea este esența caracterului, dezvăluită prin tiparele previzibile ale înclinațiilor și ale comportamentului, o colecție a motivațiilor, nevoilor și preferințelor noastre, care, odată înțeleasă, devine o schiță a punctelor forte, dar și a slăbiciunilor noastre” [2, p. 17]. Noi aderăm la concepția și tipologia personalității elaborată de T. Bradberry, însă considerăm oportun să menționăm că observațiile noastre empirice demonstrează și prezența unui tip mixt, în care se pot îmbina calități de la câteva tipuri. În acest context, suntem convinși că, indiferent de tipul personalității profesorului, importantă este tendința spre autocunoaștere și sporirea eficienței personale. Autocunoașterea începe cu descoperirea lucrurilor care ne motivează, ne stimulează și ne satisfac. Concomitent cu sporirea autocunoașterii, se modifică și eficiența personală, în sensul măririi randamentului acțiunilor. În cadrul colectivului de elevi/părinți, aceasta se manifestă prin adoptarea strategiilor de coping, printr-o bună capacitate decizională, o bună relaționare cu toți membrii grupului, prin abordarea constructivă a problemelor și conflictelor apărute. Aici este deosebit de important managementul sinelui/autogestionarea, care permite controlul emoțiilor și asigură păstrarea flexibilității, a deschiderii la schimbare. O persoană eficientă posedă abilități de autogestionare, fixează propriile standarde de excelență și poate valorifica toate oportunitățile, iar optimismul îi permite să scoată în evidență partea luminoasă a vieții. Astfel, dirigintele/managerul eficient va ști să creeze o atmosferă confortabilă în colectiv și să-i îndemne pe membrii lui să tindă spre autoperfecționare. Capacitatea de a observa și a recunoaște emoțiile, satisfacerea doleanțelor celorlalți permite o bună gestionare a relațiilor – o componentă fundamentală a eficienței personale, deoarece *nimic important nu se face de unul singur*. Valorificarea abilităților pentru obținerea performanțelor și sporirea eficienței personale au la bază competențele inteligenței emoționale, adică *competențele personale și competențele sociale*. În accepțiunea lui Daniel Goleman [6], *competențele personale* se referă la felul cum ne ocupăm de noi înșine, acestea incluzând următoarele elemente: *autocunoașterea*, ce rezidă în identificarea propriilor emoții, cunoașterea propriilor atitudini și limite, aprecierea capacităților proprii, și *stăpânirea de sine*, care constă în gestionarea emoțiilor, adoptarea comportamentului integru, disponibilitatea de acțiune, optimismul. *Competențele sociale* țin de modul în care administrăm relațiile cu ceilalți, având ca elemente: *conștiința socială*, axată pe identificarea emoțiilor celorlalți, perceperea limbajului nonverbal; *gestionarea relațiilor*, manifestată prin persuasiune, mobilizare și stimularea celor din jur, abordarea constructivă a conflictelor, colaborarea.

Mica incursiune în domeniul inteligenței emoționale

ne permite să determinăm competențele personale și cele sociale ale profesorului/dirigintelui.

Competențele personale: capacitatea de identificare, înțelegere și gestionare a propriilor emoții și impulsuri; autoevaluarea adecvată, bazată pe o imagine de sine pozitivă; centrarea pe un comportament eficient, încredere în sine, optimism, responsabilitate și inițiativă; axarea pe autoperfecționare și autorealizare, în spiritul educației permanente; elaborarea unei strategii de dezvoltare personală, care are la temelie valorificarea părților forte ale personalității și reformularea dificultăților din perspectiva unor scopuri și sarcini rezolvabile.

Competențele sociale: perceperea, înțelegerea și gestionarea emoțiilor membrilor colectivului; elaborarea perspectivelor colectivului de elevi și părinți, luându-se în considerare particularitățile și interesele tuturor; executarea eficientă a rolului de manager/lider; gestionarea optimă a conflictelor interpersonale; adoptarea unui stil de management/leadership bazat pe îndrumarea, stimularea, motivarea membrilor colectivului pentru valorificarea potențialului afectiv, intelectual și cognitiv.

Așadar, un profesor/diriginte eficient comunică și relaționează constructiv și pozitiv; este centrat pe crearea echilibrului psihomoral și a climatului pozitiv în clasa de elevi și în colectivul de părinți; este flexibil și deschis spre noi perspective și scopuri; este orientat spre autocunoaștere și autoperfecționare.

În misiunea nobilă de a forma membrii comunității în spiritul valorilor universale și naționale, cadrul didactic este asistat de familie/părinți. Astfel, parteneriatul școală-familie obține valențe noi: a) *familia/părintele este o resursă educațională importantă*, care înlesnește organizarea procesului instructiv-educativ; b) *familia/părintele este un element substanțial al imaginii școlii*, formând o atitudine pozitivă față de școală atât la copil, cât și la întreaga comunitate; c) *familia/părintele este promotor al reformelor școlare*, care vor contribui la dezvoltarea armonioasă a copilului și îi vor spori adaptabilitatea socială [9].

Colaborarea va fi fructuoasă și de durată doar dacă va fi valorificat aportul ambilor factori. Pentru a fi eficientă, aceasta parcurge următorii pași: conștientizarea faptului că un parteneriat înseamnă respectarea reciprocă a intereselor părților; conceperea unei strategii de parteneriat social școală-familie în concordanță cu specificul fiecărei școli; crearea unei platforme de discuții și negocieri acceptabile pentru toți participanții; formarea unei structuri de dirijare a parteneriatului social; crearea spațiului informațional al parteneriatului școală-familie în domeniul educației [10].

Un parteneriat stabil și de durată necesită anumite cunoștințe și abilități din partea tuturor participanților și se bazează pe: concentrare asupra obiectivelor; motivație

interioară puternică; adaptare la schimbări; transparență; nivel ridicat de încredere între parteneri; integritate; realizări de care beneficiază toți partenerii. În acest context, rolul cadrului didactic se extinde și va include atât competențe din domeniul științelor educației, cât și din domeniul economic, sfera mass-media etc.

În concluzie: Un profesor/diriginte eficient este puternic, carismatic, înțelept și limpede în exprimarea expectanțelor, iar axarea pe autoeducație și pe autorealizare, în spiritul educației permanente, poziția proactivă, deschiderea la provocările intelectuale sunt un generator puternic de autoeficacitate și permit valorificarea potențialului cognitiv și afectiv.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bandura A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. În: Revista de psihologie, nr. 84, 1997, pp. 191-215.
2. Bradberry T. Codul personalității. București: Litera, 2012. 250 p.
3. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998.
4. Dicționar explicativ ilustrat al limbii române. Chișinău: Arc, 2007.
5. Doron R. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 1998.
6. Goleman D., McKee A., Boyatzis R. Inteligența emoțională în leadership. București: Curtea Veche, 2007.
7. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004.
8. Zamfir C. Dicționar de sociologie. București: Baber, 1998.
9. www.cybernetika.ru
10. www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/03/Parteneriat_scoala_familie-ISE.pdf

Educația: provocări de ieri, provocări de azi

„A fi educator este, fără îndoială, meseria cea mai importantă și nobilă a omenirii, pentru că are acces direct la sufletele copiilor; iar de eforturile depuse de educatori depinde întreaga evoluție umană.” (C. L. Oprea)

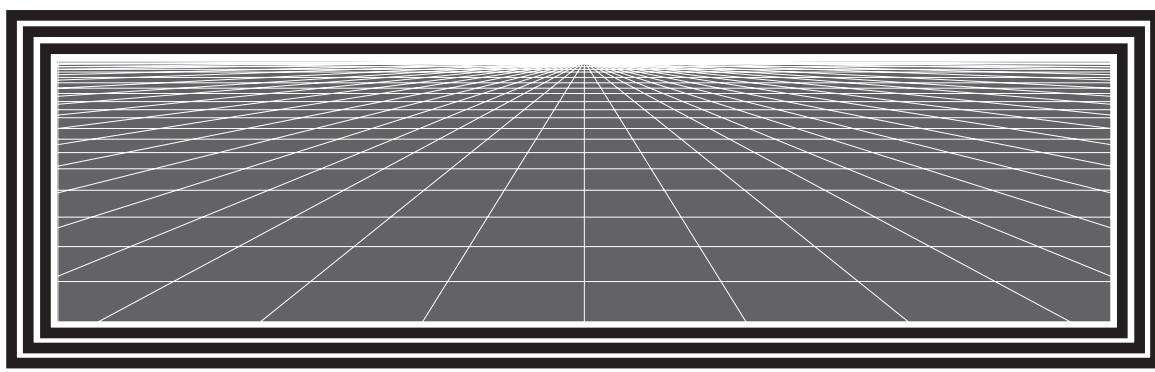
Societatea contemporană se convinge din ce în ce mai mult că educația și capitalul uman reprezintă factorii-cheie ai creșterii și dezvoltării economice, ai competitivității unei țări. Educația, dar mai ales calitatea ei, ne va permite să depășim sărăcia, izolarea, stereotipurile, care ne împiedică să mergem înainte. Conform multora, misiunea educației constă în a pregăti elevii pentru viață. Dar oare școala nu este viață? Școala este locul în care învățăm să reflectăm asupra trecutului, învățăm să trăim prezentul și să proiectăm viitorul. Prin urmare, misiunea sistemului educațional este de a crea condiții pentru ca aceasta să se întâmple. Negreșit, anticiparea unor schimbări și formarea tinerilor pentru ele, pregătirea condițiilor pentru producerea acestor schimbări și modelarea societății viitoare prin acțiunile de azi au fost și sunt provocări interesante pentru școală. Astfel, se impune conceperea și proiectarea unor strategii didactice care, deși subordonate nevoilor viitorului, trebuie să conducă și la formarea competențelor necesare integrării elevilor în societatea actuală, cu toate plusurile și minusurile ei. Sistemul de învățământ este un organism viu și schimbarea este o provocare permanentă pentru el. Procesele democratice au devenit și ele parte a sistemului. Măria sa, profesorul, a trebuit să învețe mai mult ca oricând, să însușească noi tehnologii, să se apropie mai mult de elev, de nevoile lui și să o înceapă de acolo.

Renuțarea la sistemul sovietic și modernizarea învățământului umanist au fost printre primele provocări în anii 90. *Curriculum, strategii interactive, gândire critică, noi discipline de învățământ, obiective, competențe, situații de integrare, educație digitală, resurse educaționale deschise* etc. sunt concepte care ne-au motivat și ne motivează să învățăm, să creștem profesional, să facem față, să fim în ritm cu timpul, cu reformele și cu provocările care au urmat una după alta: neîncrederea tinerilor în sistemul educațional din țara noastră, dorința de a pleca din țară cât mai repede; dezinteresul afișat al multor persoane față de educație; responsabilitatea redusă a părinților pentru rezultatele copiilor; mentalitatea și rezistența la schimbare a unor cadre didactice și conducători de instituții de învățământ; perceperea educației ca o preocupare doar a sistemului educațional; numărul mic al celor care percep educația ca pe un bun comun etc. Toate acestea ne impun multe acțiuni și atitudini noi. Dacă cândva era apreciată mult persoana care a activat toată viața într-o instituție, întreprindere, acum trebuie să pregătim tinerii să fie capabili să-și schimbe slujbele, iar pentru aceasta ei au nevoie de competențe și cunoștințe.

Profesorul nu mai este persoana care îi învață pe alții. El este partenerul elevilor, persoana care învață împreună cu ei, îi încurajează să reflecteze asupra procesului de învățare, asimilând un set de valori individuale și sociale, care să le fie repere de nădejde în dezvoltarea personală și în proiectarea carierei. Dacă pe timpuri profesorul era valoros ca sursă de informare, acum rolul lui este de a stimula curiozitatea și a-i învăța pe elevi să învețe, pentru a putea face față exploziei informaționale și a se integra într-o societate care este într-o dinamică fără precedent. Școala contemporană trebuie să contribuie la egalizarea șanselor tuturor copiilor la educație și la dezvoltarea potențialului lor. Ea trebuie să fie dinamică, de aceea trebuie să ne adaptăm permanent noilor tehnologii și să valorificăm toate avantajele oferite de acestea, deoarece tehnologia digitală este o componentă indispensabilă a vieții de zi cu zi.

Prin urmare, au crescut generații noi de profesori și generații noi de elevi, dar au rămas neschimbate câteva esențe: doi ochi curioși în față care te fac să zbori, doi ochi plictisiți în față care te mobilizează, te fac să cauți, să înveți, să crești și să-i cucerești, doi ochi maturi, care te-au depășit și te fac să te simți împlinit.

Lia SCLIFOS, dr., manager proiect REVOCC



CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Olga COSOVAN

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

"Imn preasfintei gramatice": terminologia ariei curriculare *Limbă și comunicare*

CZU 373.091:811.135.1 | doi.org/10.5281/zenodo.4256653

Rezumat: Terminologia domeniului filologic este o parte constantă a culturii generale. Pe durata studiilor gimnaziale, elevul asimilează zeci de termeni de lingvistică, teorie literară, comunicare etc. Ordinea asimilării este ordonată de documentele curriculare și manualele în uz, dar sunt oarecum incerte limitele terminologiei care trebuie asimilată și – respectiv – po-

ate constitui subiecte de evaluare. În afara terminologiei sugerate de conținuturile curriculare, elevii trebuie să utilizeze coerent și corect verbele operațiilor intelectuale, tehnicile de muncă intelectuală și produsele rezultate din realizarea sarcinilor.

Cuvinte-cheie: curriculum, arie curriculară, limbă și comunicare, terminologie, competență.

Abstract: Philological terminology is a constant part of general culture. At the gymnasium stage the students assimilate dozens of terms pertaining to linguistics, literary theory, communication etc. While the order in which these are learned is dictated by current curricular documents and textbooks, the limits of the terminology that is to be assimilated -- and which may become subject to assessment -- are rather vague. Apart from knowing the terminology suggested by curricular content, the students are expected to use coherently and correctly the verbs that designate intellectual operations, as well as to name intellectual work techniques and the resulting produce appropriately.

Keywords: curriculum, curricular area, Language and Communication, terminology, competence.

"Te salut pe tine, – articol cauzal și omogen,
Indirect contras în fraza cu subiectul epicen!
Voi, interjecțiuni concrete și-optative principale,
Rădăcini prin apozitii singular adjectivele,
Voi, cantitative – abstracte subiective-n viitor;
Unipersonale-n modul cu plural hotărâtor..."

Este *Un imn preasfintei gramatice* de George Coșbuc, text care ar putea sta la baza unui test de recunoaștere a terminologiei lingvistice, înșirate pe toți anii de școlarizare. Și mai ales pentru identificarea combinațiilor inexistente de termeni. Luați aparte, acești termeni există, au locul lor legal în demersul didactic, doar că, dacă studiul limbii nu trece de faza definirii pentru o durată foarte scurtă, termenii se suprapun și se unesc aleatoriu, creând asemenea combinații incendiară.

Aria curriculară *Limbă și comunicare*, orientată principal spre dezvoltarea competenței de comunicare

lingvistică și spre dezvoltarea competențelor lectorale, în oricare dintre limbile predate, nu poate ocoli introducerea în uzul elevilor a unor serii de termeni obligatorii pentru disciplinele respective. De ce ar trebui un elev vorbitor nativ al limbii române să învețe modurile și timpurile verbului, să delimiteze conjunctivul de condițional și indicativ, perfectul simplu de imperfect etc., etc.? Formarea și dezvoltarea competențelor, în cazul dat – a competenței de comunicare lingvistică, impune rezolvarea a zeci de probleme mărunte legate de construirea comunicării, de alegerea formelor corecte, de consultarea surselor lexicografice, în caz de necesitate. Nevoia de a cunoaște și a descifra sau utiliza adecvat termenii domeniului țin, în mare măsură, de pragmatica realizării actelor comunicative, de corectitudinea exprimării orale și scrise, iar în ultimă instanță de cultura generală a elevului. Ce folos că ai accesat dexonline-ul, dacă îți sunt străine abrevierile-

termeni, iar indicațiile despre conjugări și declinări, oferite generos de aceeași sursă, nu se descifrează? Or, lectura unui articol de dicționar lingvistic este tot o probă de competență lingvistică, mai ales la descifrarea termenilor și a convențiilor de tot felul.

Termenii incluși în curriculumul pentru limba și literatura română ca limbă de instruire întregesc tabloul terminologic complex, pe care și-l construiește elevul de gimnaziu. Terminologia filologică în limbile de instruire va constitui suportul pentru asimilarea segmentului lexical respectiv în limbile materne (bulgară, găgăuză, ucraineană în unele instituții din Republica Moldova) și în limba străină pe care o studiază elevii (aici oferta este: engleză, franceză, germană, spaniolă, italiană, a căror predare e organizată conform unui curriculum comun). Pentru că sunt unele decalaje de sincronizare a studiului limbilor de instruire și al celor străine și pentru că există diferențe vizibile în structurile lor gramaticale, termenii domeniului sunt corelați, dar nu substituiți: futur simple nu devine viitorul simplu, nici viitorul I forma I, chiar dacă la traducere o formă funcționează pentru cealaltă.

Limba și literatura, ca disciplină școlară integratoare, schițează câteva trasee spre terminologie:

- a) pune în circulație termenii de lingvistică, teorie literară, comunicare etc., reluându-i, revenind la ei în clase diferite și lărgind, astfel, structura pe care se edifică pe parcurs cunoștințele-suport pentru competențele vizate;
- b) prin subiectele de lexicologie, examinează aspecte de etimologie și dinamică a vocabularului, care se regăsesc în explicarea și funcționarea termenilor din varii domenii (majoritatea termenilor explicați în dicționare, enciclopedii sau contexte didactice ajung la originea cuvântului respectiv, la specificarea sensului pe care îl are etimonul);
- c) formează deprinderea de a defini cuvinte și, respectiv, termeni, fără a insista pe memorarea definițiilor, dar urmărind o logică a procesului;
- d) creează o viziune generală asupra abrevierii/codificării grafice a termenilor, utilizării simbolurilor în limbajele științifice (abrevierea în limbajul științific are o frecvență mult mai mare decât în limbajul cotidian și în numeroase cazuri este grafică – scriem km, dar rostim kilometru sau kilometri);
- e) dezvoltă abilitățile de lectură, înțelegere și interpretare a textelor nonliterare, inclusiv științifice, a articolelor lexicografice și de enciclopedie, la care elevul ajunge ghidat de profesor sau din proprie inițiativă.

Acest tablou se conturează din practica predării limbii și literaturii române pe parcursul câtorva decenii, cu toate schimbările inerente, de la programele școlare la curriculum în variantele 1999, 2006 (descongestionat), 2010 (centrat pe competențe) și 2019. În felul acesta, pregătirea pentru asimilarea terminologiei per ansamblu

începe de la primii termeni însușiți în școala primară la limba și literatura română. S-ar părea că e prea devreme pentru a începe alfabetizarea terminologică, mai devreme sau concomitent cu alfabetizarea propriu-zisă, dar conceptualizarea unui demers didactic eficient nu este posibilă fără uzul unor cuvinte din afara comunicării cotidiene, care au un statut de termen și fără de care sunt imposibile explicațiile cadrului didactic sau formularea unor sarcini. Curriculumul pentru această treaptă de școlarizare include la fiecare unitate de conținut terminologia specifică: "Unitățile de conținut includ liste de termeni specifici disciplinei: cuvinte/sintagme care trebuie să intre în vocabularul activ al elevului la finalizarea respectivei unități de învățare." [1, p. 16]. Obiectivul urmărit – să intre în vocabularul activ al elevului – este unul pertinent pentru această vârstă. Substituirea lui prin memorarea/definirea termenilor ar crea dificultăți și neînțelegeri. Cum ar fi să i se ceară unui elev din clasa I să memoreze și să reproducă o definiție a *cuvântului*? Termenul însă este introdus în sarcini de lucru și explicațiile sumare, care pregătesc terenul pentru etapa gimnazială.

Etapa gimnazială, decisivă pentru procesul de alfabetizare terminologică, aprofundează termenii puși deja în circulație în școala primară ("care trebuie să intre în vocabularul activ") și, dacă judecăm după unitățile de conținut din curriculumul la limba și literatura română, extinde substanțial inventarul acestora. Acum e momentul potrivit pentru definirea lor științifică, raportarea la exemple și încadrarea într-un demers analitic. Analiza situațiilor de comunicare, a textelor literare și nonliterare, a fragmentelor ilustrative pentru funcționarea limbii reclamă utilizarea adecvată a termenilor respectivi. Dar, spre deosebire de alte curricula pentru gimnaziu, cele din aria *Limba și comunicare*, deși au în conținuturi numeroși termeni filologici, nu stabilesc care termeni anume trebuie puși în circulație, care sunt limitele cantitative ale studiului (ajunge demersul didactic din gimnaziu până la *dativul posesiv*, *dativul etic* și – mai nou și mai pretențios – *nominativul etic*?). Cu toate acestea, uzul unor termeni științifici este absolut necesar:

- **Componenta comunicativă** a conținuturilor EL/ELA se constituie din materii pentru învățarea **comunicării curente** (uzuale) și **specifice** (științifice (aici și mai jos, sublinierea noastră), artistice, sociale): a) materii lingvistice, reprezentând sistemele limbii române literare: fonologic, lexical, gramatical (practica rațională a limbii); b) materii ale comunicării, reprezentând fenomene semnificative ale actelor comunicării curente și specifice (practica funcțională a limbii); c) materii didactice, reprezentând procese de învățare a actelor comunicative (practica didactic-funcțională a limbii sau *lingvodidactica*).

- **Componenta literară** a conținuturilor EL/ELA se constituie din: a) texte literar-artistice și folclorice; b) texte literare interpretative consacrate: studii și

eseuri de analiză și comentarii (*hermeneutică literară*); c) texte *științifice: de teorie și istorie literară, estetică* etc.; d) texte/materii didactice despre învățarea/realizarea activităților de lectură [2, p. 7].

Pentru certitudine, credem că este necesar să se dea răspunsuri clare la câteva întrebări: exprimate prin curriculum sau ghidul de implementare. Aceasta se referă la:

- **Limitele cantitative:** care sunt termenii ce trebuie asimilați în raport cu fiecare unitate de conținut, în fiecare clasă și, sumativ, pe durata studiilor gimnaziale? Pentru că în curriculum stau alături termenii domeniului filologic și termenii din științele educației, adresați profesorului, este necesară o delimitare și o clarificare, inclusiv pentru elaborarea manualelor și a programelor de examene. Extrema minimă poate opri contactul cu știința lingvistică și literară la termenii din conținuturi, nimic mai mult. În acest caz, lipsește noțiunea de declinare, conjugare, denumirile genurilor gramaticale și ale numerelor etc. Extrema maximă este să se preia integral și nejustificat terminologia din Gramatica Academiei, pe alocuri neologic, provocator, modern.
- **Aspectele calitative:** ce demers este vizat prin nominalizarea termenilor în conținuturile curriculare? Este presupusă recunoașterea termenilor sau asimilarea lor? Ce operații intelectuale urmează să realizeze elevul cu acești termeni? Oscilația între a recunoaște și a utiliza coerent – a defini – a analiza (din punct de vedere lingvistic sau literar) texte – a structura un text coerent cu utilizarea termenilor respectivi este destul de extinsă.
- Cum vor fi oferți, cronologic, termenii și cum se va reflecta sistemul terminologic existent în domeniu? În cazul în care curriculumul nu specifică asemenea momente, decizia le aparține autorilor de manuale, iar riscurile sunt destul de serioase.

Termenii nu lipsesc din conținuturile curriculare, în majoritate sunt cei pe care îi și așteptăm, dar, așa cum apar în curriculum, ei lasă o oarecare incertitudine: ce e pentru uzul profesorului și ce e pentru uzul elevului.

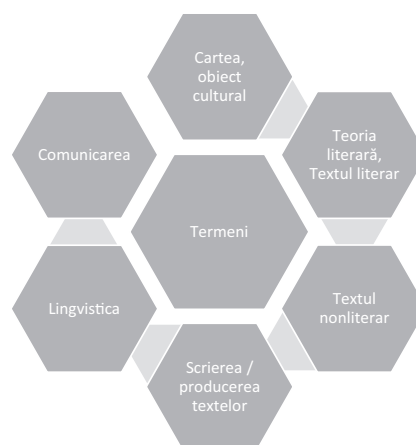
Dacă pornim de la premisa că tot ce e în conținuturi merită o abordare ca termen, vom constata că uneori termenul este pentru profesor și autorul de manual, alteori cel din curriculum are nevoie de o suplimentare substanțială. În acest context, ne întrebăm dacă delimitarea momentelor subiectului, cu denumirile lor în uz, este prevăzută de curriculum sau rămâne la discreția profesorului? De asemenea, tipurile de strofe trebuie specificate, definite, exemplificate etc. sau e suficient să se spună că există niște tipuri de strofe? Urmărind o logică elementară a lucrurilor, vom încerca mai jos să deducem o listă de termeni pe care trebuie să-i asimileze elevul de gimnaziu, sistematizându-i în conformitate cu domeniile. E posibil ca termenii prescriși de curriculumul pentru școala primară să apară cu alte funcții și să proiecteze alte obiective la etapa

gimnazială, ei nu mai rămân doar pentru a intra în uz, ci reclamă o abordare holistică, ce ar permite în continuare înțelegerea conținuturilor studiate.

Aceștia sunt dispersați prin conținuturi/unitățile de conținut, iar examinarea lor atentă ne permite să extragem doar termenii și să construim un clustering de elemente. Recunoaștem din start că anume clusteringul este imaginea cea mai potrivită pentru prezentarea terminologiei, ordinea intrării ei în uzul elevilor (în gimnaziu deja cu definiție, clasificări și exemple relevante) fiind dictată de succesiunea conținuturilor respective. Pentru că manualul școlar nu este un dicționar de termeni, nici enciclopedie (de ex., Enciclopedia limbii române, ...), nici manual universitar, ordinea de prezentare a termenilor nu reflectă nici ordinea alfabetică, nici cronologia introducerii în uz a termenilor respectivi, ci necesitățile pe care le înaintază logica curriculumului. Din multitudinea de termeni existenți curriculumul ar trebui să stipuleze care anume trebuie introduși, în ce ordine și în ce context didactic: împreună cu alt termen din serie, înainte de a introduce termenul... sau după ce a fost asimilat termenul...

Respectând principiul concentric al studiului limbii și literaturii române, atât conținuturile curriculare, cât și manualele revin la același termen de câteva ori. Or, se consideră că elevul trebuie să contacteze cu un termen/o noțiune cel puțin de 3 ori pe durata studiilor, în clase diferite, pentru ca acesta să devină funcțional. Iar "contactul" trebuie susținut de o succesiune de sarcini – operații intelectuale, în conformitate cu taxonomia lui Bloom (sau Bloom-Anderson).

Clusteringul de termeni din domeniul limbă și literatură va avea următoarele ramificații:



Inventarul termenilor de gramatică include, principal, părțile de vorbire cu o clasificare în "interiorul" lor, categoriile gramaticale, părțile de propoziție, tipurile de propoziții. Sporadic, apar și termeni adiacenți: valoare stilistică, topică, acord, regim. Nu apar inerența, aderarea ca legături sintactice, sunt omise formele viitorului indicativ etc. Menționăm că nici curriculumul, nici manualele în uz nu introduc drept termeni semnele ortografice și semnele

de punctuație, în toată complexitatea lor, mulțumindu-se cu sintagme precum ”ortografia adverbului” în curriculum și citarea regulilor de ortografie și de punctuație în manuale, fără a introduce în uz blankul, apostroful, parantezele de tot felul, bara oblică, tot mai des utilizată în textul scris etc.

Un alt moment care trebuie luat în seamă este exactitatea terminologiei. În virtutea evoluției terminologiei, se întâmplă ca aceeași realitate în unele surse academice să aibă nu un nume, cum ar fi logic, ci două. Mai ales în cazul gramaticii, există câte 2 termeni pentru aceeași realitate (articol posesiv – articol genitival, articol demonstrativ – articol adjectival, complement circumstanțial final – complement circumstanțial de scop, propoziție subordonată circumstanțială de scop – propoziție subordonată circumstanțială finală etc.). Ar fi corect ca manualul și curriculumul să utilizeze același termen, iar în caz de necesitate să apară, cu jonctivul ”sau”, al doilea termen, care are de asemenea o frecvență susținută.

Dincolo de uzul elevilor sunt tipurile de scriere (reflexivă, imaginativă, funcțională, metaliterară, redactare; comentarea unui text liric, a unui fragment de text epic), strategii de lucru (prezentarea orală multimodală, etica redactării, originalitatea; strategii de ascultare activă, de concepere și de comprehensiune a textului oral; tehnici de respirație și control al emoțiilor; combinarea elementelor dicțiunii: articulația, emisia, respirația, vocea etc.), aspecte de analiză a textelor produse (adecvarea la temă), care sunt din domeniul proiectării didactice, al structurării demersului. Prin urmare, curriculumul sugerează astfel profesorului că acestea nu trebuie să-i scape, dar nu sunt termeni pe care trebuie neapărat să-i utilizeze și elevul. La fel, termenii din domeniul operațiilor intelectuale, al conceptelor inerente comunicării (clasificare, reformulare, repetare, conectori pragmatici; fapt, opinie) țin de organizarea demersului și analiza procesului, de comunicarea didactică. Termenii sunt necesari în vocabularul activ al elevului, cel puțin pentru realizarea exactă a diversilor itemi. Pus în fața unei sarcini pe care o realizează independent, elevul să nu fie nevoit să întrebe ce e *fapt*, *opinie*, *reformulează* etc. În acest context, ar trebui să existe două liste transdisciplinare de termeni, care vor include: operațiile intelectuale pe care trebuie să poată să le realizeze la diferite materii elevul, fără a (se) întreba ce înseamnă și cum se efectuează acest proces, eventual, trebuie să cunoască algoritmul și produsele, tehnicile, metodele de lucru.

Prima listă ar include o parte substanțială din taxonomia lui Bloom, verbe din taxonomiile lui Dave și Krathwohl [3, pp. 63-64], mai ales neologice, care presupun operații complexe și specifice, nu ne referim aici la *a scrie*, *a citi*, *a aduna*, *a calcula*, ci la verbe precum *a relaționa*, *a corela*, *a generaliza*, *a valida*, *a estima* etc. Algoritmul realizării operației de *a estima* sau *a valida* va trebui transmis și exersat la diferite discipline, cu specificarea modului de aplicare la materiile concrete. Lista a doua va

include tipurile de produse posibile, incluzând tipurile de texte și discursuri, componentele lor, tehnicile uzuale de lucru. Este practica unor țări de a stipula prin curriculum ce tehnici de gândire critică trebuie să poată utiliza independent elevul, ceea ce permite formularea unor sarcini de evaluare de genul: *Examinează afirmația... completând graficul T cu minimum 4 argumente*. Majoritatea curricula 2019 recunoaște necesitatea de a promova gândirea critică: ”Paradigma constructivistă a proiectării didactice plasează elevii în centrul învățării, mobilizând cunoștințele lor anterioare, conducând spre elaborarea unui context de învățare propriu; se postulează că elevul își construiește propria interpretare a informațiilor și a situațiilor cu care se confruntă, iar învățarea se desfășoară prin cooperare, elevii realizând proiecte autentice motivante, stimulative. Perspectiva constructivistă consideră gândirea critică ca nucleu al procesului de predare-învățare. Rolul profesorului este de organizator, facilitator, antrenor, ghid, coordonator, moderator, consilier” [2, p. 96].

Sugestiile metodologice, activitățile de învățare includ denumirile unor tehnici interactive populare, unele dintre acestea fiind din seria celor canonice pentru dezvoltarea gândirii critice: *brainstorming*, *clustering*, *diagrama Venn*, *pânza discuției*, *controversa constructivă*, *controversa academică*, *colțuri*, *discuția ghidată* [2, p. 124].

Termenii din domeniul interdisciplinarității și transdisciplinarității, trecuți în curriculum, ar trebui să-și găsească un suport în conținuturi, ca să nu rămână doar o declarație frumoasă. Astfel, în cl. V apare *Imagini muzicale și literare*. Conținuturile curriculare nu prevăd familiarizarea cu noțiunea de *image literară*, nici în clasa V, nici mai târziu în anii de gimnaziu, cele de la educația muzicală abordează imaginea muzicală în clasa VII, or, lucrurile sunt incoerente.

În concluzie: Aria curriculară, prin disciplina *Limba și literatura română* la etapa gimnazială, tradițional, introduce în uzul elevilor în fiecare clasă zeci de termeni din domeniul filologic, unii cu vechime în demersul didactic, alții moderni și care reclamă elaborarea/experimentarea/aplicarea unor noi strategii de abordare. Pentru exactitate și claritate, curriculumul trebuie să prezinte la unitățile de conținut termenii care urmează să fie asimilați și alte două liste de termeni, transdisciplinari, care vor include operațiile intelectuale, produsele rezultate și tehnicile aplicabile.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Curriculum național: Învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018.
2. Limba și literatura română: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare. Chișinău: Lyceum, 2020.
3. Minder M. Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003.



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

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

Didactica limbii și literaturii române reflectată în proiectele de cercetare ale practicienilor

CZU 373.091[811.135.1+821.135.1.09]

doi.org/10.5281/zenodo.4256683

Rezumat: Studiul prezintă rezultatele unei cercetări calitative de scurtă durată, inspirate de pe urma ultimei sesiuni de atestare a cadrelor didactice de limbă și literatură română (etapa finală).

Se analizează din perspectivă didactică proiectele de cercetare ale practicienilor, insistându-se asupra respectării exigențelor curriculare actuale și asupra impactului proiectat/resimțit de beneficiarii-cheie – elevii. De asemenea, autorii sugerează unele modalități de ameliorare a cercetărilor empirice ale practicienilor; dar și a prestației profesionale a acestora, în ansamblu.

Cuvinte-cheie: proiect de cercetare, limba și literatura română, disciplină școlară, didactică, curriculum, elevi, profesori.

Abstract: The study presents the results of a short qualitative research based on the latest attestation session of Romanian Language and Literature teachers (the final stage). The research projects of the practitioners are analyzed from a didactic perspective, with special attention being paid to the observance of current curricular requirements and the impact projected/felt by the key beneficiaries – the students. The authors also suggest a number of ways to improve the empirical research of practitioners as well as their professional performance as a whole.

Keywords: research project, Romanian Language and Literature, school subject, didactics, curriculum, students, teachers.

INTRODUCERE

Didactica limbii și literaturii române (DLLR) rămâne o permanență pe agenda dezvoltării profesionale a cadrelor didactice de profil de la toate treptele de școlaritate, dar și a altor actori educaționali interesați. În contextul pledoariei pentru profesia de cadru didactic, considerăm oportun demersul dat care are ca finalitate ameliorarea practicii educaționale, dar și calitatea prestației pedagogice, în ansamblu. Așa cum disciplinei cu nr. 1 în Planul-cadru din învățământul general nu i s-a schimbat niciodată statutul oficial important în contextul educațional de la noi, timpul de învățare afectat și ponderea sa curriculară se impun categoric în mediul academic și cultural. Dimensiunile filologică și didactică ale paradigmei pedagogice DLLR merg mână în mână, iar dezechilibrul cauzat de rolul prioritar al uneia și de subrezirea sensului alteia poate să profaneze sau să diminueze calitatea predării-învățării-evaluării, dar și achizițiile intelectuale și culturale, formația valorică și pragmatică a beneficiarilor-cheie. În studiul de față, ne vom focaliza atenția pe rezultatele pragmatice ale ultimei proceduri de evaluare/atestare a cadrelor didactice la nivel republican, pentru confirmarea și conferirea gradului unu și superior, cu accent pe cercetările metodice efectuate de practicieni.

Concepută pe principiul unității sistemice, atestarea cadrelor didactice este o componentă de primă importanță pentru asigurarea calității în educație. Prin atestare, ca demers unitar la nivel conceptual-normativ, științific și

metodologic, se pot obține informații utile în vederea introducerii schimbărilor în domeniul formării continue, cel al motivării și stimulării cadrelor didactice pentru dobândirea de performanțe. Eficiența procesului de atestare se cuantifică, evident și prioritar, în funcție de calitatea Regulamentului respectiv, de calitatea și moralitatea resursei umane implicate în procesul de evaluare.

Dincolo de surplusul la salariu, atestarea cadrelor didactice reprezintă, prin definiție, un test al maturității profesionale. E o normă regulamentară că gradul didactic unu și superior nu sunt trepte obligatorii de luat și, dacă profesorul are cu adevărat o experiență convingătoare, dacă posedă abilități de a elabora o lucrare științifico-metodică sau un raport de autoevaluare, e cazul să-și disemineze experiența profesională la nivel republican,



Adrian GHICOV

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

într-un cadru motivațional propice.

Sesiunea 2020 de atestare a cadrelor didactice de specialitate a fost una de tip experimental ca organizare și inovativă ca intenție, în virtutea pandemiei. Formula online la care a apelat MECC a întrunit în ședințe comune profesori cu diferit nivel de pregătire didactică și filologică, dar care s-au raportat la standardele unice de referință ale educației lingvistice și literar-artistice pe dimensiunea curriculară de gimnaziu și liceu. Fiecare după cum și-a construit discursul, așa au variat prezentările produselor didactice, care au confirmat, în bună parte, nivelul adecvat al profesorului actual de limba și literatura română/LLR. Vom preciza că pragmatica predării a guvernat în discursurile pedagogice lansate în regim online, care a acționat uneori în detrimentul axiologiei filologice a disciplinei. Astfel, membrii Comisiei de evaluare au avut prilejul discernerii facile între competență și excelență. Răspunsurile în cadrul *Interviului de performanță* au conturat tabloul realității veridice a procesului educațional la disciplină în planul abilitării curriculare.

RECONFIGURĂRI CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE

Conform cu art. 11, p. 2. din Codul educației al Republicii Moldova, cele mai importante competențe-cheie pe care le urmărește educația, prin DLLR, sunt, în principal: competențele de comunicare în limba română; competențele de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale; competența de a învăța să înveți; competențe sociale și civice și competențe digitale (selectarea și prioritizarea ne aparține). Toate acestea creează un cadru teoretic și metodologic cuprinzător și deschis abordărilor la zi atât pedagogice, cât și lingvistice și literare, orientând practicianul să proiecteze și să desfășoare un demers didactic echilibrat din punct de vedere conceptual.

Trecerea de la didactica tradițională la cea postmodernă evidențiază și evoluția conceptului *didactică*, care surprinde deschiderile și semnificațiile ample pe care le-au căpătat de-a lungul timpului procesele fundamentale (predarea, învățarea, evaluarea), actorii principali (elevul și profesorul) și însăși conceptul *proces de învățământ*. Pe de o parte, apare necesitatea adaptării *instrumentației și educației* la ritmul rapid al dezvoltării societății, iar pe de altă parte, analiza posibilităților de care poate dispune omul pentru această adaptare. Simpla instruire, dezvoltarea cunoștințelor, implementarea rigidă și fixă a unor informații nu mai pot fi considerate astăzi finalități educaționale, ci o atitudine flexibilă, ce implică libera imaginație și creativitatea – atât de necesare în adaptarea individului la noi condiții de existență [19, p. 12].

Prin urmare, *didactica modernă* este solicitată, ba chiar impusă să răspundă provocărilor multiple ale științei de specializare și bunelor practici din domeniu, pentru a-și asigura viabilitatea epistemologică și a dovedi în perma-

nență necesitatea, utilitatea și atractivitatea disciplinelor predate în învățământul general. Didactica limbilor pare să fie una din variantele disciplinare cu cel mai dezvoltat „spirit de receptivitate” la inovațiile omului modernizat și armonios dezvoltat, doritor de a asimila cât se poate de rapid și eficient limbile. În acest context, didactica limbilor este nevoită să reacționeze la schimbarea continuă și dinamică a noilor tehnologii de comunicare și informare, la evoluția fluctuațiilor socioeconomice interminabile, la managementul interculturalului și, cu atât mai mult, la metamorfozele educaționale de ordin *curricular* (asigurarea evoluției pozitive a parcursului educațional, revizuirea sistematică a politicilor curriculare, conformarea la cerințele educatului); *teleologic* (reorientarea finalității educaționale, revizuirea principiilor și obiectivelor educaționale în formarea/dezvoltarea ființei umane, problema dominantei educaționale, recentrarea pe elev și pe competențe, stabilirea și formarea tipurilor de competențe în didactica limbilor, identificarea standardelor educaționale); *metodologic* (ajustarea metodelor de predare la noile cerințe, diversificarea și modernizarea acestora, identificarea produselor finale școlare); *tehologic* (activități și oportunități de învățare, procedee, mijloace, metode, tehnici, forme de predare-învățare-formare-evaluare); *axiologic* (formarea în bază de valori educaționale, lingvistice, interculturale, civice, motivarea în formarea competențelor lingvistice) etc. [13; 15; 16].

Strategiile didactice moderne accentuează importanța multiplicării experiențelor pozitive din activitatea la clasă și impun extinderea spațiului de intervenție în procesul educațional curricular, în scopul valorificării tuturor valențelor educative ale conținutului învățării în interesul superior al elevului. Spre deosebire de alte materii de studiu, focalizate asupra unor zone de cunoaștere bine conturate și omogene, LLR se definește, în opinia Panfil A. [17, p. 8], printr-un corp de *cunoștințe compozit*, cu referenți teoretici atât în studiile de limbă, cât și în cele de literatură. În plus, în ultimul timp, disciplina și-a lărgit câmpul dincolo de ariile cunoștințelor produse în mediul științific; astfel, curricula școlare, structurate după modelul constructivist, fixează, printre obiectivele prioritare, inițierea elevilor într-o serie de practici lingvistice specifice societății actuale.

În aspectele de modernizare a didacticii disciplinei date se înscrie *viziunea integratoare*, care presupune: (a) analiza finalităților studiului disciplinei din perspectiva imperativelor postmoderne; (b) selectarea, din domeniile de referință, a unor orientări compatibile și inovatoare; (c) elaborarea unei metodologii de învățare în acord cu exigențele școlii și, mai mult, în acord cu „spiritul timpului”.

În linii mari, în etapa anterioară, studiul disciplinei a urmărit să formeze un orizont cultural compus din cât mai multe cunoștințe. Domeniile vizate erau limba standard, văzută ca set de reguli coercitive, și literatura, înțeleasă ca șir al creațiilor legitimate estetic și/sau ideologic. Ideea

de regulă, de canon, de reprezentativ era deci înscrisă în tiparul configurativ al disciplinei. Prezența acestei viziuni supraordonate a condus, în domeniul studiului literaturii, la impunerea perspectivei istorice și a modelelor de analiză tematică și structurală, iar în domeniul studiului limbii – la o abordare de tip structural, care însă viza cunoașterea teoretică a sistemului limbii. Modelate în acest cadru, strategiile de predare-învățare s-au definit printr-un caracter preponderent directiv și analitic. Reținem, în acest sens, algoritmi de analiză gramaticale și tiparul rigid al analizei de text sau al compunerii „libere” cu plan prestabilit. Spre deosebire de etapa precedentă, reforma actuală mută accentul de pe asimilarea de cunoștințe pe formarea de competențe, atitudini, comportament. Trăsăturile distinctive ale disciplinei sunt acum deschiderea, extinderea, de-canonizarea, „de-școlarizarea”. Formarea integrată la care axioma disciplinei face apel presupune plasarea elevului în centrul activității de predare-învățare și ancorarea acesteia în domenii de referință noi. Aici se au în vedere, în primul rând, elementele de *pragmatică lingvistică*. Termenii-cheie ai acestor orientări sunt „utilizarea”, „practicarea”, „actul”, „procesul”, care subliniază prezența subiectului implicat în lectură sau interpretare și permit conturarea unor noi tipuri de abordare didactică.

Printre cerințele aplicării curriculumului modernizat este implementarea didacticii *studiului integrat*, principiile sale incluzând atât principiul dezvoltării inteligenței verbale, cel al calității, al relevanței, cât și *principiul ilustrativității*, care, aplicat cu discernământ, contribuie la dezvoltarea inteligenței spațio-vizuale și la formarea gândirii structural-sistematice [4, p. 20]. Este vorba de utilizarea unor imagini, desene, scheme, tabele etc. în studierea textelor literare și nonliterare, pentru dezvoltarea competenței de comunicare, dar și de elaborare a unor asemenea produse în procesul de predare-învățare-evaluare.

Edificându-se pe principiile generale ale didacticii, în special pe cele ale glotodidacticii, abordarea integrativă a disciplinei se reflectă și la faptul interdependenței dintre educația lingvistică și cea literar-artistică, care facilitează perceperea textului literar și nonliterar și contribuie la producerea diferitelor texte, solicitate în situațiile de învățare, dar și necesare în viața de după absolvirea școlii. Extinderea diapazonului textelor pe care le citește și le rostește/scrie omul contemporan și diversitatea actelor de comunicare, chiar și pentru persoanele care nu au o profesie ce le-ar obliga să o facă, implică numeroase procese intelectuale, care trebuie să se soldeze nu cu reproducerea informațiilor sau cu analiza gramaticală a textului, ci cu prestația adecvată a cititorului/vorbitorului/scriitorului în toate situațiile de viață, când ar trebui să acționeze autonom [4, p. 16].

O altă trăsătură distinctivă a modernizării studiului disciplinei o constituie modalitatea predominantă de învățare, și anume *învățarea sintetică* [17, p. 9]. Prin aceasta se au în vedere două aspecte. Primul se referă la contextele

diferite în care are loc învățarea (mediul școlar și mediul extrașcolar), iar cel de-al doilea vizează modul în care se dezvoltă competențele lingvistice în mediul școlar. Spre deosebire de alte discipline, studiate aproape exclusiv în școală, limba maternă (*prima limbă*, cum este numită adeseori) se învață mai întâi în mediul familial/natural; aici învățarea se produce în afara oricăror intervenții sistematice, urmând un proces lent, de impregnare și construcție, proces actualizat și rafinat continuu prin „baia de limbă”. La intrarea în școală, elevul are o competență lingvistică inițială, ce urmează a fi dezvoltată prin orele de limbă română, competență pusă în act atât la celelalte materii de studiu, cât și în mediul extrașcolar. Dezvoltarea acesteia poate fi realizată prin scenarii didactice distincte, structurate în funcție de orientarea curriculară: ele pot viza abordarea limbii ca obiect de studiu în sine și/sau abordarea limbii ca instrument de comunicare. Dar, indiferent de viziunea asupra limbii, *caracterul sintetic* rămâne o constantă a învățării limbii materne, prezentă însă în economia disciplinei, în proporții diferite. Aspectele urmărite prioritar sunt corelarea cunoștințelor despre limbă cu activitățile de comunicare globală și realizarea progresiei la nivelul celor două niveluri ale învățării. Dacă la nivelul asimilării cunoștințelor se perpetuează tiparul tradițional al organizării concentrice, la nivelul practicării limbii pedagogia propune un model în spirală – el constă în reinvestirea cunoștințelor de limbă și a experiențelor lingvistice anterioare în experiențe noi și, în consecință, în dezvoltarea și cizelarea continuă a capacităților elevilor.

Valoarea activității educaționale rezidă în extinderea reflecției dincolo de spațiul materiei de studiu, înspre realitatea pe care limba și literatura o reprezintă, realitate care, pentru a deveni familiară, pretinde o privire depărtată, interogativă și mobilă. Cadrul în care o astfel de privire se poate contura și antrena îl reprezintă *secvențele centrate asupra unor teme menite să provoace și să extindă înțelegerea*. În felul acesta, ora de limbă și literatură română se poate apropia de funcția esențială a învățării și aprofundării materiei – aceea de a aduce lumea mai aproape, de a o face să dureze într-o ordine spirituală.

Limba este, fără îndoială, instrument și mediu al dezvoltării capacității de înțelegere a lumii, fapt reflectat în curricula școlare în două moduri: direct, prin competențe globale (generale) ce vizează dezvoltarea înțelegerii, și indirect, prin competențe punctuale (specifice) ce urmăresc formarea competenței lingvistice și culturale. Orientarea celei din urmă este determinată, în primul rând, de exigențele sociale ale vremii și de caracteristicile psihopedagogice ale elevilor. Un rol important în structurarea competențelor îl joacă și instituțiile culturale ale epocii sau, mai exact, viziunea pe care o propun asupra limbii și literaturii. Așa se explică majoritatea modificărilor de perspectivă conturate în curriculumul actual. Accentele cad acum asupra limbii, ca instrument de comunicare, și asupra culturii, ca o rea-

litate plurală și deschisă. Însă reorientarea nu este absolut radicală; regulile și modelele continuă să fie prezente, dar sunt integrate într-un orizont mult mai larg, în care coexistă niveluri diferite ale limbajului și tipuri diferite de texte.

Actualmente, *metodologia limbii și literaturii române* nu mai poate avea statutul de simplă ramură a didacticii generale, deoarece conținutul și aria ei de cuprindere s-au îmbogățit considerabil, incluzând întregul proces de predare, dar și de învățare a obiectului, proces văzut ca o activitate organizată, în cadrul căreia elevul dobândește competențe și își formează capacități intelectuale și morale. Metodologia este o disciplină de frontieră între știința de specialitate și cea psihopedagogică. Menționăm că metodologia în didactica limbilor și literaturilor materne este o noțiune care reflectă și problema schimbării: problema rațională a schimbării, care indică de ce se schimbă metodologia, de ce nu este una imuabilă; problema generală a schimbării, ca o problemă condițională (în ce condiții se pot produce schimbări metodologice); problema evolutivă a schimbării metodologice; problema raționalității schimbării metodologice, deoarece metoda se schimbă pentru că *se face continuu* prin activitatea educațională sau fiindcă este practică, iar profesorul dispune de ea pentru a-și materializa libertatea profesională. În lucrarea sa de referință, F. Sâmihăian [18, p. 13] menționează faptul că abordarea actuală a didacticii limbii și literaturii române trebuie să țină seama de realitățile cu care se confruntă profesorii: o generație „digitală”, extinderea noțiunii *literație* și a modalităților în care poate fi dezvoltată etc. Cercetările privind studiul limbilor și literaturilor materne în școală au devenit, în ultimii ani, din ce în ce mai diverse și mai nuanțate. Acest aspect, influențat de noi perspective asupra cunoașterii, de impactul noilor media și al noilor tehnologii, are consecințe asupra scopurilor și conținuturilor disciplinei. O provocare majoră, în opinia cercetătoareii, este necesitatea de a conceptualiza într-un mod coerent și holistic finalitățile procesului educativ, având în vedere expansiunea și dinamica schimbărilor din domeniul cunoașterii. Astăzi nu mai este adecvată o *perspectivă atomizată* asupra cunoașterii. De aceea, tendințele europene merg spre identificarea domeniilor-cheie ale cunoașterii și stabilirea competențelor necesare, care pot oferi deschideri pentru formarea unei personalități armonioase.

Vorbind despre paradigmele LLR (literar-gramaticală, dezvoltării personale, comunicativă și comunicativ-utilitară), F. Sâmihăian constată că, deși unele paradigme devin dominante la un moment dat, cele vechi nu dispar neapărat, ci pot fi concurente puternice ale celor dominante. Pentru abordarea *didacticii nova* în viziunea pe care o promovăm, relevant este lărgirea conceptului *text*; textele recomandate a fi studiate în programele europene aparțin atât literaturii de ficțiune, cât și textelor nonficționale (texte de graniță, articole, texte științifice sau „texte” aparținând altor arte, texte

multimodale, prezente în mass-media etc.). Drept urmare a diversificării textelor și a lărgirii noțiunii *literație*, competențele de comunicare recomandate de curriculum devin mai complexe și mai nuanțate: lectura imaginii este adesea asociată lecturii textelor. Scrierea prin folosirea diverselor forme de reprezentare este o altă competență, adăugată în multe programe europene.

F. Sâmihăian subliniază că, pe parcursul ciclului superior al liceului, prin disciplina LLR se urmărește consolidarea competențelor de comunicare ale elevilor, indispensabile în lumea contemporană, pentru orice tip de activitate profesională. O notă specifică acestui ciclu de școlaritate este dezvoltarea competenței culturale, ceea ce implică un demers de contextualizare istorică și culturală a fenomenului literar. De asemenea, se urmăresc *valori și atitudini care să contribuie la formarea unei personalități autonome a elevilor*, capabile de discernământ și de spirit critic, apte să-și argumenteze propriile opțiuni, dotate cu sensibilitate estetică, având conștiința propriei identități culturale și manifestând interes pentru varietatea formelor de expresie [18, p. 58].

Perspectiva comunicativ-funcțională introdusă în cadrul curricular are următoarele avantaje: structurează pe alte principii domeniul disciplinei LLR, guvernând într-un fel celelalte domenii și realizând, în același timp, conexiuni permanente cu acestea sau zone de intersectare; *deschide școala spre viață, spre realitate*, dezvoltându-le elevilor competențe și ajutându-i să-și clarifice propriile valori și atitudini, pe care le pot activa în experiența lor cotidiană prezentă și viitoare [18, pp. 63-64].

Este important și faptul că generațiile actuale trebuie să se „alfabetizeze” în domeniul a ceea ce specialiștii numesc *noile literații*. Școala nu poate ignora acest domeniu; un argument elocvent în acest sens este faptul că o noutate a cadrului de referință propus de PISA în 2009 și 2018 este chiar *inclusiunea lecturii textelor digitale*. Revenind la cauzele crizei lecturii literare, accentuăm că nu sunt doar cele pe care le auzim invocate mereu, și anume concurența creată de explozia mijloacelor de informare și destindere (televizor, internet, presă scrisă etc.), ci și altele, legate de un clivaj între lectura școlară și lectura privată. Este o situație comună nu doar pentru realitatea din școlile noastre, ci și din alte sisteme de învățământ. Ceea ce propune școala în domeniul lecturii pare mai curând un contract, o obligație pe care elevii și-o asumă sau nu, decât o punte spre lectura privată, lectura de plăcere sau spre lectura, să zicem, funcțională, cea de care au nevoie în viața de zi cu zi [18, p. 268]. Astfel, competența de lectură presupune a înțelege, a folosi, a reflecta și a se implica în lectura textelor scrise, pentru a-și atinge scopurile, pentru a-și dezvolta cunoașterea și potențialul și pentru a participa activ în societate. Așadar, lectura este un proces complex care nu se petrece la vedere. Un profesor care știe ce operații mentale pot fi realizate pe parcursul lecturii își va susține elevii să-și

construiască strategii de lectură care îi vor ajuta să devină cititori competenți. Eșecurile se datorează, în principal, faptului că elevii care știu să citească nu înțeleg ceea ce citesc și de ce citesc.

Domeniile vizate de curriculumul la disciplină sunt următoarele: structurarea, organizarea diverselor texte nonliterare și literare. Competențele specifice înscriu și *competența lectorală*, care înseamnă înțelegerea, utilizarea textelor scrise și reflecția asupra lor pentru scopuri personale, pentru aprofundarea propriilor cunoștințe, pentru extinderea posibilităților și participarea în viața societății. Antrenarea proceselor mentale, în acest caz, presupune următoarele tipuri de sarcini: formularea temei generale și a scopului cu care a fost scris textul; detectarea informației din text; interpretarea unui fragment sau a textului în întregime; reflecția asupra conținutului celor citite; reflecția asupra formei textului [8, p. 11]. Specificul realizării EL presupune analiza lingvistică a diferitelor tipuri de texte literare și nonliterare, orientându-se spre discutarea aspectelor lexicale, gramaticale, stilistice, grafice; descifrarea aspectelor de structură /organizare lingvistică a unor texte artistice, publicistice și de utilitate socială [6, p. 35].

Cadrul de referință al Curriculumului Național (2017) propune mai multe taxonomii ale competențelor transversale pe care se structurează noile curricula, relevante pentru DLLR fiind cele de *comunicare eficientă*, așa cum aria curriculară din care face parte poartă genericul de *Limbă și comunicare*, disciplina contribuind în mod preponderent la educarea unei persoane "capabile să comunice eficient, utilizând metode adecvate pentru a comunica cu ceilalți; planificând și selectând ideile pentru a comunica; fiind flexibilă și responsabilă în actul de comunicare; selectând modalități/mijloace de comunicare adecvate scopului (citire, scriere, vorbire, ascultare, semne și simboluri, registre și coduri, modalități de expresie artistică, tehnologii etc.); care recunoaște caracteristicile audienței și își adaptează metodele de comunicare pentru a răspunde acestora; comunică cu claritate într-o varietate de forme: verbal, nonverbal, paraverbal și/sau artistic; să exprime idei, sentimente și credințe cu ajutorul mijloacelor estetice; demonstrează sensibilitate față de valorile estetice și conștientizează importanța acestora: dezvoltă și utilizează criterii pentru evaluarea autenticității, a substanței și a mesajului; demonstrează o bună înțelegere a sensurilor și a semnificațiilor, a detaliilor vieții de zi cu zi; participă la manifestări artistice pentru recreere sau dezvoltare personală etc." [1, p. 24].

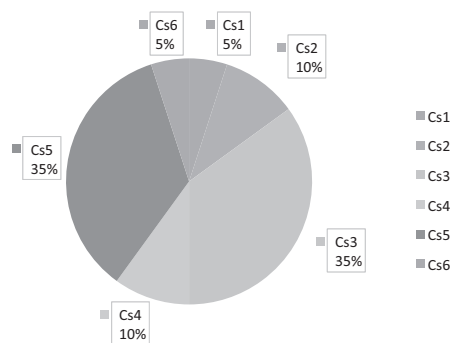
Curriculumul Național (2019) propune cadrul finalităților în baza următoarelor competențe specifice (CS) (vezi Diagrama 1). Opinem, în acest sens, că, din discuțiile cu cadrele didactice, o bună parte înțeleg și se străduiesc să le aplice la clasă, deși recunosc că întâmpină încă anumite dificultăți. Acestea se explică prin necesitatea obligatorie a abilitării curriculare.

Reținem descongestionarea substanțială a listei competențelor specifice în cadrul curriculumului dezvoltat, ediția 2019. Pentru comparație, precizăm că în ediția anterioară (2010), procesul educațional se fundamenta pe 15 competențe specifice la treapta gimnazială și pe 14 la cea de liceu. Perspectiva integrării domeniilor specifice limbii și literaturii române a făcut posibilă redefinirea acestor competențe în optica promovată de politicile europene a studiului limbilor și literaturilor materne.

- Cs1. Perceperea identității lingvistice și culturale proprii în context național, manifestând curiozitate și toleranță.
- Cs2. Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare orală, dovedind coeziune și coerență discursivă.
- Cs3. Lectura și receptarea textelor literare și nonliterare prin diverse strategii, demonstrând spirit de observație și atitudine creativă.
- Cs4. Producerea textelor scrise de diferit tip, pe suporturi variate, manifestând creativitate și responsabilitate pentru propria exprimare.
- Cs5. Utilizarea limbii ca sistem și a normelor lingvistice (lexicale, fonetice, gramaticale, semantice) în realizarea actelor comunicative, demonstrând corectitudine și autocontrol.
- Cs6. Integrarea experiențelor lingvistice și lectorale în contexte școlare și de viață, dând dovadă de atitudine pozitivă și interes.

La nivel de operaționalizare a finalităților de mai sus, dintre noutățile cele mai importante, autorii de curriculum le evidențiază, în ordinea după cum urmează: reliefaarea cadrului valoric/axiologic transdisciplinar în baza profilului absolventului nivelului gimnazial de învățământ ca un nou concept cu valențe semantice de finalitate a sistemului de învățământ, proiectat din premisa unității abordării psiho- și sociocentriste; reformularea competențelor specifice disciplinelor, evidențiind valorile și atitudinile specifice predominante în concordanță cu profilul absolventului claselor gimnaziale; asigurarea conexiunilor inter- și transdisciplinare prin formularea unei competențe specifice de integrare și transfer pentru fiecare disciplină de studiu; redefinirea unităților de în-

Diagrama 1. Pondere curriculară a competențelor specifice LLR



vătare, pornind de la statutul și binomul competențelor care devin un nou sistem de referință al finalităților de format, conținuturile devenind mijloace de formare a competențelor; [...] promovarea abordărilor curriculare transdisciplinare [...]; promovarea strategiilor didactice (inter)active, a învățării experiențiale, a elementelor de învățare prin sarcini, prin proiecte, studii de caz, în combinație judicioasă cu strategii consacrate pentru vârsta școlară gimnazială; ca noutate absolută este introducerea unei competențe distinctive, dedicată didacticii oralului. "Un succes al exercițiului actual de dezvoltare curriculară, care e și cu titlu de pionierat, îl reprezintă progresia cognitivă, formativă și atitudinală a competențelor cu toate derivatele lor de context" [6, p. 3].

Este relevant faptul că două paradigme didactice ale lecturii au un rol deosebit în abordarea textului, pe care le promovează curriculumul actual: modelul lingvistic și cel social. Înțelegerea textului literar și crearea de instrumente necesare acestei înțelegeri sunt scopurile modelului lingvistic, numit și *model analitic*. Educația elevilor nu mai este în primul rând enciclopedică, ci cu precădere estetică, câtă vreme se urmărește formarea conștiinței estetice a cititorilor. *Concepția educațională a disciplinei* include *abordarea textului din perspectivă semiotică și hermeneutică: identificarea și interpretarea semnelor; decodarea textului, analiza, sinteza, discriminarea* etc. În viziune didactică, perspectiva hermeneutică îl ajută pe elevul-cititor să se pună în valoare atât pe el și sensurile ascunse/conotate în limbajul său, cât și ființa cognitivă, cultura lui. Elevul vorbitor/cititor, prin activități specifice de comunicare/explicare/comentare, va fi angajat într-un proces de interpretare a textelor literare/nonliterare, a situațiilor de comunicare și a propriei activități pentru formarea propriei identități.

Prioritatea textului în didactica disciplinei, pe de o parte, și centrarea pe elev și pe competențe, pe de altă parte, evidențiate în curriculumul precedent rămân ca traiecte esențiale la nivel de abordare didactică. Aderăm la aserțiunile didacticienelor Tatiana Cartaleanu și Olga Cosovan că, în procesul învățământului ghidat de formarea/dezvoltarea competențelor, elevul trebuie să producă ceva, să sesizeze esența procesului, să vadă cu ochii proprii produsul, să înțeleagă logica demersului, iar în ultimă (sau primă) analiză, să priceapă de ce a învățat sau continuă să învețe materia, în cazul dat, LLR [3, p. 3].

Primatul textului se manifestă, în practica didactică actuală la disciplină, în trei modalități de abordare: ca analiză stilistică a textelor literare; ca lectură hermeneutică (având drept scop *o înțelegere profundă a sensurilor textului*, în special a nivelului simbolic al textelor citite); ca analiză structurală a textului (elevii sunt deprinși să *descopere structura textului literar*, să analizeze repertoriul literar, genurile și speciile, să recunoască tema centrală a textului, motivele, modul de caracterizare a personajelor)

[14, p. 98]. Abordarea se bazează pe discuții și reflecții pe marginea textelor studiate. Profesorului i se sugerează să-i stimuleze pe elevi să citească printru rânduri, să descopere ideologia ascunsă a unor texte și să discute deschis despre pozițiile morale prezentate în texte.

Viziunea modernă a receptării afirmă că, de fapt, orice lectură presupune *un schimb de „ideologii” între text și cititor și că fiecare cititor construiește semnificațiile textului*, bazându-se pe ceea ce spune acesta, dar și pe o seamă de variabile exterioare: propria înțelegere despre temă, cultura generală, competența literară, modul în care folosește strategiile de lectură, scopurile pentru care citește, starea de moment etc. Ca atare, lectura implică o colaborare activă a cititorului, participarea sa intelectuală și emoțională la construirea semnificațiilor textului. De asemenea, ea presupune un joc/o relație între *obiectivitatea textului* (ce spune textul în mod nemijlocit, ce informații oferă) și *subiectivitatea cititorului* (ce îi spune fiecărui cititor/ce înțelege fiecare cititor). Adolescenții sunt *cititori gânditori* și citesc pentru a înțelege mai bine lumea și pe ei înșiși, pentru a se pregăti pentru viață. Ei judecă/evaluatează ideile, comportamentele pe care le întâlnesc într-o carte. Ei pot percepe universul ficțional ca pe o „re-construcție” a realității. De asemenea, sunt capabili să-și clarifice propria perspectivă asupra realității, care poate fi diferită de cea întâlnită în cărțile citite [14, p. 281]. Astfel, în ecuația reconfigurării conceptuale și metodologice a DLLR accentul epistemic se plasează pe cititor, nu pe text.

ASPECTE DE STUDIU EMPIRIC

Cercetarea noastră s-a desfășurat de manieră calitativă pe un lot exclusiv feminin de 79 de persoane, la finalul anului de studii 2019-2020. Metodele de cercetare utilizate au inclus studiul documentelor de politici educaționale și al literaturii didactice; observarea, analiza documentelor (rapoarte de autoevaluare/lucrări metodice), convorbirea/interviul de performanță, susținute de cadrele didactice la Comisia republicană.

Conform mediului de reședință, aproape o treime (29%) dintre profesorii care au confirmat/obținut gradele didactice *unu și superior* sunt din Chișinău, urmați de cei din alte orașe/municipii, inclusiv Bălți (20%), apoi de cei din mediul rural (16%) și de colegii din centrele raionale (11%). Nu este nimic nou și nici surprinzător aici, de vreme ce marea majoritate a liceelor sunt concentrate în capitală, iar școlile mari/liceele creează, de obicei, oportunități mai mari pentru performanțe profesionale (vezi Diagrama 2). Ar fi de menționat și prestația profesională foarte diferită, pe care o evidențiem aici doar prin mențiunile orale anunțate la finalul fiecărei ședințe online.

La capitolul *Aspecte tematice/probleme cercetate* (vezi Diagrama 3), subiectele au constituit chintesența discuțiilor din procedura de evaluare pe două dimensi-

uni: calitatea cercetării metodice și armonizarea elementelor pedagogice cu cele filologice.

Apreciem diversitatea cercetărilor, per ansamblu, dar și dominantă temelor care au avut ca laitmotiv competența de lectură, comunicarea orală, metodele interactive și inter-/transdisciplinaritatea. Acestea, de altfel, sunt totalmente racordate la prioritățile curriculare, dar și la necesitățile cotidiene. Ne-am dori să fie raportate și la interesele subiecților învățării, pentru că un grad didactic este zilnic supus reevaluărilor sub ochii elevilor, care trebuie să beneficieze în regim continuu de instruire calitativă și de educație aleasă. Profesorul urmează să confirme prestața filologică și pedagogică în fiecare zi, performând-o cu măiestrie didactică și racordând-o la inovațiile științifice și metodologice.

Urmărind atent cuvintele-cheie din clasificarea pe criteriul preferențial a temelor investigate, determinăm frecvența componentelor didactice inerente unui astfel de studiu, dar ne confruntăm cu absența aproape totală a abordărilor tematice legate de zona axiologică a conținuturilor lingvistice și literare recomandate de curriculum. Bineînțeles, ”veșmintele psihopedagogice au fost îmbrăcate” pe subiecte de conținut filologic, dar acestea au fost minoritare. Prioritatea metodelor față de valorificarea în fapt a conținuturilor lingvistice și literare acționează defavorabil specificului filologic al disciplinei. Deși suntem adepții pedagogiei interactive cu multiplele ei avantaje de educare a comunicării, a gândirii critice și creative etc., totuși nu putem să trecem cu vederea *marele absente conținutiste* din grila de probleme cercetate în cadrul atestării pedagogice: predarea-învățarea-evaluarea *in profundis* a foneticii, lexicului, morfologiei, sintaxei, punctuației, stilisticii, apoi tratarea mesajelor valorice, a esteticului personajelor, speciilor, curentelor literare etc. din palmaresul axiologic al literaturii române și universale.

Trecerea în revistă a algoritmului tehnicilor de gândire critică, însoțite de exemple sumare și de analize insignifiante, nu este suficientă și nici relevantă pentru scopul evaluării performanțelor profesionale. Orice cercetare își propune să soluționeze, în contextul atestării, probleme de DLLR nu prin metode/tehnici în sine, ci prin instrumente valorice aplicate adecvat și echilibrat pe conținuturi de limbă și de comunicare, de teorie literară și/sau de literatură/texte recomandate. Redundanța instrumentelor aplicate, reluarea pe linie a aceluiași teme, lansarea cu erori a discursurilor impun aplicarea practicilor de mentorat în raport cu fiecare candidat care pretinde la standardul gradului didactic și perfecționarea competenței oratorice a acestora. Candidatul la atestare trebuie ghidat temeinic. Tema aleasă arată frumos și interesant doar pe

Diagrama 2. Repartizare pe tipuri de instituții

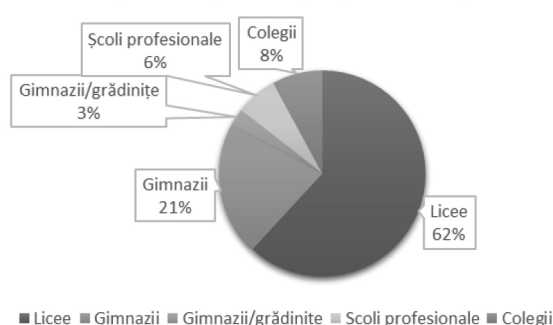
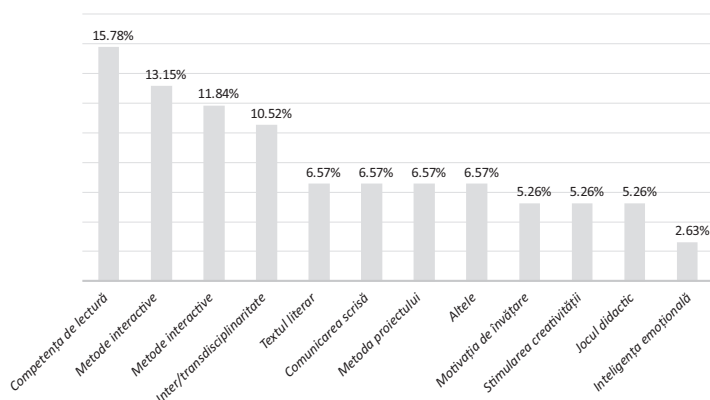


Diagrama 3. Teme preferate cercetate



hârtie. Drama se dovedește a fi cu atât mai mare, cu cât la aceeași temă, fără variații, se pot prezenta mai mulți profesori. Cu regret, dacă unii profesori obțin gradul didactic, ei nu se mai ocupă de cercetare. O denotă clar bibliografia. Să zicem, a susținut atestarea în anul 2020. Însă când îi examinezi lista de surse, vezi că cele mai noi dintre ele datează din 2006. Din listă lipsesc curriculumul și manualele. Iar instituția doar aplică ștampila, nu prea studiază ce se află la baza lucrării (sau a raportului). Însă anume acestea demonstrează capacitatea, discernământul profesorului, chiar și simțul măsurii. Și *interviul de performanță* oferă solicitantului oportunitatea de a-și demonstra opțiunile profesionale, dar acesta nu trebuie transformat într-un examen de psihopedagogie. Întrebările au derivat din declarațiile și afirmațiile celui interviat.

Acuratețea cercetărilor și corectitudinea textelor elaborate lasă de dorit la o bună parte dintre profesori, pornind de la argumentarea succintă, măcar printr-o frază la fiecare componentă, a actualității/necesității cercetării, enunțarea problemei și continuând, în ordine logică, cu obiectivele (3-5 max.), metodele utilizate (de cercetare, nu de predare sau învățare), lotul de subiecți (scurtă caracterizare), experimentul cu cele 3 etape clasice – de constatare, formare și control – și, în ultimă instanță, câteva concluzii și recomandări.

Cotele procentuale ale gradelor didactice spre care au aspirat/obținut (conferire gr. 1 – 80%, gr. sup. – 7%) și pe care le-au confirmat profesorii (gr. 1 – 4%, gr. sup. – 9%)

s-au distribuit neuniform. Majoritatea au reușit să le justifice prin rezultatele dobândite, dar și prin prestația manifestată, în pofida provocărilor tehnice pe care le-au avut în acest memorabil an de criză pandemică.

CONCLUZII, PROPUNERI ȘI PERSPECTIVE

Schimbările începute în procedura de atestare a cadrelor didactice sunt pe deplin justificate. Cercetarea pedagogică însă nu poate să dispară, proiectele de cercetare a unor probleme și încurajarea/promovarea cercetărilor-acțiune, în care să se vadă clar problema pusă și soluționată, metodele aplicate și rezultatele/produsele obținute vor rămâne, căci practica pedagogică urmează a se ameliora continuu, inclusiv prin astfel de contribuții. Elevii, beneficiarii-cheie ai eforturilor pedagogilor, sunt cei în măsură să evalueze calitatea gradelor obținute de dascăli, prin impactul de durată asupra evoluției lor, ca vorbitori culți și cititori avizați. În opinia noastră, contează foarte mult atitudinea profesorului față de *produsul muncii sale intelectuale*. Dacă acesta e stăpân pe competențele lui, va demonstra oricând că în didactică există teren viran atât de larg, încât e suficient loc pentru o investigație pedagogică, din care elevii pot ieși cu câștig, iar cadrul didactic – cu satisfacția morală de a pretinde la un grad didactic. Trebuie doar să poată vorbi cu pasiune despre ceea ce face. Iar comisia îi va aprecia strategia aplicată, experimentul pedagogic realizat.

Îi sugerăm profesorului să aibă grijă permanentă de lecturi, să le vadă mereu și insistent cu *ochii proprii*, să nu preia masiv din surse. Succesul nu se rezumă doar la proiecte didactice. Pretendentul la grad trece prin sine (și prin elevii săi) ceea ce afirmă, iar eventualele erori comise de „calculatorul” neatent vor fi corectate de autor cu mult înainte de prezentarea experienței în fața comisiei. Totul trebuie să fie clar și bine pus la punct, așa încât atunci când *lucrarea sau raportul* sunt citite de un profesor de același calibru, acesta să poată aplica cu ușurință ceea ce a rezumat competitorul. Deși comisia nu întrebă „chiar din senin”, ci doar în raport cu prezentarea sau lucrarea, în multe situații interviul face să crească, în ochii tuturor, omul și calitatea prezentării. E momentul hotărâtor când se declară: *admis*.

Pentru că gradul didactic nu trebuie să devină o povară, ci o virtute, paradigma atestării, consemnată de noul *Regulament de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică*, le oferă profesorilor oportunități de a-și satisface necesitățile de dezvoltare a competențelor profesionale și individuale. Normele de evaluare, care după aprobare vor deveni document, reflectă tendințele de bază în determinarea excelenței profesional-pedagogice în postmodernitate; sunt prietenoase cadrului didactic; stimulează calitatea resursei umane în perspectiva strategică de dezvoltare

a sectorului educațional prin investiție în oameni; democratizează și descentralizează procesul de evaluare a competențelor științifice, didactice și psihopedagogice; pun în valoare pedagogul; creionează profilul unui cadru didactic angajat plenar în viața de zi cu zi a școlii; promovează practicile de succes în domeniu; insistă pe obiectivitate și imparțialitate evaluativă; instituie premise pentru integrarea cu succes în comunitatea educațională locală, regională și/sau republicană; asigură șanse egale de afirmare a competențelor profesionale tuturor pedagogilor din sistem; justifică racolarea tinerilor specialiști pentru activitatea pedagogică; impulsionează creativitatea și dau o notă managerială distinctă principiului transparenței procesuale și decizionale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău: Lyceum, 2017. 104 p.
2. Callo T., Ghicov A. Elemente transdisciplinare în predare. Chișinău: Știința, 2007. 45 p.
3. Cartaleanu T., Cosovan O. Ateliere de lectură, scriere, discuție. Portofoliul elevului. Cl. 5-9. Chișinău: Știința, 2014
4. Cartaleanu T., Cosovan O. Didactica studiului integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p.
5. Codul educației al Republicii Moldova. Publicat la 24.10.2014 în Monitorul Oficial nr. 319-324, art. nr. 634. Chișinău. 91 p.
6. Curriculum disciplinar la Limba și literatura română. Chișinău: Lyceum, 2020.
7. Curriculum școlar la Limba și literatura română. Cl. V-IX. Chișinău: Știința, 2010. 80 p.
8. Curriculum școlar la Limba și literatura română. Cl. X-XII. Chișinău: Știința, 2010. 45 p.
9. Goraș-Postică V. Abordarea manualului școlar din perspectiva formării competențelor. În: Didactica Pro..., nr. 1(5), 2001, pp. 34-35.
10. Goraș-Postică V. Cadrul de referință al Curriculumului Național – o nouă etapă în procesul de dezvoltare Curriculară din Republica Moldova. În: Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației), nr. 5, 2007, pp. 299-300.
11. Goraș-Postică V. Lecția de literatură: tradiție și modernitate. În: Didactica Pro..., nr. 1 (47), 2008, pp. 51-52.
12. Goraș-Postică V. Reforma curriculară în continuă ascensiune. Secvențe de cercetare educațională calitativă. În: Didactica Pro..., nr. 5-6 (93-94), 2015, pp. 3-8.
13. Ghicov A. Didactica textului sau despre comunicarea și înțelegerea umană ca finalitate valorică a educației. În: Colocviul internațional de științe ale limbajului *Eugeniu Coșeriu*. Ed. XV, *Dinamica limbilor și literaturilor în epoca globalizării*. Suceava: Universitatea Ștefan cel Mare, 2015, pp. 487-494.
14. Ghicov A. Educația textuală în liceu: de la competența autorului la gândirea cititorului. În: Univers Pedagogic, nr. 3, 2014, pp. 5-9.

15. Ghicov A. Reconfigurarea metodologică a educației textuale. În: Probleme de lingvistică generală și romanică. Actele colloquiului științific cu participare internațională în memoria Grigore Cincilei. Chișinău, Tomul III. Chișinău: CEP USM, 2013, pp. 85-89.
16. Ghicov A. Textul didactic și abordarea lui din perspectiva realității. În: Intertext, nr. 3/4 (31/32), 2014, pp. 161-167.
17. Panfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Paralela 45, 3002. 227 p.
18. Sâmbărian F. O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev. București: Art, 2014. 407 p.
19. Trif L. Didactica din perspectiva centrării pe elev. Suport pentru dezbateri. Alba-Iulia: Universitatea 1 decembrie 1918, 2012. 74 p.

Educația: provocări de ieri, provocări de azi

Afirmam cu câțiva ani în urmă că o *viziune corectă* limpește scopul, oferă sens și ne dă puterea de a ne depăși pe noi înșine. Dat fiind faptul că educația include o paletă atât de largă de fenomene diverse, pe nimeni nu-l mai surprinde faptul că tot ce se întâmplă aici este corelaționat în interesul timpului actual, care, cu fiecare zi, devine tot mai actual. Nu în zadar vorbeam despre o *pedagogie transprezentă*, care „vede științific” cum pot fi soluționate problemele lui „mâine” pentru a oferi șansa creșterii ființei umane ca om, care se manifestă prin valorizarea „în azi” a ordinii în multiplele sale aspecte de ieri. Actualmente, *interpretarea, reformarea și resemnificarea* devin elementele cele mai importante în domeniul educației. Din această perspectivă, educația din Republica Moldova are o bună șansă de supraviețuire într-o lume ce se află într-o întrecere accelerată, deoarece realizează un învățământ stabil și la un nivel destul de bun în ceea ce privește răspunsurile la nevoile socio-culturale și economice. Mai rămâne ca obiectiv de a fixa un *punct de echilibru* între idealul educațional și constrângerile realității. Nevoia de a înțelege prezentul este la fel de importantă ca și nevoia de a proiecta viitorul.

În prezentul educației devine tot mai vizibilă *cultura responsabilizării* celor care o realizează, deoarece aceștia lucrează nu doar pentru a asigura succesul elevului, ci și pentru a însemna ceva în societate. În educație, noi pășim cu salturi în mileniul *intelenței holistice și al integralizării*, în care facem diverse alegeri și încercăm să trăim consecințele acestor alegeri. Azi *schimbările cotidiene* devin o realitate aproape inevitabilă. *Paradigma integralistă* a educației de ieri și de azi pune accentul pe formarea unei *atitudini active* a elevului în raport cu lumea din jur, cu realitatea, cu întregul „continent” al cunoașterii, prin îmbinarea ideii de umanism cu cea a cunoașterii. Ieri vorbeam despre educația *pentru știință*, azi vorbim despre *educația prin știință*, cunoașterea cunoașterii devenind o performanță care condiționează însăși existența elevului ca ființă umană. Cunoașterea este o competență creatoare de identitate, este un drum care se deschide elevului pe măsură ce acesta merge.

Azi, categoria de *viitor posibil* constituie cheia de boltă a acțiunii educaționale. Afirmăm că nu acumularea de cunoștințe, de date, de informații este scopul educației, ci a-l pune pe elev în situația de a ajunge la ele. Elevul este condus astfel ca să se afirme în autenticitatea și individualitatea sa. *Elevocentrismul* reclamă dezvoltarea personalității elevului pentru societatea de azi și de mâine. Construirea cunoașterii se realizează prin *învățarea prin facere*, prin acțiune directă, aplicativă, elevul nesimțind un anume disconfort intelectual. Dar rămâne o problemă a educației de azi *transdisciplinaritatea*, care reclamă necesitatea depășirii limitelor disciplinelor, ca una din variantele posibile ale pregătirii elevului pentru viață în condițiile actuale, prin învățarea regulilor vieții și prin formarea *competenței vitaliste*.

Ieri vorbeam despre o unică pedagogie, astăzi vorbim despre științe ale educației. Școala operează astăzi cu proceduri deontologizate pentru a oferi ocazia umanizării și culturalizării ființei umane. Educația există doar atunci când elevul are conștiința intrării într-un câmp cultural, alimentându-și convingerea că o cultură nu se moștenește, ci se cucerește.

Educația – și ieri, și azi – a fost și este o *valoare care creează valori*. A educa azi înseamnă a crede în elev, în perfectibilitatea sa, în capacitatea și dorința sa de a învăța, a crede în faptul că omul îl face mai bun pe alt om prin cunoaștere. Educația transmite, pentru că vrea să păstreze și vrea să păstreze, deoarece pune în valoare în mod pozitiv anumite cunoștințe, comportamente, abilități, idealuri. Principalul este faptul că educația nu este neutră, ea alege, verifică, presupune, convinge, elogiază, elimină. Ceea ce se cere azi este ca educația să intensifice aceste acțiuni ale sale, să „producă” o filiație culturală de la o generație la alta și ordine socială de înaltă calitate. Echilibrarea raportului dintre declarativ și procedural reprezintă condiția necesară pentru trecerea de la un învățământ verbalist și expozitiv la un *învățământ acțional și aplicativ*, iar implicarea cunoștințelor strategice reprezintă condiția realizării unei *educații strategice*.

Azi în Republica Moldova este valabilă o *educație europeană*, care cultivă cu ardoare un anumit tip de om, care reușește să supraviețuiască prin acțiunea spiritului, îndrăzneala faptelor și permanenta căutare a propriei împliniri. Omul dorit de civilizația europeană este un permanent călător, un om dominat adesea de economie, dar și un om al căutării continue a Binelui, a Adevărului și a Frumosului.

Tatiana CALLO,

dr. hab., prof. univ., Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

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

Cultivarea stării de bine a cadrului didactic debutant în instituția educațională

CZU 373.2.091 | doi.org/10.5281/zenodo.4256673

Rezumat: Studiul prezintă de manieră analitică un program complex de formare cu genericul "Starea de bine", care are ca beneficiari specialiști debutanți în domeniul educației timpurii. Autoarele expun repere teoretice de natură psihopedagogică relevante pentru practicieni, valorificându-le în mod etapizat într-un context sociocultural specific.

Cuvinte-cheie: stare de bine, specialist debutant, educație timpurie, program de formare.

Abstract: The study presents in an analytical manner a complex training program for "wellbeing", directed at beginner early educators. The author presents a number of theoretical landmarks of psycho-pedagogical nature that are relevant for practitioners, capitalizing on them in a staged way in a specific socio-cultural context.

Keywords: wellbeing, beginner specialist, early education, training program.

INTRODUCERE

Societatea contemporană, una a cunoașterii și a schimbărilor permanente (mai nou, a celor impuse de criza pandemică COVID-19), îi solicită cadrului didactic un imbold constant de adaptare la condițiile actuale, necesar pentru a-și găsi împlinirea atât în plan personal, precum și în cel

profesional. Sistemul educațional, în general, se confruntă permanent cu noi provocări de acomodare la un univers sociocultural dinamic și, deseori, imprevizibil. Profesorii, în calitate de persoane-cheie ale sistemului și procesului educațional, provocați de noile realități, apelează la noi modalități de autodezvoltare pentru realizarea lor profesională, racordarea procesului de instruire la necesitățile copiilor, dar și pentru crearea unei stări de bine, care să le propulseze activitatea pedagogică [cf. 5, p. 272].

Promovarea educației de calitate reprezintă o oportunitate pentru dezvoltarea continuă a cadrului didactic, aceasta devenind tot mai solicitată pe fondul dinamicii educaționale și sociale. Educația trebuie să răspundă noii paradigme a societății contemporane, pentru a fi utilă și a pune umărul la edificarea viitorului. Școala nu își mai permite să rămână prizoniera trecutului, când actul educațional se construia preponderent pe relația de subordonare dintre cadru didactic și copil, dintre manager și angajat.

Dezvoltarea personală și profesională a cadrului didactic este imperios necesară, inclusiv pentru formarea abilităților de învățare pe tot parcursul vieții, pentru



Ana VARTIC

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

menținerea afectiv-motivațională în profesie, dar și pentru satisfacerea unei comenzi sociale atât de stringente: profesori competenți și angajați plener și durabil în instituții.

Așa cum astăzi *subordonarea* lasă locul *colaborării* și *cooperării*, „șeful” este înlocuit cu „liderul”, iar acesta din urmă nu *dictează*, ci *participă* la activitățile în care este implicat grupul, coordonându-l mai degrabă prin mediere decât prin impunerea propriei decizii sau voințe [2], forța motrice care determină echipa să funcționeze în mod eficient este tocmai această *stare de bine*.

În pofida rezultatelor descurajatoare ale studiilor la subiectul epuizării profesionale în rândul cadrelor didactice, mulți autori subliniază faptul că un număr mare de reprezentanți ai profesiei date trăiesc sentimente de entuziasm și inspirație, stare de bine, pasiune în raport cu munca prestată. *Ce formează și menține starea de bine (starea de pasiune) profesională a pedagogilor?* Căci dincolo de condițiile dificile de muncă, salariul mic și nivelul ridicat de stres profesional ei își continuă activitatea.

Orice aspect din activitatea unei instituții de învățământ este determinat de competența, motivația și eficiența cadrelor didactice. Epuizarea profesională, ca fenomen relațional, se află în raport cu descreșterea graduală a motivației, rezultată în exprimarea dezamăgirii simțite în momentul în care profesorul conștientizează diferența dintre așteptările inițiale privind succesul profesional și contextele concrete ale culturii organizaționale [cf. 3].

CADRUL CONCEPTUAL

Pasiunea profesională (work engagement), legată direct de starea de bine a cadrului didactic, este un concept relativ nou în știința psihologică. Termenul, introdus în psihologie la începutul anilor ‘90 ai secolului al XX-lea, s-a răspândit abia în ultimele decenii. Treptat, s-a cristalizat o abordare conceptuală pentru înțelegerea fenomenului și a impactului acestuia asupra eficienței angajaților. Cu toate acestea, rămân întrebări deschise cu privire la factorii determinanți ai stării de bine.

Starea de bine (wellbeing) este o sintagmă pe care o întâlnim, de la o vreme, pe toate canalele de comunicare. Vorbim despre ea ca un trend în viața de zi cu zi și facem multe demersuri în direcția dată, pentru a dobândi o stare reală de bine. Evident, subiectul a fost tratat și înainte, numai nu cu aceeași intensitate și implicare. Acum căutăm cauza lipsei stării de bine și găsim soluții reale pentru a o câștiga și a o menține.

Starea de bine a devenit și o componentă importantă a educației – cel puțin, în viziunea celor responsabili de calitatea educației și a vieții beneficiarilor educației. S-a înțeles – cel puțin teoretic – și s-a văzut și faptic că nu e de ajuns să mergem la clasă și să predăm, dacă suntem dascăli, ci contează și impactul pe care îl avem asupra celor în fața cărora ne aflăm, devenind responsabili de starea de bine și de implicarea lor.

În literatura de specialitate, întâlnim tot mai des conceptul de *stare de bine*, care vizează preponderent copiii/elevii, mai puțin cadrele didactice [cf. 6, p. 272]. Or, după cum afirmă prof. V. Goraș-Postică într-un studiu: ”Starea de bine, ca standard de calitate a educației, este un concept care vine din psihologia sănătății, care nu se reduce la starea de confort a elevului (și a cadrului didactic – n.n.), dar devine și valoare psihopedagogică, care completează/actualizează celelalte valori autentice promovate de grădiniță (n.n.) / școală: Adevărul, Binele, Frumosul și Sacrul” [4, p. 100]. Ca problemă tot mai stringentă, starea de bine a cadrelor didactice ar trebui privită cu seriozitate și responsabilitate, în egală măsură. Studiile descoperă situații îngrijorătoare în care profesorii raportează o stare de sănătate fizică și mentală proastă, ca rezultat al muncii lor și, desigur, acest lucru are un impact direct asupra ratelor de absență, motivare și retenție a personalului, atât pentru școli, cât și pentru întreaga profesie. Mai mult, starea de bine a profesorilor are, de asemenea, un impact major asupra rezultatelor, atitudinilor, competențelor formate copiii.

CADRUL METODOLOGIC

Cercetarea noastră include secvențe metodologice privind starea de bine a specialistului debutant în domeniul educației timpurii, ca rezultat al unei observări dirijate a procesului de muncă al acestuia pe parcursul a doi ani de investigare a problematicii date în cadrul studiilor de doctorat. În acest context, ca urmare logică a cercetării, după abordarea teoretică și metodologic-experiențială generală, am conceptualizat un program experimental de formare pentru educatorii tineri, care include, în principal, ateliere și traininguri psihopedagogice de educare a stării de bine.

Așa cum se vehiculează în literatura de specialitate, atelierul de lucru este dedicat creatorilor de educație, acelor oameni care interacționează cu copiii în fiecare zi, fie că sunt educatori, învățători, profesori sau manageri. Nu excludem nici personalul nondidactic: credem că fiecare persoană care lucrează într-o școală sau într-o grădiniță este binevenită să participe la aceste formări. Tuturor le stă în puteri de a crea starea de bine pentru colegii lor și, implicit, pentru copii.

Atelierele proiectate de noi se adresează și profesorilor de la orice disciplină, care își doresc să afle mai multe despre cum pot să aibă grijă de ei înșiși, într-un sistem de învățământ plin de provocări. Or, de multe ori, noi, educatorii/profesorii, ne simțim copleșiți de multitudinea sarcinilor pe care le avem de rezolvat într-o zi. De la managementul grupei de copii/clasei de elevi până la documentele de care trebuie să ne ocupăm zilnic, de la pregătirea temeinică a activităților/lecțiilor până la modalitățile de predare creativă și interactivă pe care trebuie să le inserăm în demersurile didactice. Astfel, se întâmplă să avem zile în care pur și simplu simțim că lucrul este prea mult sau prea greu; iar începătorii se pot simți, în unele

cazuri, depășiți de situație, dezorientați sau demotivați.

Programul *Starea de bine* pentru cadrele didactice își propune să aducă în discuție ce se întâmplă în astfel de zile, dar și în zilele productive pe care le avem cu toții. Cum putem transfera reușita unei zile asupra celorlalte? Cum putem să ne bucurăm de fiecare zi și de fiecare oră predată/activitate organizată? În cadrul acestuia, participanții sunt invitați să-și acorde timp, să reflecteze profund, să descopere tehnici care le pot fi de ajutor acasă ori în instituția educațională, să participe la jocuri de echipă – un prilej de reflecție multiaspectuală.

Avem nevoie să ne ascultăm pe noi înșine, iar apoi să-i ascultăm conștient pe ceilalți, pentru a stabili legături puternice capabile să ne susțină atunci când în jurul nostru totul se clatină. Avem nevoie să fim puternici împreună, fiindcă putem reuși doar cu eforturi conjugate, acestea nefiind afirmații lozincarde gratuite, ci adevăruri general-valabile, împărtășite de comun. Ca elemente structurale ale unui astfel de atelier propunem:

1. Abordarea științifică a inteligenței socioemoționale și a stării de bine a oamenilor. Noi descoperim în domeniul neuroștiințelor;
2. Practici cotidiene prin care putem găsi echilibrul interior atât la școală, cât și acasă;
3. Jocul *Pătratele colaborării* – moment de reflecție asupra emoțiilor și trăirilor experimentate în cadrul acestui joc;
4. *Edificiul meu interior* – exercițiu de autoanaliză;
5. Concluzii și reflecții pe marginea celor trăite/aplicate. Discutarea unei liste cu lecturi și link-uri utile, dar și a unor liste cu pași de urmat.

Scopul programului de formare constă în a dezvolta abilitățile și cunoștințele necesare realizării eficiente a procesului educațional de către tinerii specialiști, dar, totodată, și în a contribui la menținerea stării lor de bine, pentru a-i ajuta să

activeze cu succes într-o instituție educațională.

Formatorul/facilitatorul este persoana care ghidează implementarea acestui program pe parcursul unui an de studii, oferindu-le ocazia de a se implica activ tuturor actorilor educaționali din instituție. Pe parcurs, atelierelor vor fi secondate de seminare, webinare, conferințe, alte evenimente educaționale la temă. Agenda/structura-tip a unui atelier se prezintă pe următoarele dimensiuni:

Introducere în subiect. Prezentarea succintă a unor idei teoretice din domeniul neuroștiințelor referitoare la starea de bine a oamenilor, atât în relație cu ei înșiși, cât și în relație cu ceilalți. Discutarea unor termeni-cheie: *neuroplasticitate, neuroni-oglină, empatie* etc.

Break out. Aplicarea tehnicilor și a metodelor folosite pentru gestionarea situațiilor neprevăzute/stresante, care duc la epuizare (*burnout*). Realizarea unui poster cu aceste exemple, astfel încât să ni le putem reaminti cu ușurință la final.

Aplicație. Desfășurarea jocului de echipă *Pătratele colaborării*, urmat de un moment de reflecție și de înțelegerea aprofundată a experienței trăite. Desfășurarea exercițiului de autoanaliză *Edificiul meu interior*, moment în care participanții petrec timp cu ei înșiși pentru a-și găsi răspunsuri în interior, astfel încât să completeze structura unei case.

Concluzii. O analiză a aspectelor discutate, astfel încât esențialul să rămână în mintea participanților, pentru a putea fi folosit atunci când va fi nevoie. Fiecare participant extrage un mesaj motivațional, care să-i amintească de participarea la atelier.

Prezentăm mai jos activitățile ce vor valorifica starea de bine, care fac parte dintr-un program-pilot, organizat în municipiul Chișinău cu specialiștii debutanți în educația timpurie.

Tabelul 1. Programul formativ Starea de bine

Luna	Tipul activității și tematici recomandate
Septembrie	Atelierul didactic <i>Sunt pedagog și-mi pasă să mă simt bine</i>
Octombrie	Atelierul didactic <i>Starea de bine – accent pe starea fizică/emoțională bună</i>
Noiembrie	Seminarul metodic <i>Curcubeul emoțiilor pozitive din fapte bune</i>
Decembrie	Atelierul didactic <i>Confort emoțional, activități de relaxare – starea de bine garantată</i>
Ianuarie	Conferința <i>Pledoarie pentru starea de bine a tânărului specialist în școală</i>
Februarie	Seminarul/webinarul municipal <i>Prestația profesională de succes – bunăstarea emoțională a cadrului didactic și a copiilor</i>
Martie	Atelierul <i>Starea de bine – accent pe starea fizică/emoțională bună</i>
Aprilie	Atelierul <i>Arderea profesională. Tehnici, metode de protejare</i>
Mai	Trainingul <i>Prevenirea dezvoltării sindromului de ardere profesională</i>
Iunie	Excursie tematică în sânul naturii
Iulie	Excursie tematică la un muzeu ales de participanți
August	Participare la un concert/spectacol

Se propune ca luna septembrie să fie declarată *Luna stării de bine a cadrului didactic*. Tineri specialiști vor fi invitați să participe la o serie de activități pe tema *stării de bine* în instituția educațională, ce vor fi organizate în locații variate și atractive. Atelierelor vor fi susținute de formatori locali, dar și internaționali, în cadrul acestora

urmând să fie prezentate și împărtășite metode, experiențe și bune practici. Formatorii internaționali pot prezenta materialele și online, descoperind și unele bune practici implementate de tinerii specialiști din instituția educațională. În calitate de invitați speciali, mai sugerăm: fondatori de școli din România, care vor să împărtășească cum se face educație cu stare de bine în sistemul de învățământ românesc; fondatori de școli din Republica Moldova, care vor împărtăși cum se face educație cu stare de bine în sistemul de învățământ de la noi; fondatorii din alte țări, care au creat instituții private în țara noastră (IPLT *Orizont*, IPL *Heritage* etc.), în care starea de bine a tuturor actorilor este prioritară.

Atelierele vor fi organizate în locații stabilite din timp, iar forma de organizare va fi adaptată regulilor extraordinare din societate. Ele vor încadra preponderent tinerii specialiști din instituția educațională, deoarece anume aceștia sunt cei supuși riscului de a arde profesional chiar din primul an de activitate și de a-și pierde ușor motivația de a rămâne în sistem. La etapele următoare se recomandă să participe tot personalul.

Aceste ateliere vor fi, de fapt, incursiuni de scurtă durată în ceea ce înseamnă un program complex de dezvoltare a unei culturi a stării de bine, a încrederii în cadrul didactic într-o unitate de învățământ. Considerăm utilă și participarea unor reprezentanți ai autorităților locale, care să poată valorifica evenimentele respective ca pe niște platforme de lansare, sprijinire activă și dezvoltare a unor inițiative de acest gen, menite să promoveze starea de bine în toate instituțiile, pentru a ne asigura că rezistența mentală și starea de bine personală sunt parte integrantă a sistemului de educație și formare. O finalitate asupra căreia insistăm ar fi ca aceste practici să fie extinse în tot mai multe instituții de învățământ, sporind, astfel, creșterea ratei de atragere și menținere a cadrelor tinere în sistemul educațional.

În acest sens, în planul complex de activitate al DGETS Chișinău se vor introduce activități pentru întreg anul de studii, organizate la nivel municipal, cu materiale, instrumente și pași concreți de implementare, pentru promovarea și menținerea stării de bine în instituțiile de educație timpurie, la nivelul personalului și al copiilor. Vor fi stabiliți indicatori privind starea de bine pentru *evaluarea gradului de atingere* a obiectivelor programului în raport cu aceștia, pe de o parte, și pentru formarea *personalului de conducere* a grădinițelor și a cadrelor didactice pentru implementarea acțiunilor de promovare și menținere a stării de bine, pe de altă parte. Se vor propune, astfel, câteva instrumente și perspective inedite. Fiecare dintre formatori va aduce și exemple care funcționează în instituțiile lor, pentru a promova practicile de succes ce pot fi preluate și transferate în alte situații. Programul de formare ar putea constitui o punte între instituțiile de stat și ceea ce fac, deseori în mod performant, colegii

noștri din mediul privat, pentru a-i ajuta pe tinerii specialiști să se simtă bine și susținuți în instituție, în munca lor zilnică. Se propun mai multe soluții, pornind de la mai multe modele, unele de import, altele dezvoltate la nivel de instituție, plecând de la diverse realități. Se vor oferi exemple, chiar rețete, care, ulterior, trebuie puse în practică de către participanți: starea de bine nu se creează *in vitro*, în ateliere, nici prin ordinul ministrului, ci se dobândește prin munca de zi cu zi. Sperăm ca acțiunea dată să fie un catalizator pentru atingerea stării de bine în instituțiile educaționale în rândul generațiilor de tineri specialiști ce vin să activeze cu motivația și verva născută din vocația de a fi pedagog.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

În mod firesc, un angajator al timpurilor noastre știe că afacerea sa va merge mai bine dacă angajații săi se simt motivați și vin cu drag la serviciu. Nu credem că vreun angajator își dorește subalterni nemulțumiți de condițiile de lucru, care abia așteaptă să-și facă treaba și să „scape” acasă sau sunt timorați, pentru că nu au idee ce li se va întâmpla mâine sau ce li se va cere să facă. Angajații sunt motivați dacă fac ceea ce știu și ceea ce le place; cu cât reușesc să se apropie mai mult de aceste idealuri, cu atât se vor simți mai bine și vor fi mai eficienți. Studiile făcute de Centrul Regional de Sănătate Publică Cluj (<https://www.insp.gov.ro/https://www.insp.gov.ro/>) arată că o creștere salarială nu duce la o creștere a eficienței decât dacă este însoțită de o accentuare a stării de bine. Sub această umbrelă se întrunesc, de fapt, mai mulți factori. În primul rând, omul trebuie să fie mulțumit de munca sa, de ceea ce realizează; pentru aceasta trebuie să aibă condițiile în care să poată atinge obiectivele muncii. Adică, dacă i se cere unui cadru didactic să obțină anumite rezultate [6] – să zicem, ca toți copiii să știe să citească la finalul grupeii pregătitoare –, este necesar să-i creăm condițiile ca el să poată realiza această muncă și să o facă din plăcere, simțind umărul tuturor celor interesați de acest rezultat.

În baza referințelor bibliografice studiate și în conformitate cu concluziile care s-au conturat, formulăm o serie de *recomandări*.

Pentru pedagogi: conștientizarea valorii și a importanței muncii îndeplinite pentru alți oameni și pentru sine; determinarea scopurilor activității profesionale și a creșterii în carieră; conștientizarea aspectelor pozitive ale activității; încurajarea dorinței de a învăța; distribuirea corectă a timpului de muncă, ținând cont de orele de muncă și orele de odihnă; căutarea unor căi eficiente de rezolvare a sarcinilor de lucru, soluționarea lor la timpul potrivit, evitarea amânării sarcinilor mai dificile; stăpânirea/aplicarea sistematică a tehnicilor de relaxare; păstrarea bunelor relații cu colegii și managerii, căutarea susținerii în mediul imediat înconjurător, în cazul unor dificultăți; dezvoltarea abilității de a găsi părțile pozitive chiar și în situații dificile.

Pentru specialiștii din domeniul resurselor umane (psihologi, manageri de personal): depistarea la timpul potrivit a stărilor negative legate de muncă, precum și a nivelului/motivelor pasiunii profesionale și a satisfacției în muncă; aplicarea programului de dezvoltare a resurselor personale sau a unor module separate, în scopul creșterii autoeficienței, a capacității de muncă, a viabilității, optimismului și al conștientizării activității; informarea angajaților asupra naturii stresului și a metodelor de adaptare la stres prin intermediul exercițiilor fizice și a restructurării cognitive a atitudinii față de situațiile potențial stresante.

Pentru managerii de instituții: menținerea unei atmosfere de încredere, de exprimare liberă a temerilor și sentimentelor pedagogilor privind condițiile de muncă; încurajarea inițiativelor, oferirea unui feedback sincer și pozitiv, non-estimativ și constructiv privind problemele întâmpinate; introducerea mentoratului drept practică pozitivă, dar și obligatorie, conform Codului educației, cu scopul de a valorifica experiența pedagogilor cu un stagiu profesional mai mare și a o transmite tinerilor specialiști; implicarea pedagogilor în rezolvarea problemelor importante ale instituției, în luarea deciziilor, prin evidențierea importanței opiniei/contribuției fiecărui angajat în parte; acordarea de posibilități diversificate pentru dezvoltare profesională și personală și ridicarea propriei calificări;

dezvoltarea talentelor pedagogilor, susținerea sentimentului de competență și autonomie etc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrițchi V. Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ. Chișinău: PRINT-Caro SRL, 2012. 288 p.
2. Buraga N. Rolul resurselor personale în dezvoltarea pasiunii profesionale a pedagogilor. Autoreferatul tezei de doctor în psihologie. Chișinău, 2017. 26 p.
3. Dandara O. Particularități ale managementului carierei cadrelor didactice. În: Resursele umane în educație. Sesiune Internațională de Comunicări Științifice, București, 7-8 mai 2009. București: ASE, 2009, pp. 28-31.
4. Goraș-Postică V. Opțiuni pentru starea de bine a elevului și a profesorului în școală. În: Meridiane pedagogice. Eșuri. Chișinău: CEP USM, 2016, pp. 100-107.
5. Șevciuc M., Mereuță R. Condiții psihopedagogice de dezvoltare a angajamentului profesional la cadrele didactice. În: Studia Universitatis Moldaviae, nr. 9 (119), 2018, pp. 271-276.
6. Vranceanu M. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în instituțiile de educație timpurie în anul de studii 2019-2020. MECC, 2019. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_eduatie_timpurie_2019-2020_final.pdf

Vocația de promotor al educației adulților

CZU 374.7 | doi.org/10.5281/zenodo.4256702



Adela SCUTARU-GUȚU

dr., director, DVV International Moldova

carierii didactice pe o durată cât mai lungă și de menținere a senzației de implicare utilă pentru profesori și formatori. Însă pentru a-și îndeplini misiunea de motivare și iluminare, profesorii, dar mai ales formatorii pentru adulți, trebuie să învețe ei înșiși a trăi bucuria predării-învățării, bucuria de a face lucrurile pe așezate, fără impacientare didactică, cu vocația unui actor și regizor care savurează plăcerea creării unui context creativ și îmbietor de descoperiri și formare de competențe, pe măsura și pe placul beneficiarilor de orice vârstă și experiență anterioară.

Cuvinte-cheie: învățarea și educația adulților, formator, bucuria învățării, demers didactic.

Abstract: Current swift technological changes, as well as the reconfiguration of the economic and social context invalidate faster than ever before the knowledge acquired in a formal context, no matter how much and successfully the educational system manages to ensure the modernization of processes. Thus, adult learning and education, in all its manifestations, not only in the sense of continuous professional training, becomes both a cardinal element of building a culture of lifelong learning and a field

Rezumat: Schimbările tehnologice fulgerătoare, dar și reconfigurarea contextului economic și social invalidează mai rapid ca oricând cunoștințele achiziționate în context formal, oricât de mare ar fi succesul cu care sistemul educațional asigură modernizarea proceselor. Astfel, învățarea și educația adulților, în toate manifestările ei, nu doar în sensul formării profesionale continue, vine nu numai ca un element cardinal al edificării unei culturi a învățării permanente, dar și ca un domeniu de reinventare a cadrelor didactice, de prelungire a

of teacher reinvention, teaching career extension for as long as possible while maintaining the feeling of useful involvement for teachers and trainers. But in order to fulfil their mission of motivation and enlightenment, teachers – and especially adult educators – must learn themselves to live the joy of teaching-learning, the joy of doing things smoothly, without didactic impatience, with the vocation of an actor or a play director who enjoys the pleasure of creating an inviting context for discoveries and competence training, tailored to the needs of beneficiaries of any age and previous experience.

Keywords: Adult Learning and Education (ALE), trainer, joy of learning, didactic approach.

Unul din paradoxurile timpurilor pe care le trăim este că domeniul educației – prin definiție menit să asigure dezvoltare și deschidere – se confruntă cu o trenare la nivel terminologic tocmai în raport cu principalii actori din domeniu. Ne referim aici nu la amplele reforme din învățământul formal, ci la un domeniu care se vrea scos din anonim și amplificat. Bineînțeles, avem noțiuni încetățenite de *educatori*, *învățători* și *profesori*. În contexte de lirism excesiv se mai utilizează sinonime – care mai arhaice, care cu tentă de inovare – *dascăli*, *îndrumători*, *mentori* sau *formatori*. Totuși, un sector întreg din realitatea cotidiană, dar cu prea puțină recunoaștere în mediile de educație, și anume domeniul *învățării și educației adulților*¹ (IEA), deocamdată mai rămâne în așteptarea unui termen care ar exprima explicit teoria și practica în domeniu.

La utilizarea conceptului de *andragog*, apropo, validat de resursa <https://dexonline.ro>, uzuală în unele țări occidentale, unor vorbitori din spațiul nostru cultural li se creează asocierea – de altfel improprie – cu elementul de compunere ”andro”, care ar sugera doar o accepție masculină a noțiunii. În realitate, *andragogia* ca ramură de cercetare și practică educațională este un concept destinat delimitării de pedagogie – un domeniu mai încetățenit, dar care vizează educația copiilor și a tinerilor. Accepția de „formator” este și ea redusă ca recunoaștere. Deși recent confirmat în Clasificatorul Ocupațiilor din Republica Moldova, formatorul este asociat, iarăși pe nedrept, mai mult cu activități ale societății civile, contestate în sensul calității și profunzimii de către specialiștii acreditați din educație. În unele țări de sorginte slavonă (Belarus, Ucraina) a fost împământenit termenul *educator*, care se deosebește de educatorul specializat în dezvoltare timpurie și desemnează în mod explicit specialistul în educația adulților. La noi, o astfel de inovație lingvistică nu este deocamdată testată în uz. Reticența provine din faptul că noua formațiune lexicală ar putea fi percepută ca o greșală de tipar sau de pronunție. Sau poate merită o încercare?

Dincolo de terminologie, să revenim la esențe. De ce ar fi specialistul în educația adulților o aspirație necesară și tentantă în secolul al XXI-lea? Din simplul motiv că progresul tehnologic invalidează pe parcursul carierei competențele obținute doar în cadrul educației formale. În primă instanță, întrucât un profesionist de 40 de ani nu mai poate conta pe formarea universitară, obținută

cu circa 15 ani în urmă. Procesele se actualizează atât de rapid încât, fără o reînnoire a învățării, specialistul în floarea vârstei și cu potențial creativ devine pasibil de înlocuire. Și nu e vorba doar de competențe TIC, care, datorită pandemiei, capătă un caracter transversal și indispensabil, indiferent de domeniul de predare-învățare. Capacitatea de a structura un demers didactic tentant pentru fiecare participant la învățare rămâne o provocare pentru profesori de la nivel preuniversitar, cât și pentru cei din învățământul superior, în pofida multitudinii de oferte de perfecționare și a exigențelor de reînnoire periodică a prestației. Lucrurile se complică și mai mult în cazul educației adulților, unde nu avem sau avem infim de puține persoane realmente specializate în domeniu. De obicei, formările pentru adulți sunt desfășurate de cadre din învățământul formal, care – să fim sinceri – nu prea lesne renunță la rolul de Demiurg al cunoașterii, oricât de mult s-ar insista pe o modernizare a abordărilor, pe democratizarea proceselor și pe acceptarea unor roluri de mentori și moderatori de proces. Departe de noi orice retorică distructivă, mai curând intenționăm o pledoarie pentru opțiunea de *practician în andragogie* ca soluție de diversificare și prelungire a carierei didactice într-o țară în care, în 2019, populația de la 60 de ani în sus constituia circa 20,6%², iar rămânerea seniorilor în activitatea de predare – dar și de învățare în aceeași măsură – este o stringență nu doar pentru suplimentarea pensiilor de subzistență, ci mai ales pentru menținerea vigoriei emoționale și cognitive a adulților.

De ce în spațiul nostru învățarea la adulți și educația maturilor este totuși atât de nepopulară, oscilând în raza 1-5% față de cote de până la 50% în țările occidentale și cele nordice? Ce ar putea impulsiona aviditatea de luminare și dezvoltare personală indiferent de vârstă? Deși anul în curs pare să fi demolat personalitatea învățătorului, profesorului, formatorului, punând între oameni ecrane de instalații de plexiglas, de fapt, rolul cadrului didactic se amplifică. Stavilele apărute în comunicarea directă generează atribuții adeseori contrare uzanțelor. Vom îndrăzni să avansăm ideea că, acum mai mult ca oricând, atât profesorul din formal, cât și formatorul din nonformal sunt forțați de împrejurări să cultive, în primul rând, *bucuria învățării*. E un rol oarecum de bufonadă tragică, nu pentru lipsă de seriozitate, ci din contră: pentru că se presupune cultivarea unei stări de

1 În terminologia UNESCO *Adult Learning and Education* (ALE)

2 <https://statistica.gov.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=6472>

bine și de renunțare la gravitate, atunci când nici cel ce joacă rolul nu este tocmai într-o stare sufletească majoră. Și totuși vom insista pe această stare de bine.

Nu o dată s-a afirmat că o bună parte din adulți evită învățarea la maturitate din cauza unor experiențe negative de învățare în școală. Nu e nici pe departe problema cadrelor didactice din diferite epoci, deși actuala populație matură de la noi a prins și perioade de predare cu mai multă doză de clasicism, de austeritate și mai axată pe acumulare de cunoștințe, adesea irelevante sau parțial relevante pe termen scurt. Elevii de azi, deși participă la un proces mult mai democratizat de învățare, trăiesc o altă discrepanță – școala, care se raliiază la progresul tehnic mai mult prin dotări performante și mai puțin prin regândirea, mult mai complexă, a demersului didactic în cheia progresului tehnic. În viața extrașcolară, tinerii și copiii trăiesc o frenezie digitală – accesând aplicații care mai de care mai incredibile, devenind producători de materiale digitale – secvențe de film, animații, colaje. Iar la școală, ca și elevii de odinioară, ascultă profesorul atotcunoscător, deși om și, implicit, mai puțin cuprinzător decât orice enciclopedie digitală gratuită. Cum ziceam și cu o altă ocazie, profesorul are tablă interactivă, de pe care, evident, nu se ridică praf de cretă, însă care este mai mult decât un instrument în vogă, care impune o regândire a întregului demers didactic. Orice inovație vine nu doar cu facilități, ci și cu responsabilități sporite. Tabla digitală ne scutește de cretă, dar ne impune să ne imaginăm cum facem ca un text, pe care învățăceii îl pot considera anost, să fie transpus în material relevant și aplicabil la experiența cotidiană. Nu zicem, că orice subiect, mai ales dintr-un curriculum clasic, poate fi transfigurat în cheie pragmatică. Și nici nu e cazul! Însă doar transformarea unui text sau curs în prezentare pe diapozitive digitale nu este neapărat inovație. O inovație ar fi crearea unei noi experiențe de învățare, iar psihologii nuanțează că ar fi, de fapt, crearea unor emoții din registrul bucuriei, care ar fi nu doar o stare de bine în procesul curent și nemijlocit de studiere, ci și o motivație pe termen lung.

Cum poate fi creată starea de bine în educația adulților? Cineva ar zice: simplu, prin oferire de conținuturi captivante și necesare. Dar cum să faci concurență Internetului la capitolul ”conținuturi”? Ce să oferi să fie într-adevăr atrăgător pentru minte? Rețeaua globală este un registru greu de depășit: de la materiale științifice, biblioteci digitale, opinii ale unor specialiști avizați până la deraieri cognitive ale unor diletanți sau chiar troluri, producători de confuzie și tratare tendențioasă. Tocmai aici intervine principalul atu al specialistului în didactică, ființă umană integră față de rețeaua oarecum neînsuflețită, dacă e privită ca resursă separată și fără medierea învățării de către un profesionist. Specialistul în educație are experiență de predare, dar și de învățare, posedă discernământ științific, capacitate de a tria informația, aptitudini

de a prezenta materia în cheie (sau mai multe abordări) proprie, de a adapta învățarea la diverse registre de asimilare. Profesorul sau formatorul poate doza cantitatea de informație, poate face rocadă, delegând formabililor actul descoperirii independente, mult mai antrenantă decât ascultarea de explicații; poate ajusta complexitatea, în raport cu obiectivul învățării – e cumva un scop de sporire a performanței sau poate unul remedial, de compensare a unor cunoștințe și competențe, sau unul de asigurare a unui nivel intermediar între cele două. Impresia generală este că profesorii chiar cunosc o multitudine de metode și tehnici. Am extrapolat un pic ideea, afirmând că formatorii de formatori se confruntă cu o adevărată provocare în a prezenta metode și tehnici noi – atât de cunoscute, ca noțiuni și esență, sunt instrumentele didactice.

Spațiu de inovare ar fi interiorizarea cunoștințelor și a dexterităților didactice și utilizarea echilibrată a acestora. Am observat o tendință la practicienii în formare de a face uz abuziv – în sens numeric – de metode. E evident că aprecierea mediului vine adesea din parametri cantitativi – câte metode am folosit! Iar specialiștii în didactică, perfecționiști în cea mai mare parte, își doresc însemnele performanței. Totuși, îndrăznim să afirmăm, anume echilibrul, capacitatea de a nu exagera face diferența între un ”vânător de apreciere” și un profesionist autentic. Capacitatea de a reduce, a renunța, a limita, paradoxal, pare a fi la mare căutare în prezent.

Și nu e vorba doar de instrumente didactice. Să revenim la ideea de mai sus despre profilul formatorului ca *actor al spectacolului educațional*. Împărtășim convingerea că educația este într-un fel o creare de spectacol ca acțiune incluzivă, în care trăiești stări, îți limpezești experiențe și emoții, avansând spre înțelegerea nuanțată a lucrurilor. Și iată un alt element al inovării, pe care îl impun realitățile formatorilor, mai ales în educația adulților: echilibrarea sobrietății cu bucuria. Specialiștii în educație sunt forțați să ia lucrurile în serios – cu educația nu e de glumă! Din totdeauna, profesorul, învățătorul, instructorul a fost și este perceput ca o ființă lipsită de superficialitate, un exemplu de caracter așezat și structurat. De aici și autoritatea proverbială – chiar și în condiții de relativă diminuare – în comunitate. Totuși, atât copiii de astăzi, cât mai ales adulții care pot fi și ei, fiecare în parte, extrem de sobri și robuști în atitudini, nu mai pot trăi bucuria învățării doar prin exigențe și constrângeri. Practica educațională convinge că starea de bine este mai *motivantă*. Cum creăm o stare de bine? Prin generarea unor situații mai puțin rodite, prin atmosferă caldă și binevoitoare, prin destinderea încordării, valorificând ludicul și umorul rafinat și dozat. E posibil? Uneori pare oximoronică această postură de profesor sau formator mai puțin încorsetat în seriozitate. Mai bine formator plin de voce bună, care produce împreună cu formabilii rezultate măsurabile, decât un formator doct, dar plin de aere și importanță, incapabil să motiveze și

să ghideze spre învățare. Și nu e întotdeauna neapărat să folosești cel mai recent *know-how* în materie de predare, e mult mai important să (re)trezești în cei care ți s-au încredințat spre luminare farmecul micilor bucurii ale căutărilor și descoperirilor, la fel cum acum, în era fotografiilor digitale, uneori tresari mai intens, punând mâna pe o fotografie în alb-negru, pe hârtie, eventual, îngălbenită, dar asupra căreia fotograful și protagoniștii au muncit să capteze o stare, un gând, un moment esențial.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Larjanko J., Sarrazin R. Editorial. Revista Educația Adulților și Dezvoltare, nr. 86, 2019, Bonn. Pe: <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-862019-the-good-adult-educator/introduction/editorial>
2. Miclea M. Școala de mâine. Pe: <https://www.edupedu.ro/mircea-miclea-scoala-de-maine/>
3. Popovic K. Skills and competencies for life and work – magic recipe? Pe: https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Microsite_AED/Ausgabe_83/AED-83_ENG_150dpi.pdf



Vasile **FLUERAȘ**

dr., prof. univ., Liceul Teoretic Avram Iancu din Cluj-Napoca, România

Cultura încrederii – comunicare și cooperare

CZU 37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.4256659

Rezumat: Articolul reprezintă o introducere în problematica deosebit de complexă a încrederii și a culturii încrederii, factori esențiali în succesul personal, în succesul organizațiilor sau al instituțiilor. Mai puțin băgată în seamă până nu demult, încrederea se afirmă ca o forță prezentă latent în subiectivitatea umană, fără de care nu există viitor sau prezent. Ca investiție asumată de fiecare dintre noi, de organizații și instituții, încrederea și cultura încrederii sunt cea mai prețioasă formă de capital, care

trebuie să preceadă diversele inițiative manageriale. De asemenea, cultura încrederii, la fel ca valorile, ar trebui să preceadă orice acțiune educațională.

Cuvinte-cheie: încredere, cultura încrederii, cooperare, colaborare, cunoștințe, capital cultural, capital intelectual.

Abstract: The article introduces the very complex issues of trust and culture of trust, essential factors in personal success and in the success of organizations/institutions. Less noticeable until recently, trust asserts itself as a latent force present in human subjectivity, without which there is no future or present. As an assumed investment by each of us, organizations, and institutions, trust and the culture of trust are the most precious form of capital, which must precede various management initiatives. Also, the culture of trust, just like values, should precede any educational action.

Keywords: trust, culture of trust, cooperation, collaboration, knowledge, cultural capital, intellectual capital.

Orașe educate, țări educate, continente educate, o planetă educată înseamnă oameni educați în a crede în ei înșiși și în ceilalți, rod al unei educații integrale și al unei culturi a încrederii, fără de care nu se poate vorbi nici azi și nici mâine de *satul global* sau de societatea cunoașterii. Încrederea nu este un dat, ci o investiție asumată conștient de fiecare dintre noi, atât la nivel individual, cât și la nivelul organizațiilor în care activăm și pe care le reprezentăm, o investiție care se câștigă greu, dar se pierde ușor. În același timp, ea este o abilitate puternică, necesară în cursul interacțiunilor sociale personale, dar și în orice tip de conducere care se vrea performantă.

Managerii, indiferent de domeniu, care își fundamentează acțiunile și deciziile pe încrederea în membrii organizației (cadrele didactice, elevii – în cazul educației) sunt mai predispuși să genereze schimbări care să asigure performanță organizației. Încrederea este una dintre cele



Mariana **MARIN**

dr., conf.univ., Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova

mai prețioase forme de capital. De aceea, cultura încrederii, ca factor de succes, în contextul în care se împărtășesc cunoștințe, trebuie să preceadă diversele inițiative manageriale, firești într-o instituție, organizație sau grup de lucru. Mai trebuie știut faptul că încrederea nu produce performanță, dar pune în mișcare resurse psihologice subtile și latente care generează performanță.

O definiție clasică a încrederii este oferită de Diego Gambetta [2]: „...probabilitate subiectivă pe baza căreia un individ, A, se așteaptă ca un alt individ, B, să realizeze o anumită acțiune de care depinde starea lui de bine”. Cercetătorii Ostrom și Walker definesc încrederea ca fiind „voința de a-și asuma un risc în raport cu alte persoane, pe baza așteptării de reciprocitate din partea celorlalți” [5, p. 382]. Indiferent de definiții, elementul lor comun este presupuziția că la baza încrederii stă un sistem de valori culturale solide, marcate de coerență, de tradiții și respect reciproc.

Factorii esențiali în construirea încrederii sunt autenticitatea, logica și empatia. Oamenii tind să aibă încredere în tine atunci când cred că interacționează cu ceea ce este adevărat în tine, atunci când au credință în judecata și în competența ta logică și când te simt aproape (empatie) [4].

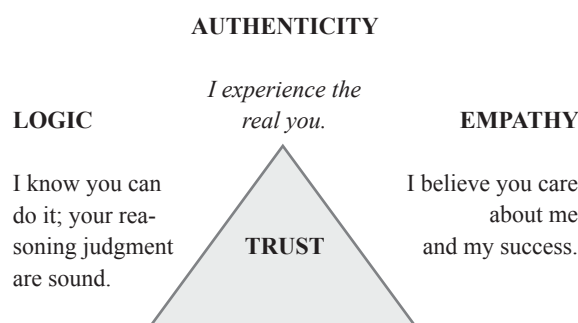


Figura 1. Factorii constituenți ai încrederii [4]

Cultura încrederii implică o excelentă comunicare interpersonală dublată de cooperare. O bună cooperare influențează pozitiv încrederea, iar o cooperare proastă întărește neîncrederea, cu toate consecințele ulterioare. Astfel, cooperarea se constituie într-un indicator sau barometru pentru nivelul încrederii. Deoarece ființele umane sunt *cooperatori condiționali*, luarea deciziilor individuale depinde, în mare măsură, de capacitatea noastră de a *citi mintea altora* [5], adică de a avea anumite așteptări ipotetice, desigur, în ceea ce privește comportamentul celorlalți în anumite contexte. Cultura încrederii mai implică responsabilitate și, nu în ultimul rând, inteligență emoțională.

Sentimentul complex al încrederii, prin potențialul deținut, operează numeroase deschideri pe diferite planuri. Astfel:

- generează soluții alternative diverselor conflicte, diferenduri sau situații-problemă;
- inspiră, entuziasmează¹, inovează, motivează, forțează limitele²;
- generează creativitate, ca mod de a fi în mod cotidian, iar aceasta presupune depășirea și provocarea limitelor³.

Munca în echipă cunoaște o eficiență superioară prin capitalul uman⁴, intelectual și cultural⁵ puse în comun de

- 1 Enthousiasmós – faptul de a fi locuit sau posedat de un zeu.
- 2 Limita este o linie, o margine, o frontieră, o graniță, o barieră, o periferie, cadru, extremă, sfârșit, o restricție, ceva ce separă și dezbină, frontiera dintre mărginit și nemărginit.
- 3 Pentru pitagoreici, limita împreună cu nelimitatul formau un principiu ultim al realității. Pentru Aristotel (*Ethica Nicomahica*), aceasta este pusă explicit în corespondență cu Binele. În vremurile mai noi, Perkins descrie creativitatea ca fiind un act intenționat de schimbare a limitelor percepute. Suntem individualități care depășim limite și, într-adevăr, operăm permanent asupra lor, neexistând doar o simplă acțiune în cadrul acestora.
- 4 Garry S. Becker (1964) definește capitalul uman ca valoarea adăugată de un muncitor atunci când acesta dobândește cunoștințe, abilități și alte bunuri utile angajatorului sau firmei în procesul de producție și schimb. Din perspectiva lui Pierre Bourdieu, educația poate fi văzută de unii actori sociali drept capital uman, iar de alții – drept capital cultural, fără ca acumularea de capital de tip economic și de tip cultural să se suprapună, fapt ce creează oportunitatea unei căi de mobilitate socială pentru clasele dezavantajate economic. Deosebirea dintre cele două tipuri de capital – capital uman (cunoștințe, abilități, competențe având o contribuție esențială la mobilitatea socială) și capital cultural – este dată de modul de funcționare a celor două. Capitalul economic este productiv datorită faptului că operează pe piața muncii, iar cel cultural se manifestă prin intermediul relațiilor sociale, fiind rareori productiv economic, dar interacționând cu piețele economice. Investiția în capitalul uman devine o componentă esențială pe piața muncii, întrucât adaugă valoare muncii.
- 5 Capitalul cultural sub formă internalizată, integrată, obiectivată și instituționalizată, puternic intercondiționată, este rezultatul educației, vizibil în ușurința utilizării formelor culturale regăsite în competență ca autoritate epistemică, producând profituri materiale și simbolice, valoarea acestora fiind direct proporțională cu raritatea distribuției de capital. De asemenea, sub formă internalizată/integrată, capitalul cultural implică procese de învățare și acumulare, condiționat fiind de nivelul dezvoltării individuale, precum și de investiții de timp și financiare, costuri achitate de investitor (cel care învață). Din acest motiv, nu poate fi transmis imediat. Capitalul cultural sub formă obiectivată este transmisibil prin materialitatea sa, este autonom, coerent, ireductibil la suma capitalului cultural internalizat pe care îl poate însuși fiecare actor social.

fiecare membru al acelei comunități, de rețele sociale existente și de trecerea de la informații și sisteme de informații la relații și rețele de informații și rețele comunicaționale. Poziția pe care o ocupă actorii sociali în cadrul rețelei este dată de calitatea și cantitatea capitalurilor de care dispun, acestea permițând controlul și condiționând destinul și al altor actori. *Un nivel ridicat al încrederii este de natură a favoriza schimburile în interiorul rețelei sociale fără a exista suspiciunea nereturnării ajutorului la o dată la care va fi solicitat* [3]. Alături de capitalul uman, capitalul intelectual și cel cultural, încrederea este unul dintre cele mai prețioase forme de capital.

Fiecare membru al comunității evaluează performanța sa în relație cu el însuși și cu alții pe baza rețelilor comunitare existente. Se poate spune că se refăce la scară mică *agora* antică, se reformulează și se repopulează ca loc de întâlnire și negociere între bunul comun, particular și public. Astfel, individul *de jure* nu se poate transforma într-un individ *de facto* al unei organizații sau comunități decât în condițiile în care acesta pășește în *agora* cu încredere.

Încrederea asigură succesul, care potențează motivația oamenilor în obținerea performanței prin valorificarea la maximum a resurselor deținute în acel moment. Insuccesul, în schimb, sau doar măcar prefigurarea acestuia, duce la demotivare, blocaj, pasivism și la neutilizarea resurselor disponibile, chiar dacă acestea ar putea salva o anumită situație de criză. În fapt, perioadele de criză testează și validează nivelul real al încrederii.

Încrederea sporește mult în perioadele de succes și scade rapid în perioadele mai puțin propice. În primul caz, este o mișcare în cerc: încrederea generează performanță, performanța generează încredere. Problema importantă este însă menținerea succesului, mai mult decât obținerea lui în condițiile în care constrângerile din ce în ce mai puternice într-o competiție solicită un capital semnificativ de încredere.

Literatura de specialitate consemnează anumiți factori care pot potența încrederea. Între aceștia, menționăm:

- sentimentul apartenenței la organizație;
- recunoașterea contribuției fiecărui membru;
- recunoașterea nivelului de influență și autoritate al fiecăruia în organizație;
- vizibilitatea poziției în instituție sau organizație;
- tratarea echitabilă a fiecărui membru;
- asumarea de către organizație a unui parcurs de dezvoltare personală pentru fiecare membru, cu efecte în planul eficienței organizaționale;
- libertatea de a alege în limitele domeniului și de a avea control asupra a ceea ce face;
- încredere și siguranță pentru acțiunile și activitățile derulate;
- înțelegerea de către fiecare membru a importanței produselor muncii sale pentru el, pentru organizație, pentru capitalul social al acesteia și pentru

succesul organizației în domeniul respectiv prin produsele create.

Între modalitățile prin care putem construi încrederea, amintim:

- încurajarea membrilor organizației de a lua decizii, fără a mai solicita permisiunea unei autorități;
- identificarea și comunicarea unor subiecte complexe și provocatoare, care solicită competențele acestora și în care se regăsesc;
- comunicarea permanentă pentru a obține feedback, pentru a cunoaște nivelul de realizare a unor proiecte, pentru a încuraja în anumite etape și pentru ca fiecare să nu se simtă izolat de obiectivele organizației;
- încurajarea colaborării⁶ și a cooperării⁷;
- construirea de modalități prin care fiecare să aibă acces la baza de date necesare activității;
- crearea de contexte în care să poată fi împărtășite experiențe, date, informații și cunoștințe;
- oferirea oportunităților de dezvoltare personală prin care aceștia dobândesc abilități noi în valorificarea capacităților proprii etc.

Într-un studiu recent se arată că oamenii care lucrează în companii de încredere înaltă au raportat cu 74% mai puțin stres decât cei care lucrează în companii de încredere redusă. De asemenea, aceștia indică cu 106% mai multă energie la locul de muncă, cu 13% mai puține zile de boală, cu 76% mai mult angajament, cu 29% mai multă satisfacție față de viața lor și cu 40% mai puțină epuizare. Toți factorii enumerați asigură performanțe remarcabile, fără ca acestea să fie rodul unor „miracole”, ci rezultatul unei culturi a încrederii profesate în mod real (Harvard Business Review).

Viitorul nu poate fi gândit și construit fără a avea încredere în tine, în oamenii de lângă tine, în oamenii cu care lucrezi. Fără încrederea în forțele proprii, trăim într-un prezent continuu, iar viitorul întârzie să se nască. De aceea, încrederea se subsumează, pe termen lung, efortului de a transforma prezentul în viitor. Un comportament care indică neîncredere se transmite celor din jurul tău, fiind contagios. Comportamentul care indică încredere în forțele proprii este un mesaj pentru cei din jur care oferă confort, siguranță în posibilitatea realizării obiectivelor asumate. Atât încrederea, cât și neîncrederea sunt produse doar ale minții noastre. Gândirea pozitivă împreună cu o bună cunoaștere de sine sunt factori care generează încrederea în sine. În mintea fiecărui elev, viitor adult, trebuie sădită ideea posibilității de a face, de a fi el însuși, indiferent de context și situație; dacă această idee își găsește locul și devine deprindere,

6 Colaborare: participare activă la munca unui colectiv printr-o contribuție efectivă; muncă în comun [6].

7 A coopera: a lucra împreună (cu cineva), a lua parte la o muncă comună, a colabora, a-și da concursul [6].

elevii nu vor mai aștepta ca problemele lor să fie rezolvate de alții, pentru ca ei să fie „fericiți”, în contextul în care unii așteaptă toată viața ajutor de undeva, fără a conștientiza faptul că dețin deja resursele necesare. Temele pentru acasă (depășind disputa asupra utilității sau nu a acestora) sunt un bun exemplu; mobilizarea întregii familii pentru a-l „ajuta”, în loc să se centreze pe dezvoltarea capacităților de lucru și a încrederii în sine, nu poate decât să nască în mintea elevului faptul că nu va reuși. Repetarea unor asemenea experiențe de către copiii „ajutați” în acest fel, și nepregătiți să se cunoască, transformă o minte limpede și strălucită în una care își impune permanent limite, incapabilă să fie ea însăși.

În concluzie: „Predarea” și cultivarea încrederii în sine și în capacitățile proprii ar trebui să devină disciplină obligatorie în școală. Or, într-o societate civilizată și prosperă, încrederea stă la baza aproape a tot ceea ce facem și cine suntem.



Daniela MUNCA-AFTENEV

Direcția Generală Educație, Tineret și Sport
a Consiliului Municipal Chișinău, Președintele
Academiei de Inovare și Schimbare prin Educație

Caracterul intra-/inter-/transdisciplinar al proiectelor, centrarea pe rezolvarea de probleme, învățarea prin cercetare și lucrul în echipă prin intermediul platformelor educaționale online vor consolida aspectul integrativ al procesului educațional, în conformitate cu recomandările curricula revizuite din 2018 și 2019.

Cuvinte-cheie: educație online, proiecte educaționale, transdisciplinar, transnațional.

Abstract: *The article presents the Borderless Online Education initiative, which aims to support the development and transfer of innovative educational practices through online platforms for distance communication, as well as to encourage the implementation of transnational educational projects. Its intra-/inter-/transdisciplinary character, the focus on problem solving, on learning through research and teamwork through online educational platforms will strengthen the integrative aspect of the educational process, in accordance with the revised curriculum recommendations of 2018 and 2019.*

Keywords: online education, educational projects, transdisciplinary, transnational.

În anul 2018, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării a publicat curriculumul revizuit pentru treapta primară, iar în anul 2019 – pentru treptele de gimnaziu și liceu¹. În condițiile în care am fost nevoiți să redefinim conceptele și metodologiile ce ne-ar permite să continuăm procesul de predare-învățare-evaluare la distanță, indiferent de disciplină, a devenit deosebit de importantă redimensionarea atitudinii, a valorilor, instrumentelor și platformelor educaționale în contextul cauzat de situația pandemică. Un loc aparte în cadrul acestui demers de revizuire și diversificare a procesului instructiv îl ocupă corelarea abordărilor intra-, inter- și transdisciplinare la nivelul relațiilor didactice prin intermediul proiectelor educaționale implementate la distanță.

1 <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general>

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bacharach M., Gambetta D. Trust as type detection. In: Castelfranchi C., Tan Y.-H. (eds.) Trust and Deception in Virtual Societies. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 2001.
2. Castelfranchi C., Falcone R. Trust Theory: a Socio-Cognitive and Computational Model. Chichester: John Wiley & Sons, 2010.
3. Flueraș V. Prolegomene la o posibilă teorie a competenței. O propunere teoretico-aplicativă. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2014.
4. Frances X. F., Morriss A. (2020). Begin with Trust. Harvard Business Review Home, 2020. Pe: <https://hbr.org/2020/05/begin-with-trust>
5. Ostrom E., Walker J. Trust and reciprocity: Interdisciplinary lessons from experimental research. Russell Sage Foundation, 2003.
6. <https://dexonline.ro/>

Educație online fără hotare prin intermediul proiectelor educaționale intra-, inter- și transdisciplinare

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.4256693

Rezumat: *Articolul prezintă inițiativa Educație online fără hotare, care are drept scop să sprijine dezvoltarea și transferul de practici inovatoare în educație prin intermediul platformelor web de comunicare la distanță, precum și să încurajeze implementarea de proiecte educaționale transdisciplinare și transnaționale.*

Curricula din 2018 și 2019 includ un număr de ore prestabilit pentru fiecare treaptă de școlaritate la discreția cadrului didactic. Aceste ore sunt recomandate a fi utilizate în funcție de context, pentru a asigura calitatea procesului educațional și centrarea pe nevoile de formare ale elevilor: activități de sinteză, activități de consolidare și realizare a proiectelor educaționale cu deschidere interdisciplinară și transdisciplinară². Pentru fiecare treaptă de școlaritate, în vederea stimulării abordării inter-/transdisciplinare a procesului educațional, se recomandă realizarea, în cadrul fiecărui semestru, a unui proiect educațional care să acopere diverse discipline școlare și care să fie centrat pe rezolvare de probleme, pe învățare prin cercetare și lucru în echipă. Noua ediție curriculară pune accentul și pe diversificarea procesului de evaluare, iar evaluarea practică se recomandă a avea caracter integrativ (presupune valorificarea competenței de comunicare orală și/sau scrisă la etapa de elaborare și/sau prezentare), precum și transdisciplinar (implică utilizarea de către elevi a competențelor formate în cadrul altor discipline școlare – *Informatica, Artă plastică, Muzica, Educația tehnologică* etc.)³.

În acest context, campania *Pledoarie pentru pedagogie* vine în întâmpinarea cadrelor didactice cu o serie de recomandări legate de stabilirea de parteneriate educaționale intra-, inter- și multidisciplinare, cum ar fi inițiativa *Educație online fără hotare*, lansată în luna septembrie 2020, în cadrul Proiectului *Educație online*, implementat de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării și Primăria Municipiului Chișinău⁴. Astfel, în mai puțin de o lună de la lansarea proiectului, peste 1000 de instituții educaționale din Republica Moldova și din România s-au înregistrat în proiect cu scopul de a identifica parteneri transnaționali peste Prut, care le-ar permite să integreze cu succes metoda proiectului în curricula școlare și preșcolare. Acest lucru denotă faptul că interesul pentru metoda predării în bază de proiecte educaționale este mai viu decât oricând, iar cadrele didactice de pe ambele maluri ale Prutului împărtășesc dorința comună de a ieși din tipare și de a-și surprinde elevii cu inițiative care depășesc limitele fizice a unei săli de clasă, la propriu și la figurat.

Inițiativa *Educație online fără hotare* își propune să sprijine dezvoltarea, transferul și implementarea de practici inovatoare în educație prin intermediul platformelor web de comunicare la distanță, să încurajeze implementarea de inițiative educaționale comune cu scopul promovării, cooperării, învățării reciproce și schimbului de experiență la nivel european, să ofere posibilitatea

instituțiilor educaționale din Republica Moldova și din România să colaboreze la nivel transnațional, împărtășind și confruntând idei, practici sau metode de lucru, producând, astfel, rezultate tangibile. Caracterul intra-, inter- și transdisciplinar al acestor colaborări se desprinde chiar din titlul proiectelor propuse: *Recuperăm, reciclăm, natura o păstrăm!*; *Tradiții și obiceiuri românești*; *Ospitalitate dincolo și dincoace de Prut*; *Să ne cunoaștem mai bine istoria*; *Veșnicia s-a născut la sat*.

Proiectele transnaționale implementate la distanță nu au limită de vârstă, de aceea, în aceste inițiative, pot participa instituțiile de învățământ preuniversitar publice și private – grădinițe, școli gimnaziale, școli speciale, școli de muzică, licee, colegii naționale/tehnice, școli profesionale, licee tehnologice și școli postliceale. *Educație online fără hotare* întrunește un segment larg de instituții și trepte de școlarizare, începând de la colaborări între grădinițe – de exemplu, proiectele *Ursulețul de pluș*; *Suflet de copil creativ*; *Copil ca tine sunt și eu!*, continuând la nivel gimnazial și liceal – *File de poveste*; *Prieteni cu natura*; *Lumea poveștilor*; *Chipul mamei în operele literare* și ajungând până la colegii și școli profesionale: *Educația pentru sănătate între necesitate și realitate*; *Înțelepciunea strămoșească în folclorul național*; *Meseria – brătară de aur – proiect tehnico-științific*; *Alb și negru – combaterea violenței în școală*.

Inițiativa *Educație online fără hotare* le propune cadrelor didactice să opteze pentru proiecte școlare și extrașcolare, proiecte de tip învățare, proiecte de investigație sau cercetare, proiecte de acțiune ecologică, proiecte de tip rezolvare de probleme, proiecte culturale și civice și proiecte de dezvoltare academică și personală. Reieșind din aceste opțiuni, participanții au lansat colaborări intitulate astfel: *De la teorie la practică – rampa de lansare către antreprenoriat de succes!*; *Recuperăm, reciclăm, natura o salvăm!*; *Crăciunul – sărbătoarea sufletului nostru*; *Alimentația – o poartă deschisă sănătății!*; *Ne jucăm, ne distrăm – circulație învățăm!*

Pentru a evidenția aspectele intra-, inter- și multidisciplinare, este încurajată participarea și a altor organizații active din domeniul educației, precum și implicarea autorităților educative: inspectorate, direcții de învățământ la nivel local, raional, municipal sau regional ori din celelalte domenii vizate: ONG-uri, muzee, organizații comerciale, centre culturale, biblioteci, ambasade, camere de comerț, incubatoare de afaceri. Potențialele colaborări pot fi identificate din titlurile proiectelor: *Fenomenul deportărilor reflectat în operele literare*; *Importanța istorică a lăcașelor sfinte*; *Prevenirea abandonului școlar*; *Ecologul antreprenor*.

Cele mai importante obiective ale parteneriatelor intra-, inter- și transdisciplinare sunt: contribuirea la dezvoltarea unei educații de calitate, încurajarea formării continue a cadrelor didactice și manageriale, întărirea

2 https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_straine_gimnaziu.pdf

3 https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_lit_romana_sc_nat_gimnaziu.pdf

4 www.educatieonline.md

dimensiunii europene în educație și facilitarea accesului transnațional la resurse educative. Proiecte precum concursul de creație literară *De Dragobete – să iubim românește!*; festivalul național de muzică și dans pentru copii *Floare de castan*; concursul de creație literară *Ulița copilăriei* sau *Cărți digitale în limba franceză pentru elevii de gimnaziu* nu doar promovează dimensiunea interculturală a educației, cooperarea și mobilitatea în domeniu, dar încurajează învățământul deschis la distanță, inovările în elaborarea materialelor pedagogice și didactice și utilizarea noilor tehnologii în educație.

Planificarea și implementarea unui proiect transnațional la distanță solicită un nivel înalt de organizare și disciplină de muncă, de aceea este important ca fiecare participant să respecte structura recomandată. Astfel, colaborările între instituții din diferite țări vor fi structurate în mod individual de fiecare echipă de parteneri și vor include obligatoriu: titlul proiectului; cel puțin doi participanți, unul din Republica Moldova și unul din România sau din diasporă; perioada de desfășurare (cel puțin o lună, cel târziu până la finele lunii mai 2021); obiectivele și scopul proiectului; etapele de implementare; calendarul activităților (organizat pe săptămâni); modalitățile de evaluare a implicării elevilor; modalitățile de prezentare a rezultatelor muncii elevilor și evenimentul final (online sau offline): Facebook Live, conferință, forum, târg, expoziție virtuală de lucrări create de elevi, lecție publică/deschisă etc.

Un exemplu foarte prietenos creativității preșcolarilor și elevilor de la treapta primară poate fi proiectul transnațional *Ursuleții de pluș RO-MD*⁵, adaptat după modelul *The Teddy Bear Project*, propus de Rețeaua Internațională de Resurse Educaționale iEARN⁶, cu sediul în New York, SUA. În etapa de pregătire, elevii de la treapta primară sau copiii din grădinițele partenere aleg un ursuleț de pluș sau o altă jucărie sugestivă, care va deveni mascota echipei și „reprezentant” oficial al instituției/clasei/grupe. După ce stabilesc de comun acord numele ursulețului, copiii află de la cadrul didactic că acesta va călători peste Prut și va frecventa o grădiniță sau va studia la o școală din România sau din Republica Moldova, timp de 3 săptămâni, după care se va întoarce acasă cu multe impresii și cunoștințe noi. Ei vor alege și o agendă sau un album pentru notițe, care va însoți ursulețul în călătorie. Pe prima pagină a agendei sau a albumului, copiii vor scrie o scrisoare din numele ursulețului adresată semenilor din instituția parteneră. Atunci când ursulețul este pregătit, va fi organizată o întâlnire online cu grădinița/școala parteneră, iar copiii sau elevii vor face cunoștință cu ursulețul care urmează să-i viziteze. Apoi jucăria și agenda vor

fi expediate peste hotare printr-un colet poștal.

În etapa de implementare a proiectului, când ambii ursuleți ajung la destinație, va fi organizată cea de-a doua întâlnire online. Ursuleții vor povesti cum au ajuns la destinație și ce cadouri au adus pentru noii lor prieteni. Timp de 3 săptămâni, ursulețul va lua parte la activități împreună cu copiii sau elevii din instituția partener și va însuși tot ceea ce învață și ei. La fiecare lecție, un copil (prin rotație) va „ajuta” ursulețul să-și noteze în agendă sau în album ce a studiat în ziua respectivă, ce a fost nou pentru el, ce impresii a avut, cum s-a distrat etc. Un alt copil/elev (prin rotație) fotografiază activitățile (4-5 fotografii pe zi). La final de săptămână, fiecare instituție/clasă/grupă va expedia partenerilor fotografii cu micile aventuri ale ursulețului, pentru informare (3 emailuri cu fotografii). Peste 3 săptămâni de vizită, ursulețul va trebui să aibă agenda sau albumul plin de notițe, fotografii, desene, impresii și lucruri noi învățate împreună cu copiii/elevii din instituția partener.

La final de vizită, instituțiile partenere vor organiza cea de-a treia întâlnire online: ursuleții își „vor povesti” ce au învățat, cum s-au distrat, ce lucruri noi au învățat etc. Abia după această întâlnire, ursuleții se vor întoarce acasă. Ajungând la destinație, va fi organizată cea de-a patra întâlnire online. Ursuleții vor povesti ce cadouri au adus acasă și vor interacționa între ei. Fiecare copil/elev va ajuta ursulețul să-și prezinte agenda sau albumul, pentru a relate despre cele studiate peste hotare. Copiii își vor mulțumi unii altora pentru grija purtată ursulețului vizitator și pentru cadourile primite. Într-o ultimă fază, fiecare cadru didactic implicat în această colaborare va elabora un scurt raport al activităților desfășurate.

În cadrul acestui proiect, elevii din instituțiile partenere interacționează în permanență cu ajutorul platformelor educaționale online, pentru a fi la curent cu „peripețiile” ursulețului de pluș. Cadrele didactice pot opta pentru cele mai simple aplicații de conferințe web, cum ar fi: Zoom, Google Meet, Skype, Microsoft Teams, Cisco Webex, Facebook Messenger, Viber. La rândul său, ursulețul de pluș călătorește peste hotare pentru a se întoarce acasă cu un produs – agenda care va reflecta tot ceea ce a învățat împreună cu elevii sau copiii din instituția partener. Fiecare proiect educațional intra-, inter- și transdisciplinar implementat la distanță va fi conturat în jurul unor astfel de produse de învățare, care vor oferi finalitate, dar și motivație tuturor participanților: elevi, cadre didactice, parteneri strategici. În cazul colaborării la distanță, aceste produse vor fi elaborate în format digital, în conformitate cu cele mai recente recomandări ale Uniunii Europene, cum ar fi: Volumul Complementar al Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi⁷, publicat în 2018, care a introdus interacțiunea online ca un element important al

5 <http://alem.aice.md/resources/proiectul-transnational-ursulețul-de-plus-ro-md/>

6 <https://iearn.org/cc/space-2/group-94>

7 <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

comunicării într-o limbă străină, alături de comunicarea orală și cea scrisă. În anul 2015, Ministerul Educației al Republicii Moldova a publicat Standardele de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general⁸ și Standardele de competențe digitale ale elevilor din ciclul primar, gimnazial și liceal⁹. Pentru a reflecta această noutate, noul curriculum pentru ciclul gimnazial și cel liceal include indicatori care se referă la capacitatea elevului de a înțelege informația publicată în diverse surse digitale – site-uri web, postere și anunțuri digitale etc. – și de a se implica eficient în discuții și conversații online. A fost diversificată și lista de acte comunicative și cea de activități și produse școlare recomandate, care include lectura de povestiri, utilizarea testelor interactive online, crearea de postere digitale, formularea de mesaje scurte și clare într-un chat sau pe un forum, crearea unui blog sau portofoliu online, înregistrarea unui mesaj audio (podcasturi) sau video etc. Toate aceste inovații vor echipa cadrele didactice cu resursele necesare planificării, implementării și evaluării cu succes a unui proiect intra-, inter- și transdisciplinar la distanță.

În concluzie: Abordarea intra-, inter- și transdisciplinară la nivelul relațiilor didactice prin intermediul proiectelor educaționale implementate la distanță vine ca o soluție la numeroase provocări cu care se confruntă profesorul din era digitală. Inițiativa *Educație online fără hotare* ne invită să ne punem la încercare creativitatea și spiritul de echipă, dar și să redefinim conceptele și metodologiile, de maniera în care ne-ar permite continuarea procesului de predare-învățare-evaluare la distanță, indiferent de disciplină și treapta de școlarizare. Astfel, realizarea în cadrul fiecărui semestru a unui proiect educațional care să acopere diverse discipline școlare și care să fie centrat pe rezolvare de probleme, pe învățare prin cercetare și lucru în echipă la distanță, prin intermediul platformelor educaționale online, ne va permite să consolidăm aspectul integrativ și transdisciplinar al procesului de predare-învățare-evaluare în conformitate cu recomandările curricula revizuite din 2018 și 2019.

8 https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_finalcompetente_digitale_profesori_22iulie2015_1.pdf

9 https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_final_competente_digitale_elevi_22iulie2015_1.pdf



Clubul de dezbateri educaționale *PAIDEIA altfel*

C.E. PRO DIDACTICA anunță relansarea ședințelor Clubului PAIDEIA într-un nou format, începând cu data de 13 noiembrie 2020. Cele 9 ședințe online și 9 ședințe față în față vor avea în atenție subiecte de actualitate și necesitate personală și profesională pentru cadrele didactice și manageriale.

Tematica ședinței	Data / ora	Formator
Educație pentru integritate	20 noiembrie (15.00-17.00)	Pavel Cerbușca
Gestionarea arderii profesionale a profesorilor (sindromul burn-out): tehnici de prevenție și de intervenție	27 noiembrie (15.00-17.00)	Daniela Terzi-Barbaroșie
Alfabetizare funcțională	4 decembrie (15.00-17.00)	Olga Cosovan, Tatiana Cartaleanu
Abordarea transdisciplinară a terminologiei	11 decembrie (15.00-17.00)	Olga Cosovan, Tatiana Cartaleanu
Management emoțional din perspectiva dezvoltării personale	18 decembrie (15.00-17.00)	Ecaterina Moga
Elemente de interactivitate în cadrul predării la distanță	22 ianuarie (15.00-17.00)	Raisa Gavrilă
Parteneriatul educațional	29 ianuarie (15.00-17.00)	Daniela Vacarciuc
Motivarea elevilor și cadrelor didactice	12 februarie (15.00-17.00)	Elena Davidescu

Participarea la ședințe este gratuită. Pentru înscriere, vă rugăm să completați formularul disponibil pe site-ul www.prodiddactica.md sau să ne contactați la numerele de telefon: 022-54-25-56; 022-54-19-94. Cadrele didactice care vor frecventa ședințele vor beneficia de certificate de participare.

Proiectul *Clubul de dezbateri PAIDEIA pentru cadrele didactice – noi provocări în mediul de învățare online* este implementat de C.E. PRO DIDACTICA în perioada septembrie 2020-august 2021, cu sprijinul financiar al Rețelei Centrelor de Politici Educaționale NEPC, cu sediul la Zagreb, Croația (<http://www.edupolicy.net/>), și își propune să susțină dezvoltarea personală și profesională continuă a cadrelor didactice.



Kristina CERNEI

gr. did. sup., Liceul Teoretic Onisifor Ghibu din Chișinău

Crearea unui mediu favorabil dezvoltării competențelor elevilor în contextul predării online

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.4264450

Rezumat: Pandemia COVID-19 a afectat multe domenii, inclusiv pe cel educațional. În pofida acestui lucru, cadrele didactice au gestionat situația, reușind să colaboreze și să creeze medii de învățare cu impact durabil, de care au beneficiat și sistemul de învățământ, în general, și elevii, în particular. De asemenea, profesorii au dezvoltat relații sănătoase cu elevii și cu părinții acestora. Procesul de învățare online a fost însă însoțit de anumite dificultăți; o serie de soluții la acestea sunt oferite în prezentul articol.

Cuvinte-cheie: predare la distanță/online, colaborare, competențe lingvistice.

Abstract: The period of quarantine during the COVID-19 pandemic has affected many fields, including the educational one. Teachers all around the world have managed to collaborate and create impactful learning environments that have benefited the system and the students. The teachers have also managed to develop a healthy relationship with their students and the students' parents, from which fact successful didactic techniques have emerged. However, the online learning process has highlighted a number of difficulties; the article offers solutions for some of these.

Keywords: online learning, collaboration, linguistic competence.

Pandemia cauzată de COVID-19 a provocat schimbări globale la toate nivelurile, inclusiv la cel educațional. Noi, profesorii, am fost nevoite să ne adaptăm, în timp record, la noile condiții de predare-învățare-evaluare. Perioada martie-mai 2020 a fost una de „încălzire” a competențelor noastre digitale, începând cu luna septembrie, această „cochetare” nu mai are loc în procesul educațional: suntem mai pregătiți.

Fiind profesoară de limbă engleză, predând și cursul opțional *Educație pentru media*, consider implicarea în învățarea independentă un generator de competență profesională. Astfel, pe parcursul verii, am participat la diverse webinare organizate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Direcția Generală Educație, Tineret și Sport, American Center, platformele internaționale eTwinning, Global School Alliance, Wakelet Teams, PISA4U. Am avut și posibilitatea să realizez activități pe care le-am prezentat în cadrul unor conferințe [1].

Venind la începutul anului școlar cu zeci de idei, care pot fi implementate în zeci de moduri, mi-am dat seama că putem privi optimist spre debutul unui an academic de succes, indiferent de modelul de predare [2]. Liceul nostru a optat pentru modelul nr. 7, care permite alegerea mai multor scenarii ce pot fi adaptate la cerințele elevilor. Corpul didactic a avut încredere în forțele proprii, pentru că a beneficiat anterior de instruire locală din partea subsemnatei și a unei colege, implicată și ea activ în programul de autodezvoltare pe parcursul verii.

Însă, chiar din primele zile, au fost semnalate numeroase impedimente. Or, teoria și practica sunt două poluri opuse; este nevoie de modele de predare de succes. Ca profesoară de limbă engleză, cunosc foarte bine importanța dezvoltării competenței lingvistice a elevilor. Această competență poate fi formată și dezvoltată doar dacă se practică sistematic un șir de activități specifice. Cum ar decurge deci un demers didactic în contextul predării la distanță?

Pentru început, aș vrea să menționez cât de mult contează perseverența și motivația cadrului didactic. Tot ceea ce am reușit să creez pentru elevii mei a fost făcut din interes sporit pentru cunoaștere și dintr-o determinare absolută.

În luna martie, am participat la un webinar creat de Microsoft Teams, în cadrul căruia colegii din Finlanda și Norvegia ne-au povestit cum lucrează ei online. Surprinsă de atitudinea respectuoasă în relația tripartită elev-profesor-părinte, mi-am propus să aplic metodele lor. Comunicarea cu părinții în această perioadă plină de confuzie era una prioritară. Părinții sunt cei care dau tonul învățării în sala de clasă online. Stabilind unele criterii și cerințe, am pus accentul pe sporirea încrederii elevilor în reușita lor, contrar condițiilor neobișnuite. Din septembrie, scopul meu nu este doar oferirea cunoștințelor, dar și crearea unui mediu favorabil de acceptare a „noului normal”.

Principalele aspecte care trebuie luate în considerare sunt dotarea cu tehnică și deschiderea elevului față de

învățare. Instruirea online nu există fără un echipament relevant. Astfel, în contextul predării la distanță, pe masa mea de lucru se află: un calculator (conectat la Internet) de la care accesez o platformă online, un alt calculator destinat prezentării exercițiilor pentru audiere, căștile cu microfon încorporat (pentru un sunet mai bun) și, desigur, manualele școlare.

O lecție obișnuită online decurge în felul următor:

- ✓ *Evocarea*: salutul pe platforma aleasă de instituție – noi am optat pentru Skype. Acest salut este urmat de câteva întrebări succinte, care ar putea trezi curiozitatea elevilor. Urmează expedierea unui link, care trimite spre o conferință pe platforma Zoom, pe care se vor desfășura alte două etape ale lecției: *Realizarea sensului* și *Reflecția*.
- ✓ *Realizarea sensului* este foarte puțin bazată pe partajarea de ecran, pentru a putea urmări elevii, dar și cursul lecției. În scopul "simplificării" materiei, se oferă numeroase exemple, deseori însoțite de traducere. Toate sarcinile și regulile sunt, în mod obligatoriu, repetate și în chat, pentru a evita confuziile în caz de legătură Internet instabilă (când elevilor le-ar putea scăpa anumite elemente din cele spuse). Cel mai interesant moment pentru elevi este etapa *Reflecție*.
- ✓ *Reflecția*: elevii sunt întotdeauna grupați câte trei sau formează perechi. Li se dă sarcina să citească, să discute, să realizeze un exercițiu împreună. Pentru aceasta, ei părăsesc conferința Zoom și trec pe Skype, unde se întrunesc cu membrii grupului sau cu colegul de pereche, pornesc camera, înregistrează activitatea și apoi mi-o expediază mie, în regim privat. Activitatea are rolul de a consolida tema predată. Imediat ce activitatea s-a încheiat și a fost înregistrată, elevii revin în conferința Zoom, unde lecția continuă în modul stabilit. Mai multe cadre didactice consideră predarea online ca fiind un impediment pentru sarcini în perechi sau grup. Eu însă am exersat această abordare cu elevii de la treapta gimnazială și cea de liceu și pot afirma că, dacă sunt instruiți și ajutați la nivel tehnologic, lucrul în perechi și în grup poate fi îndeplinit cu succes. Am practicat această metodă la webinarle organizate de PISA4U, care mi-au oferit soluții pentru impedimentul cel mai mare al orelor de limbă engleză – comunicarea. În caz de necesitate, elevii repetă înregistrarea lucrului în perechi sau în grup pentru o însușire mai bună.
- ✓ La etapa *Extensie*, revenim pe platforma Skype. Elevilor li se oferă întrebări de feedback și li se dă tema pentru acasă – dozată, conform scrisorii metodice. De obicei, tema pentru acasă este realizată în formă virtuală, pe platforma Padlet, linkul

fiind expediat din timp. Elevii practică lucrul în perechi sau în grup și la sarcinile de proiect, sesiunile de lucru fiind înregistrate și apoi partajate cu mine, pentru feedback. Nu se oferă note, ci doar încurajări și laude pentru munca depusă.

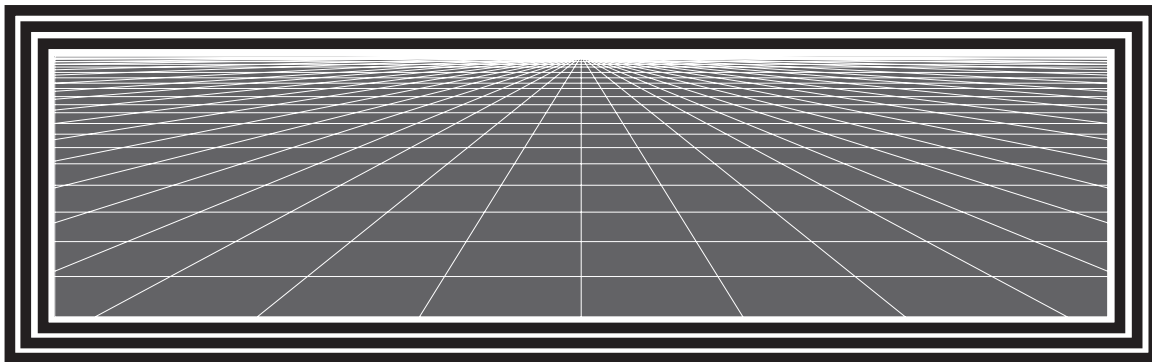
Astfel, toate încercările elevilor sunt acceptate și ajustate pentru atingerea performanței.

Orele online sunt reușite în clasele în care elevii sunt prezenți la ore și urmează indicațiile profesorului. E ade-vărat că există numeroase greutăți la capitolul atitudine și respect pentru munca elevilor și a cadrului didactic. Cele mai mari impedimente vin din partea elevilor care refuză participarea la ore din varii motive – sau nu participă decât foarte pasiv, având camera și microfonul deconectate. O altă problemă majoră este momentul partajării ecranului, aspect pe care îl evit din motiv că pierd conexiunea cu elevii, iar ei, cunoscând acest lucru, se deconectează și risc să fiu unica prezentă la lecție.

În concluzie: Perioada martie-mai și începutul lui septembrie m-au încurajat. Consider că învățământul din Republica Moldova mai curând a beneficiat de pe urma carantinei, în pofida multor altor pierderi. Solidaritatea cadrelor didactice a rezultat în crearea multor grupuri de lucru, în care toți au avut ceva de spus și am învățat unii de la alții cum e mai bine de realizat un demers didactic în condiții de criză. Am avut parte de suport din partea administrațiilor publice locale, a membrilor administrației instituțiilor educaționale și a societății. Am făcut un salt enorm de la tabla de pe perete la tabla interactivă și cea virtuală. Am depășit frica de a filma și de a fi filmați. Creăm un conținut nu doar clasic, ci și virtual. În consecință, cadrul didactic post-COVID-19 va fi mai energic, mai deschis noilor tehnologii, mai creativ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Contexte de implementare a Curriculumului Național la disciplinele școlare în anul de studii 2020-2021. Pe: <https://www.facebook.com/chisinauedu.md/videos/2622195411326556>
2. Metodologii de predare-învățare combinată în baza bibliotecii digitale *Educație online*. Pe: <https://www.facebook.com/chisinauedu.md/videos/324330622312311>
3. Webinar oferit în cadrul Conferinței Naționale *Educație online: Dezvoltarea competențelor de gândire critică și creativă prin folosirea platformei ReadWrite-Think*. Pe: <https://www.facebook.com/educatieonline.md/videos/286510899373900>
<https://www.youtube.com/watch?v=ouEqIjreLe0&feature=youtu.be>
4. https://mecc.gov.md/sites/default/files/doc_baza_1.pdf



MAPAMOND PEDAGOGIC



Daniel P. FUNERIU

dr., Înalt Consilier UE în domeniul educației

Cum să modernizezi un sistem mare: cazul modernizării educației în România în perioada 2007-2012

CZU 37.0(498) | doi.org/10.5281/zenodo.4256667

Rezumat: Pornind de la câteva considerații generale despre modalitățile de schimbare a sistemelor cu inerție mare, autorul prezintă în acest articol o scurtă perspectivă personală asupra modernizării educației, pe care a condus-o din postura

de ministru al educației, cercetării, tineretului și sportului în perioada 2009-2012, materializată prin Legea nr. 1/2011.

Cuvinte-cheie: modernizare, sistem, expert, educație.

Abstract: Starting with some general considerations about the ways in which high-inertia systems may be transformed, the author presents a brief personal perspective on the modernization of education, a process he had led from the position of Minister of Education, Research, Youth, and Sports between 2009 and 2012. This effort was eventually materialized in Law no. 1/2011.

Keywords: modernization, system, expert, education.

Sunt două moduri de a provoca schimbarea radicală a unor sisteme mari, cum sunt sistemele de educație și de sănătate: schimbare de tip "expert", în care măsurile sunt decise în urma unui diagnostic precis și pe baza unor cunoștințe avansate în domeniu, și schimbare de tip "dezbateri", în care măsurile sunt decise în urma găsirii unui numitor comun acceptabil din partea actorilor din sistemul care trebuie schimbat.

Există, desigur, și schimbarea de tip "șmecherie", în care te prefaci că dezbăți, dar în final tot ceea ce s-a decis, inițial, în cerc restrâns, se întâmplă. Nu discutăm varianta aceasta, chiar dacă e cea mai răspândită, pentru că nu ajungem decât în politica cotidiană, greu de digerat în orice țară a lumii.

Schimbarea de tip "expert" presupune, în mare, că politicul se angajează în fața națiunii să facă acceptabile și să explice măsurile decise de "experți". Acest tip de schimbare are două mari dezavantaje:

- 1) "Experții" nu au legitimitate democratică: au fost, pur și simplu, desemnați și nici nu răspund în fața nimănui în caz de eșec.
- 2) Chiar dacă "experții" au propunerii foarte bune, dacă terenul nu e favorabil, adică dacă populația nu înțelege nici diagnosticul și nici utilitatea schimbării, propunerile sunt foarte greu de aplicat, oricât ar fi de bune. Ea are și două mari avantaje: *este, de obicei, ceea ce trebuie, cu măsuri curajoase și este rapidă.*

Schimbarea de tip "dezbateri" presupune, în mare, ca politicul și reprezentanții sistemului care trebuie schimbat să fie elementele-cheie pentru găsirea soluțiilor. Acest tip de schimbare are trei mari dezavantaje:

1. Schimbările radicale nu au cum să vină din partea celor care SUNT sistemul.
2. Centrii de putere ai sistemului de schimbat au pârgii multiple, consolidate în timp, prin care orientează orice dezbateri prin locotenenți vocali și interesați, lăsând impresia necunoscătorilor că negrul e alb și albul e negru: spus direct, câștigă cine urlă mai tare.

3. Orice astfel de schimbare este lentă.

Există un singur avantaj: schimbarea prin ”dezbateri”, atât cât este ea, nu dă naștere unor turbulențe majore. Inițiatorii ei vor avea oricând răspunsul: ”Nu eu am decis, așa s-a cerut”.

Întrebarea logică este, pentru un lider politic chemat să schimbe sisteme mari: ”Pe care din cele două variante de schimbare să o aplic?”. Răspunsul, în mare, depinde de trei factori:

- 1) Care e sprijinul (popular și politic) pe care îl ai la începutul schimbării?
- 2) Care sunt caracteristicile culturale ale subiecților schimbării?
- 3) Cât timp ai la dispoziție?

Să exemplificăm cele expuse teoretic anterior prin schimbarea din educație concretizată prin Legea nr. 1 a educației naționale din România în anul 2011.

La începutul mandatului mi-am pus, firește, cele trei întrebări de mai sus. Răspunsurile sunt simple:

- 2) Am avut sprijin total de la Premierul Emil Boc și Președintele Traian Băsescu. Sprijinul popular era foarte mic, mai ales din pricina situației politice create de criza economică din 2009.
- 3) Într-o primă aproximație, țesutul cultural al românilor indică nevoia de leadership puternic pentru a urni lucrurile. Mai precis, dacă examinăm parametrul cultural (Hofstede) ”Power distance”¹, observăm că România are un punctaj de 90², pe când Finlanda, cu sistemul său educațional mult-lăudat, are 33³.
- 4) Timpul era scurt: cel mult trei ani⁴.

Concluzia care se impunea era, așadar, simplă: singurul mod de schimbare pe care puteam, rezonabil, să îl încerc era o schimbare de tip ”expert”, de sus în jos. Iar celor care, fără vreo bază rațională, cer un sistem

educațional asemănător celui finlandez, le spun, mai în glumă, mai în serios: ”Da, așa trebuie făcut, atunci când România o să fie populată de finlandezi”.

Sigur, în democrație este greu să propui schimbări ”de sus în jos”, dar să nu uităm că, încă în 1626, Descartes aduce argumente solide pentru asemenea schimbări, spunându-ne, în mare, următorul lucru: cu cât o problemă e mai grea, cu atât sunt mai puțini cei care o înțeleg și o pot rezolva. Este, așadar, inutil să ascuți majoritatea atunci când ai o problemă grea, e mai înțelept să ascuți minoritatea.

Să revenim însă la educația și la sănătatea din România: în perioada 2007-2011, șeful statului de atunci a propus două mari schimbări de tip expert: una în educație și una în sănătate. Comisii conduse de experți (Miclea și Vlădescu) au făcut diagnostice punct cu punct (care de atunci sunt zilnic confirmate și reconfirmate de realitate în ambele domenii), în educație a fost făcut chiar și un pact național politic (evident, nerespectat), și au propus soluții pentru legi.

La educație, pentru că am avut un plan de modernizare fără cusur, gândit excepțional de Mircea Miclea, căruia i-am adăugat perseverență, curaj și nervi, iar ”sistemul” nu a avut cu ce să mă agațe, am reușit să trec o lege foarte aproape de soluțiile de tip ”expert”. Toate documentele care au stat la baza acestei schimbări de tip ”expert”, precum și textele de lege rezultate, pot fi găsite aici⁴.

Astăzi, după aproape 10 ani de încercări disperate de modificare (s-au adus nu mai puțin de 66 de legi de modificare a legii inițiale), mafioții din educație (sindicatele, cartelul rectorilor plagiatori, dinozaurii universitari hrăniți în comunism și hienele tinere) încă nu au reușit să distrugă tot, dar au golit legea de esență. Se constată însă ușor că tot ce s-a aplicat în varianta inițială a fost bun (clasa pregătitoare, învățământul profesional dual, bacalaureatul corect, clasificarea universităților, războiul antiplagiat, Școala altfel, Laserul de la Măgurele, evaluarea onestă a granturilor de cercetare) și că tot ce a fost modificat a ieșit prost. Calitatea și coerența legii au fost lăudate de Comisia Europeană în multiplele rapoarte de țară din 2011 până azi.

În sănătate, nici măcar nu s-a ajuns la stadiul de lege. Constatăm însă că ceea ce scria în raportul comisiei Vlădescu este astăzi cauza majoră de moarte în spitalele din România. Constatăm cu uimire și surpriză, căci era suficient să citim, încă din 2009. An din care, până azi, România a cheltuit miliarde de Euro din fonduri europene inutil, în loc să le bage într-un sistem de sănătate corect.

În concluzie, tentativa de modernizare prin reforme de tip ”expert”, de sus în jos, a sănătății nu a dus la

- 1 <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/finland,romania/>
- 2 Romania scores high on this dimension (score of 90) which means that people accept a hierarchical order in which everybody has a place and which needs no further justification. Hierarchy in an organization is seen as reflecting inherent inequalities, centralization is popular, subordinates expect to be told what to do and the ideal boss is a benevolent autocrat.
- 3 Finland scores low on this dimension (score of 33) which means that the following characterizes the Finnish style: Being independent, hierarchy for convenience only, equal rights, superiors accessible, coaching leader, management facilitates and empowers. Power is decentralized and managers count on the experience of their team members. Employees expect to be consulted. Control is disliked and attitude towards managers are informal and on first name basis. Communication is direct and participative.

- 4 <https://www.dropbox.com/s/mjyeh504afq5e8s/Modernizarea-educatiei-2007-2012.pdf?dl=0>

niciun rezultat, iar în educație a dus la rezultate foarte bune, atâta timp cât am aplicat ceea ce trebuia să aplic, dar în momentul în care vectorul schimbării nu a mai condus ”sistemul”, acesta s-a reasezat, cât a putut, pe vechile baze.

Este totuși remarcabil un fapt: nimeni nu va mai putea de acum să spună că ”nu se poate trece o lege modernă”. Am făcut-o, deci se poate, cred că dacă mai apucam un început de an școlar, majoritatea lucrurilor erau ireversibile. Mai mult, lucruri pentru care am fost criticat strașnic sunt acum acceptate și chiar apreciate. Nu e nefiresc: în bulibășeala generală caracteristică sistemelor dezarticulate, fiecare și-a încropit o nișă de confort personal. Care nișă era perturbată de inevitabila punere în funcțiune a unui sistem funcțional. Cum să fie fericiți liderii de sindicat atunci când, brusc, statul nu le mai băga în buzunar direct 16 milioane de Euro anual, fără să le ceară socoteală? Sau elevii care, încercând să copieze, erau excluși din examen, în loc să primească diplomă?

Întorcând foaia istoriei, Președintele Iohannis, într-o radicală schimbare de stil, propune, cel puțin în educație, o schimbare bazată pe dezbatere (*România educată*). Multe voci, prezentând argumentele împotriva de mai sus, spun că nu va duce niciunde, că discuțiile sunt sterile, că soluțiile vor fi ”apă de ploaie”, că, dacă așteptăm o schimbare până în 2024, mai condamnăm câteva generații (e adevărat, din 2011 până în 2024 vor fi trecut totuși 13 ani...), și multe alte argumente. Există întrebarea, legitimă și pertinentă, a direcției: Orice dezbatere pornește de la o stare de fapt. Cu ce e aceasta diferită de cea din diagnosticul pus în 2007, când s-a semnat pactul pentru educație? Este acel diagnostic însușit? Au fost soluțiile greșite? Pe ce date ne bazăm atunci când afirmăm ceva?

Detașat de păreri politice, încerc să observ fenomenul obiectiv, chiar dacă, prin natura mea de om de știință, văd în demersul de tip ”expert” multiple avantaje, logica internă fiind cel mai important avantaj. Din punct de vedere macro, cred că schimbările de stil sunt utile. Fie și pentru a da poporului posibilitatea să vadă și să experimenteze alternativa. Desigur, inerția e mare, iar acest proces va lua timp, dar până la urmă, nu e vorba aici despre copiii lui, ai poporului, nu numai despre copiii celor care înțeleg și vor o schimbare rapidă?

În mod evident, poporul, bine sau prost informat (asta contează mai puțin), e iritat de schimbările de tip ”expert” și, ca o contra-reacție, își aduce la putere călăii, așa cum a fost cazul României din 2012. Desigur, încetul cu încetul, își dă seama de justetea schimbărilor de tip ”expert”: nimeni nu ar mai îndrăzni azi să scoată camerele de luat vederi de la BAC, nici să desființeze clasa pregătitoare sau învățământul profesional. Iar în sănătate, cine ar pretinde că nu avem o problemă cu infecțiile nosocomiale ar fi luat cu pietre. În fapt, la o excelență întâlnire cu diaspora științifică nu am putut să nu observ, spre uimirea asistenței, că, practic, fiecare propunere făcută acolo se regăsea deja, eficient operaționalizată, în Legea educației nr. 1/2011. Ba mai și descoperă, lumea bună a științei, că, de exemplu, nu ”cadru legal” a fost inadecvat pentru pedepsirea plagiatelor, ci neaplicarea lui; adică tot oamenii aleși de el, popor.

În concluzie: Chiar dacă cred 100% în justetea măsurilor pe care le-am luat sau preconizat prin Legea nr. 1/2011, chiar dacă nu mă dezic nicio clipă de metoda pe care am aplicat-o, de confruntare nemiloasă a mafiilor din educație, eficient regrupate după mai 2012, chiar dacă, omenește vorbind, nu pot să nu am amărăciunea de a fi fost mult prea singur, iar acum să aud văicărelile multora care îmi spun ”ce păcat că nu ne-am dat seama atunci”, nu cred că trebuie boicotată sau aruncată în derizoriu ”metoda dezbaterilor”. Va ieși ce va ieși, dar cel puțin va fi acceptat. Bun, prost, cum se va putea, dar măcar ”lumea” va fi liniștită. Poate needucată și liniștită, poate educată și liniștită. Va ieși exact așa cum vrea poporul. Ar fi păcat totuși ca poporului să nu i se spună și despre ce a fost făcut în trecut. Documentul de aici e un bun început. Nu știu finalul, sunt însă sigur că dacă am fi dus până la capăt aplicarea Legii educației nr. 1/2011 lumea ar fi fost mult mai educată, iar azi ar fi fost și liniștită; cred că e important să înțelegi când se încheie o etapă (epocă?) și când începe alta. Și să ai liniștea că, în epoca în care te-ai implicat, ai făcut ce ai putut mai bine și că ai dat tot. Ne rămâne să sperăm că demersul prezidențial *România educată* va reuși în ultimii patru ani de mandat ai actualului Președinte mai mult decât în primii șase.

Educația: provocări de ieri, provocări de azi

Cu gândul la Oamenii Școlii

A scrie despre pedagogi – Oamenii Mari ai Școlii (școala are și oameni mici – elevii), în sensul aducerii unui omagiu octombriu pentru contribuția lor la creșterea tinerei generații și, în special, pentru munca lor până la epuizare desfășurată în condițiile acestui an pandemic – iată un prilej de reflecții pentru mine, pedagogul cercetător, activând într-o instituție ce prestează de ani buni activități de formare inițială (prin cursuri

de masterat) și continuă, care vine zilnic în contact cu aceștia.

Mă simt onorată să fac parte dintr-o instituție cu numele de Institutul de Științe ale Educației, specializată în realizarea funcției de reglare-autoreglare a sistemului și a procesului de învățământ, cu tradiții frumoase atât în ceea ce privește cercetarea pedagogică, cât și în domeniul formării continue, cu un colectiv profesionist de înaltă calitate și un mediu de elită al ideilor și dialogului, partenerul fidel al tuturor pedagogilor din Republica Moldova.

Actualmente, când pedagogia trece printr-un amplu proces de revoluționare globală, generat de adâncile transformări ce afectează atât aspectele ei "exterioare", referitoare la natura și rolul ei social, cât și trăsăturile ei imnante, elementele ce îi definesc profilul epistemic, iar oamenii școlii traversează poate perioada cea mai critică din viața lor profesională, cercetătorii, profesorii și lectorii acestei instituții încearcă să le ofere tot sprijinul teoretic și metodologic necesar, care să ajute cadrele didactice să încadreze cât mai bine procesul educațional în *paradigma eficientizării procesului de învățământ* (S. Cristea).

În acest sens, pedagogii teoreticieni vin întru susținerea cadrelor didactice școlare cu explicitarea noilor orientări, abordări și concepte educaționale, elaborează lucrări cu formule dinamice de translație a noutăților teoriei spre acțiunea didactică, emit opinii și recomandări asupra modului în care se poate ajunge la *eficiență* în procesul de învățământ, propun strategii, metode și tehnici eficiente de predare-învățare, sugerează principii de practică educațională pentru *profesorul de succes*.

În general, toate aceste noutăți trezesc interesul profesorilor practicieni, care acceptă să facă parte dintr-o generație reformatoare, înțeleg nevoia de schimbare și de eficientizare a procesului de învățământ, mulți însă rămân refractari la inovații, le consideră departe de realitățile școlii și de nevoile reale ale elevilor, iar unii își exprimă nemulțumirile pentru schimbările prea frecvente și chiar tânjesc după stabilitatea de altădată, dorindu-și doar atât: un curriculum stabil, condiții normale de muncă și mai multă apreciere a muncii lor din partea statului, a societății, în general.

Aceste poziționări le-am sesizat mai ales acum, când cu toții și-au dat seama că prioritizarea educației s-a transformat într-un slogan politic, că factorii de decizie acționează peste capul specialiștilor, când schimbările de perspectivă asupra finalităților educației s-au multiplicat de la o zi la alta și au devenit tot mai incoerente.

Activând în cadrul aceluiasi sistem de "vase comunicante", am simțit că practicienii privesc deseori cu neîncredere spre noi, teoreticienii, mai ales când vine vorba de un *glisaj* al profesorului spre margine, în favoarea ascensiunii elevului spre centru, mulți întrebându-se parcă: oare care (mai) este locul și rostul lor, al oamenilor școlii, în această lume a postmodernității, plină de crize, contradicții și confuzii?

Se pare însă că răspunsul a venit tocmai în momentul când întreaga societate a fost afectată de criza pandemică din sănătate, care a închis școlile, a despărțit educatorii de educabili și i-a obligat să-și treacă activitățile de predare-învățare în mediul online. Tocmai acum oamenii din afara școlii, în primul rând părinții, conducătorii de întreprinderi, dar și funcționarii, politicienii, au înțeles, în sfârșit, cât de importantă este pedagogia, ce reprezintă instituția școlii și ce înseamnă cu adevărat să fii EDUCATOR, ÎNVĂȚĂTOR, PROFESOR.

Chiar dacă trecerea bruscă a învățământului în mediul online, pentru care nu au fost pregătiți nici profesorii universitari, nici cei din postuniversitar, dar mai ales cadrele didactice din instituțiile de învățământ general, totuși, CONȘTIINȚA PEDAGOGICĂ le-a dictat oamenilor școlii că trebuie să facă față cerințelor de activitate și într-o situație excepțională, astfel că ei au știut să răspundă cu demnitate și acestei provocări, transformând-o într-o oportunitate de autoperfecționare și autodezvoltare, demonstrând (pentru a câta oară!) că pot să învețe din mers și să acționeze în mod adecvat situației.

S-ar fi cuvenit, probabil, să scriu aici mai puțin despre problemele și neliniștile cadrului didactic, legate de contextul pandemic, dar și de cel al reformelor în educație, și să mă refer poate mai mult la impactul acestor neliniști asupra eficienței sale profesionale. Eu însă am dorit să scot în evidență o STARE DE SPIRIT a cadrelor didactice, așa cum am perceput-o eu în perioada respectivă, și să sugerez că este nevoie stringentă de o ALTĂ ATITUDINE față de acestea din partea părinților, a societății, dar, mai ales, a statului și că Oamenii Școlii merită MAI MULT.

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



LIECHTENSTEINISCHER
ENTWICKLUNGS-
DIENST



Proiectul **CONSEPT:**

Centrul Educațional PRO DIDACTICA și-a reluat activitățile de formare în cadrul proiectului *CONSEPT IV*, organizând și desfășurând, pe parcursul lunii octombrie, mai multe sesiuni online, axate pe consolidarea competențelor cadrelor didactice și manageriale din instituțiile beneficiare.

Sesiunile activității de follow-up s-au desfășurat pe parcursul zilei de 20 octombrie curent și au avut drept scop prezentarea și analiza experienței cursanților în aplicarea cunoștințelor și abilităților dezvoltate în cadrul seminarului-training *Managementul resurselor umane în contextul asigurării calității*, realizat în perioada 25-27 februarie 2020. La activitate au luat parte directorii și directorii adjuncți din instituțiile beneficiare, aceasta desfășurându-se la distanță, pe platforma Google Meet.

Participanții au prezentat tema de casă, ca dovadă a valorificării cunoștințelor și abilităților dezvoltate. Majoritatea și-au propus și au reușit să elaboreze/îmbunătățească strategia de dezvoltare a resurselor umane și mecanismul de evaluare a resurselor umane, să revizuiască fișele de post pentru angajați. Prezentarea a urmat un algoritm. Astfel, fiecare participant: a descris contextul care a determinat decizia de a întreprinde acțiuni concrete în domeniul managementului resurselor; a prezentat finalitățile/schimbările așteptate și indicatorii succesului; a enumerat acțiunile realizate; a evidențiat rezultatele obținute, dar și cauzele succesului sau insuccesului; a menționat concluzii și eventuale recomandări pentru acțiuni similare. Ulterior, participanții au răspuns la întrebările formatorilor și colegilor. S-a agreat stocarea tuturor produselor prezentate pe Google Drive, astfel încât fiecare participant să aibă posibilitatea de a le consulta și de a se inspira din practica colegilor. Accentuăm că experiența acumulată de participanți în domeniul managementului resurselor umane a facilitat dezvoltarea competențelor profesionale ale acestora și a reconfirmat necesitatea adoptării unor politici instituționale clare pentru asigurarea unui management eficient al resurselor umane.

În perioada 21-23 octombrie curent, a avut loc modulul II al programului *Gândire critică pentru dezvoltarea competențelor profesionale*. Tematica trainingului a fost dedicată problemelor de colaborare și cooperare în cadrul activităților didactice, cu bătaie lungă spre activitatea profesională ulterioară a elevilor, care vor lucra, inevitabil, în echipe. Trainingul s-a desfășurat online pe platforma Google Meet, cursanții beneficiind și de aspecte inedite de organizare și cooperare în instruirea la distanță.



Cooperarea rămâne a fi un aspect vital atât în contextul studiilor, cât și în practica de zi cu zi a oricărui angajat. Participanții, reprezentanți ai 8 instituții din Republica Moldova (6 școli profesionale și 2 centre de excelență – CESPA, CEIU), au examinat în detalii experiențe de aplicare a tehnicilor de învățare prin cooperare, au pus în discuție momentele cele mai complexe de organizare și management al echipelor și, în mod special, de evaluare a produselor realizate. În condiții de instruire la distanță au fost binevenite tehnicile de interacțiune scrisă pe chat, Jamboard, Drive etc.

Mesajul general al participanților s-a conturat în jurul ideii că activitățile de cooperare contribuie la formarea unui lucrător

eficient, asertiv, compatibil, dar și responsabil, punctual, corect. În condiții de muncă nu este suficient să se declare efectuarea unor sarcini în echipe, dar este necesară o comunicare eficientă pe scară largă, care să asigure o cooperare reală.

PROIECTUL INDIVIDUAL ȘI DE GRUP ÎN INSTRUIREA PROFESIONALĂ

În perioada 28-30 octombrie curent, am invitat profesorii și maiștrii din învățământul profesional tehnic la al doilea modul de traininguri dedicate proiectului și portofoliului, ca instrumente de învățare și de evaluare. În virtutea unor circumstanțe de forță majoră, trainingul s-a desfășurat online. Participanții, reprezentanți ai centrelor de excelență și școlilor profesionale, au devenit persoanele care vor disemina ulterior informația, cunoștințele și experiența acumulată.

Activitatea a avut în vizor tipologia proiectelor de învățare și de evaluare, problemele aplicării proiectului individual și de grup în instruirea profesională. Sesiunile au fost consacrate

diversității proiectelor care pot fi aplicate cu succes în formarea profesională, urmărindu-se o strategie clară de formulare a sarcinilor, ghidare și evaluare a produselor. Abordând lista extrem de mediatizată a competențelor ”pentru secolul al XXI-lea”, am racordat-o la proiectele care pot facilita soluționarea problemelor complexe, pot stimula și dezvolta creativitatea, pot asigura exersarea în domeniul acordării serviciilor și, nicidecum în ultimul rând, pot favoriza comunicarea la toate nivelurile.

Cursanții au beneficiat de un suport teoretic consistent și fișe pentru exersare, au lucrat individual, în perechi și în grupuri, fiind lăsați să descopere valențele formative ale muncii la proiecte. La nivel atitudinal, s-a urmărit inocularea ideii că orice proiect trebuie elaborat riguros, urmând pașii de la intenție la idee și la item, cu specificarea produsului și a grilei de evaluare. Astfel, orice proiect, individual sau de grup, trebuie să se înscrie într-o consecutivitate de sarcini orientate spre formarea și dezvoltarea competențelor profesionale.

Rima BEZEDE, coordonator de proiect

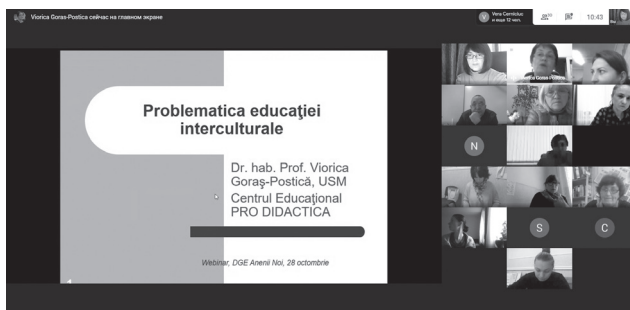


Educație pentru pace și educație interculturală

pentru cadrele didactice și managerii din Anenii Noi

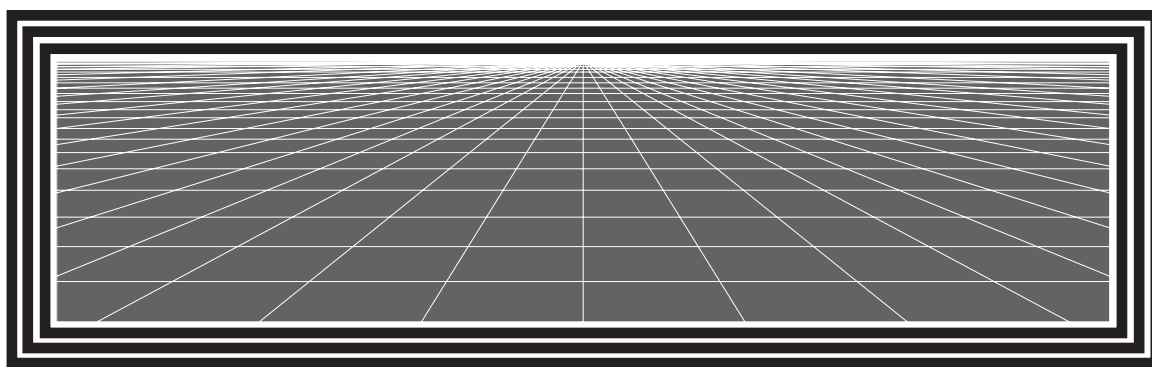
În 27-28 octombrie curent, peste 50 de cadre didactice și manageriale din raionul Anenii Noi au fost implicate într-un program complex de formare la tematica educației pentru pace și educației interculturale, în proiectul *Extinderea educației pentru pace prin disciplina „Cultura bunei vecinătăți” în școlile din Republica Moldova – 2020* (<http://prodidactica.md/portfolio/extinderea-educatiei-pentru-pace-prin-disciplina-cultura-bunei-vecinatati-in-scolile-din-republica-moldova-2020/>), implementat de C.E. PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Direcția Educație Anenii Noi. Inițiativa este derulată în cadrul rețelei GPPAC, cu sediul la Haga (<https://www.gppac.net/>), beneficiind de sprijin financiar din partea organizației *Non Violence International* din SUA.

Seminarele în cauză au fost o continuare/follow-up a celor din luna august, urmărind la nivel de obiective majore dezvoltarea competenței interculturale și lărgirea orizontului de educație interculturală. Formatoarele-experte Daniela STATE și Alla NIKITCENKO au facilitat de manieră interactivă demersurile andragogice la distanță, cu învățătorii care predau disciplina opțională *Cultura bunei vecinătăți* în cl. I-IV, în baza curricula și a caietelor elevului cu generice sugestive la fiecare clasă: *Eu, familia mea și vecinii; Baștina mea; Învățăm, muncim și ne odihnim împreună; Țara mea – mândria mea*. A fost important să auzim opinii specifice pe marginea procesului educațional din primele două luni, succesele demonstrate de copii la nivel de relații, proces de învățare și rezultate, dar și unele probleme inerente apărute și la care s-au găsit sugestii relevante de soluționare. Cadrele didactice și manageriale de la etapa gimnazială au parcurs în mod participativ mai multe aspecte conceptual-practice din domeniul pedagogiei diversității, în special legate de cultivarea unor atitudini pozitive, adecvate și inerente mediilor multiculturale: toleranță, respect, înțelegere, implicare responsabilă, empatie etc. Prof. Viorica GORAȘ-POSTICĂ a provocat participanții la un schimb de experiență în domeniu, evidențiind bunele practici din școli, dar și reglementările politice și teoretic-metodologice actuale, la nivel național și internațional.



În final, s-a reiterat că educația în spiritul păcii și al diversității culturale nu se rezumă la evenimente festive sau la ore demonstrative (cu ocazia Zilei Internaționale a Păcii din 21 septembrie sau a Zilei Mondiale a Toleranței din 16 noiembrie), elementele acestora urmează a fi introduse/valorificate în viața școlară cotidiană, la predarea-învățarea diverselor discipline obligatorii și opționale, devenind o componentă indispensabilă a valorilor promovate de cultura organizațională a instituției.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, coordonator de proiect



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Profesia de pedagog

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.4256638

Rezumat: Profesia de pedagog este definită din perspectivă istorică și conceptuală, teoretică și practică. Este analizată în context actual, la nivel de: a) sferă de referință – extinsă la scara întregii societăți, conturată formal și nonformal în cadrul sistemului și al procesului de învățământ; b) funcție generală – de realizare a unor activități organizate și a unor influențe neorganizate, cu finalitate formativă, cu impact pozitiv sau/și negativ; c) structură de bază, necesară pentru exercitarea „profesiei de pedagog”, care poate fi identificată și perfecționată la nivelul

relațiilor existente între următoarele trei componente: statut socioprofesional (profesor specializat în educație) – roluri formative (profesor de specialitate, profesor-diriginte, profesor-manager școlar etc.) – deschideri pedagogice spre numeroasele influențe informale provenite din mediul social, inclusiv din cel școlar. O pledoarie pentru profesia de pedagog solicită: raportarea la modelul reprezentat de profesor – specialist în educație/instruire formală (dar și nonformală), realizată prin diferite discipline școlare sau universitare, la toate treptele sistemului de învățământ; „căutarea unor noi perspective” de înțelegere a statutului și rolurilor profesorului, ca agent al schimbării în contextul specific societății postmoderne (contemporane), informaționale, bazată pe cunoaștere.

Cuvinte-cheie: pedagog, statut, rol.

Abstract: The pedagogical profession is defined from a historical and conceptual, theoretical and practical perspective. It is analyzed in the current context, at the level of: a) sphere of reference, which is extended to the scale of the whole society, outlined formally and non-formally within the education system and process; b) general functions – to carry out organized activities and unorganized influences, with formative purposes, with positive and/or negative impact; c) basic structure, necessary for the exercising of the “pedagogical profession”, which can be identified and perfected at the level of the existing relations between several components: socio-professional status (teacher specialized in education) – training roles (specialized teacher, teacher-form tutor, teacher-school manager etc.) – pedagogical openings to the numerous informal influences coming from the social environment, including the school one. A plea for the pedagogical profession demands: relating to the model represented by the teacher – a specialist in formal (but also non-formal) education/training, which is achieved through various school or university disciplines, at all levels of the education system; “seeking new perspectives” of understanding the status and roles of the teacher as an agent of change in the specific context of postmodern (contemporary) information knowledge-based societies.

Keywords: educator, pedagogy, status, role.

Profesia de pedagog poate fi definită din perspectivă istorică și conceptuală, teoretică și practică, în contextul evoluțiilor sale probate la nivel de statut deontologic și de roluri formative exercitate în societate, în general, la scara întregului sistem și proces de învățământ, în mod special.

Din perspectivă istorică, persistă un complex de inferioritate, generat de condiția *pedagogului* în antichitate, care avea doar misiunea de a-l conduce pe copil la școală. În timp, în nomenclatorul profesiilor, afirmate în epoca modernă, apare profesia de *pedagog școlar* care are sarcina de a supraveghea și îndruma elevii din internatele școlare. Acest complex de inferioritate, determinat istoric, este prelungit până în prezent și ca urmare a faptului că *pedagogul practician*, afirmat ca profesor, de diferite specialități distribuite pe toate treptele de învățământ, apelează mai mult la *arta*

pedagogică exersată prin tradiție și rutină, decât la știința pedagogică, aflată încă în stadiu de maturitate incert și chiar contestabil din punct de vedere epistemologic.

Din perspectivă conceptuală, profesia de *pedagog* poate fi definită în raport de trei criterii logice și epistemologice: a) *sfera de referință*; b) *funcția fundamentală* exercitată; c) *structura* activității proiectate și realizate în cadrul procesului de învățământ, condiționată de evoluția istorică a pedagogiei – ca *știință socioumană specializată în studiul educației/instruirii* – și a *școlii*, ca *instituție/organizație specializată* în proiectarea educației și a instruirii, aflată la baza sistemului de învățământ.

Sfera de referință a profesiei de pedagog este extinsă la scara întregii societăți. Include toate persoanele implicate în realizarea educației la nivel formal și nonformal, dar și informal. La nivel formal și nonformal, profesia de *pedagog* este exercitată de profesori specializați în educație și instruire, activități organizate, planificate și realizate/dezvoltate în contextul deschis al sistemului și al procesului de învățământ. La nivel informal, profesia de *pedagog* este realizată de actori sociali care nu sunt specializați în educație și instruire, dar care au responsabilități civice și naturale, exercitate în plan formativ, direct sau indirect, la nivel de familie, comunitate (locală, teritorială, națională etc.), organizații culturale (artistice, sportive, spirituale etc.).

Funcția generală, fundamentală, a profesiei de *pedagog* este cea de realizare a unor activități organizate și a unor influențe neorganizate, cu finalitate formativă, cu impact pozitiv. La nivel de activități de educație/organizate formal (în școală), dar și nonformal (în instituții specializate în educație extrașcolară), profesia de *pedagog* implică îndeplinirea unor funcții generale, principale, oficializate în Legea învățământului, în Statutul personalului didactic, operaționalizate în Fișa postului, care vizează formarea/dezvoltarea elevului, psihologică (cognitivă, noncognitivă/afectiv-motivațională, volitiv-caracterială) și socială (culturală, civică, profesională) – în vederea integrării optime în viitoarea treaptă de învățământ și în societate, pe termen scurt, mediu și lung.

Structura profesiei de *profesor* include componentele principale necesare pentru realizarea activității de educație/instruire în acord cu funcțiile sale generale, exercitate la nivel de: a) *statut sociopedagogic* – profesor specializat în educație prin diferite discipline de învățământ, distribuite pe trepte de învățământ; b) *roluri formative* exercitate, formal și nonformal, în contextul deschis al sistemului și al procesului de învățământ: profesor de specialitate, profesor-diriginte; profesor-consilier; profesor-cercetător; profesor-metodist, profesor-manager școlar (al clasei de elevi, al colectivului didactic; al catedrei/comisiei metodice; director al școlii, inspector școlar, la nivel teritorial și național); c) *deschideri pedagogice* spre numeroasele influențe informale provenite din mediul social, inclusiv din cel școlar.

Din perspectivă teoretică, profesia de pedagog implică delimitarea între:

1) *Profesorul de pedagogie*, specialist în științele pedagogice sau științele educației, care este: a) *format* la nivel de facultate sau departament de profil: facultate de pedagogie sau de științele educației; departament de pedagogie sau de științele educației, integrat în cadrul unei facultăți din domeniul științelor socioumane (facultate de filozofie; facultate de psihologie-sociologie-pedagogie; facultate de psihologie și științele educației; facultate de științe socioumane); b) *validat* academic, prin doctorat în pedagogie/științele pedagogice/științele educației; c) *angajat* socioprofesional în învățământul universitar și în institutele de cercetare pedagogică.

2) *Profesorul de diferite specialități* (învățământ preșcolar, învățământ primar; limba română, limbi străine, matematică, informatică, fizică, biologie, chimie, istorie, geografie, educație tehnologică, educație estetică/muzicală, plastică, educație fizică etc.), format la nivel de învățământ superior, prin: a) *facultatea de profil* (filologie, matematică-informatică, istorie, muzică etc.); b) *parcurea* a unui departament pentru formarea profesorilor care oferă pregătire pedagogică (teoretică, metodologică și practică), la nivel de licență (Departament pentru Pregătirea Pedagogică a Profesorilor etc.) și de master didactic.

Din perspectivă practică, profesia de *pedagog* este cea exercitată în context deschis de toți actorii sociali implicați, în mod: a) direct, prin activitățile de educație/instruire formală și nonformală, organizate, planificate, realizate/dezvoltate, în cadrul sistemului și al procesului de învățământ, de profesorii de toate specialitățile, de la toate treptele de învățământ; b) indirect, prin influențele pedagogice realizate la nivel de educație/instruire informală, neorganizată, neplanificată, exercitate de mediul social (familie, comunitate, mass-media etc.) – inclusiv din interiorul unor activități sociale (economice, politice, culturale (artistice, sportive, spirituale etc.), dar și de mediul școlar/universitar [1].

O pledoarie pentru profesia de *pedagog* solicită: a) raportarea acesteia la modelul pe care trebuie să îl reprezinte profesorul ca specialist în educație/instruire formală (dar și nonformală), realizată prin diferite discipline/materii școlare sau universitare, distribuite pe arii curriculare, la toate nivelurile și treptele sistemului de învățământ; b) „căutarea unor noi perspective” de înțelegere a statutului și rolurilor profesorului, ca agent al schimbării în contextul în care educația devine un factor cultural prioritar în dezvoltarea generală a societății postmoderne (contemporane), informaționale, bazată pe cunoaștere [2, pp. 119-131].

Modelul de pedagog reprezentat de profesor, este cel de cadru didactic calificat, absolvent al unei instituții de învățământ superior, care îndeplinește

funcția generală, fundamentală, de educare/instruire a preșcolarilor (integrați în învățământul preșcolar), a școlarilor (integrați în învățământul primar și secundar/gimnazial, liceal; profesional), dar și a studenților (integrați în învățământul superior, universitar), care solicită o formare specială (prin doctorat), validată la nivel de profesie academică [4, pp. 931-934].

Profesia de cadru didactic în învățământul școlar (preșcolar, primar, secundar, gimnazial, liceal; preuniversitar) este dobândită prin absolvirea unei facultăți de specialitate (la nivel de licență și de masterat) și a unui modul de pregătire pedagogică (la nivel de licență și de masterat), realizat prin studiul unor științe pedagogice/ale educației:

- 1) *fundamentale* – fundamentele pedagogiei/teoria generală a educației, didactica generală, teoria generală a curriculumului;
- 2) *construite intradisciplinar* – teoria educației morale, teoria educației tehnologice, teoria educației estetice, teoria educației fizice, teoria predării/comunicării eficiente, teoriile învățării, teoria evaluării;
- 3) *construite interdisciplinar* – filozofia educației, psihologia educației, sociologia educației, managementul educației/organizației școlare/clasei de elevi;
- 4) *aplicate*, la nivel de: a) trepte de învățământ – pedagogia învățământului preșcolar, pedagogia învățământului primar, pedagogia învățământului secundar; b) didactici particulare – didactica generală aplicată pe discipline și trepte de învățământ, dezvoltată epistemologic din perspectivă cognitivistă/constructivistă; c) practică pedagogică, de observare și de realizare a activităților de educație/instruire, specifice fiecărui domeniu (lecție, oră de dirigenție, activități de educație/instruire nonformală/consultații individuale și de grup; cercuri de specialitate/tematice/dezbateri etc.).

I. *Sfera de referință a profesiei de cadru didactic (profesor)* pentru învățământul școlar este extinsă la nivelul tuturor treptelor care pot fi parcurse în cadrul învățământului școlar. Avem în vedere treapta învățământului: preșcolar, primar, secundar/gimnazial, liceal; profesional. Învățământul școlar, în cadrul căruia funcționează profesorul pentru învățământul preșcolar, primar, secundar (gimnazial, liceal; profesional) este prezentat uneori/deseori prin formula de „învățământ preuniversitar”. Această formulă poate fi: a) acceptată convențional în măsura în care anticipează finalitatea ultimă a învățământului școlar, care, în contextul societății informaționale, trebuie să asigure, în proporție din ce în ce mai mare, integrarea absolvenților în învățământul universitar; b) contestată, din punct de vedere logic și

managerial, datorită impreciziei sale, evidentă în condițiile în care calitatea de învățământ preuniversitar este asigurată efectiv doar prin treapta învățământului secundar liceal.

II. *Structura activității pedagogice* desfășurate de profesor, integrat socioprofesional în învățământul școlar, în context formal (lecția, ora de dirigenție) și nonformal (cercuri de specialitate, consultații oferite elevilor, parteneriat cu părinții etc.), este cea determinată de paradigma proiectării curriculare a educației și a instruirii, afirmată în ultimele decenii în societatea informațională, bazată pe cunoaștere. Ea impune, în plan normativ (axiomatic), centrarea profesorului asupra obiectivelor generale și specifice ale educației/instruirii, definite în termeni de competențe (cognitive și noncognitive, generale și specifice), în funcție de care sunt determinate pedagogic: a) cunoștințele de bază (teoretice și aplicative, susținute valoric și atitudinal) integrate în planul de învățământ (pe arii curriculare și discipline de învățământ) și în programele școlare organizate anual pe trepte de învățământ; b) metodologia educației/instruirii, care oferă căile de învățare eficiente, în context frontal, microgrup, individual; c) strategiile de evaluare: inițială/diagnostică și predictivă, continuă/formativă și autoformativă, finală, sumativă, cumulativă – necesare în condiții de feedback extern și intern, pozitiv și negativ, pentru reglarea/autoreglarea permanentă a activității, implicit pentru autoperfecționarea profesorului.

III. *Funcția pedagogică generală*, îndeplinită de fiecare cadru didactic, este cea de conducere în mod științific a procesului de educare și instruire a elevilor, de formare și modelare a personalității acestora. Realizarea sa implică două *funcții manageriale principale*:

1) *organizarea și planificarea* optimă a activităților de educație/instruire formală și nonformală, specifice fiecărui domeniu (disciplină și treaptă de învățământ; comunitate educațională – școlară, locală, teritorială; parteneriat cu familia, cu alți actori sociali etc.);

2) *reglarea/autoreglarea* acestor activități prin acțiuni de: a) *formare continuă* – „studiu individual, autoinstruire și autoperfecționare permanentă”, necesare pe tot parcursul carierei profesionale, susținute în contextul specific organizației școlare (examene de definitivat, grad didactic II, I, excelență; activități specifice la nivel de comisii/catedre metodice etc.); b) *cercetare pedagogică operațională*, inițiată la nivel local (școlar) și teritorial (casele corpului didactic, centrele/cabinetele de asistență psihopedagogică și socială a profesorilor, elevilor și părinților etc.), în diferite forme (proiecte școlare și interșcolare, la nivel local, teritorial, național, internațional/european; conferințe, publicații etc.), care implică, în mod special, abordarea unor probleme care vizează creșterea eficienței activităților de educație/instruire formală și nonformală (cunoașterea elevilor, proiectarea curriculară, individualizarea și diferențierea procesului de învățământ,

managementul lecției, perfecționarea metodologiei de predare-învățare-evaluare etc.).

Profesia de cadru didactic în învățământul superior universitar are ca sferă de referință toate cele trei trepte/cicluri care asigură structura de funcționare a acestui nivel terțiar al învățământului, proiectat în cadrul organizațional impus în plan normativ, în termeni de politică a educației europene, de Procesul de la Bologna: a) licență – formarea profesională largă, în cadrul unui domeniu de cunoaștere; b) masterat – formarea profesională aprofundată; c) doctorat – formarea profesională superioară, la nivel de vârf.

Statutul socioprofesional de cadru didactic în învățământul superior/universitar implică o pregătire de specialitate, validată academic (prin doctorat), dar și pedagogică, prin parcurgerea unui modul de studii propus de departamentele pentru formarea profesorilor, cu adaptări specifice la nivel de didactică aplicată și de practică de observare și realizare a activităților specifice (proiectate și finalizate în învățământul universitar).

Evoluțiile actuale consemnează procesul de extindere a *funcțiilor tradiționale* – cercetarea, învățarea, predarea și evaluarea în direcția asumării unor noi sarcini, care vizează consultanța, serviciile comunitare și administrația. Problema de fond, abordată în variante diferite, dependente de cultura organizațională a fiecărui sistem de învățământ, dar și a fiecărei universități, este cea a „reconcilierii necesare între funcția de cercetare științifică și funcția pedagogică” (de predare-învățare-evaluare) [Ibidem, p. 931]. O soluție posibilă este cea a implicării activității de cercetare fundamentală (nu doar operațională), la nivelul reconstrucției periodice a cursurilor universitare, care trebuie să reprezinte, la nivel pedagogic, matricea disciplinară a fiecărei științe aflate la baza proiectării materiei în acord cu modelul curriculumului academic [3]. Adoptarea și consolidarea acestui model nu exclude, ci presupune posibilitatea:

1) aplicării și a altor *modele de curriculum universitar* (centrat pe experiența de învățare, pe cerințele studentului, pe reconstrucția socială etc.), la toate ciclurile universitare (licență, masterat, doctorat), în raport de specificul fiecărei facultăți, al fiecărui departament;

2) perfecționării modalităților de integrare (intradisciplinară, interdisciplinară, pluridisciplinară/multidisciplinară sau transdisciplinară) a conținuturilor științifice (aflate la baza oricărei materii universitare), stabilizate epistemologic la nivel de concepte fundamentale, care definesc: a) obiectul de studiu specific; b) normativitatea specifică (axiomele, legile, principiile), metodologia de cercetare specifică (fundamentală/la nivel macrostructural și operațională/la nivel microstructural).

Statutul socioprofesional al profesorului este analizat de UNESCO, cu referințe speciale la activitatea de educație/instruire realizată la toate treptele și disciplinele din învățământul școlar. „În căutarea unor noi perspecti-

ve”, este evidențiată importanța activității profesorului școlar ca agent al schimbării. El trebuie „să-i învețe pe elevi nu numai să privească încrezători în viitor, ci și să clădească acel viitor cu responsabilitate și în cunoștință de cauză (...), prin dezvoltarea atitudinilor pozitive față de procesul învățării” [2, p. 119].

Noile perspective vizează următoarele obiective strategice necesare în procesul de formare inițială și continuă a profesorilor: a) asigurarea deschiderii spre toate resursele educației/instruirii nonformale (și informale), în mod special spre cele oferite de mass-media și de TIC, care trebuie valorificate (pozitiv) în conceperea oricărei activități de educație/instruire nonformală; b) „deplasarea accentului de pe comunicarea de informații” de specialitate spre „organizarea și sistematizarea cunoștințelor de bază necesare elevilor, în acord cu „valorile fundamentale care trebuie să orienteze destinul fiecărui individ”; c) asigurarea „unei legături strânse între *predare* și *învățare*, între cel de predă și cel ce învață”, conexiune axiomatică și logică, „esențială în procesul didactic”; d) corelarea permanentă, „tot mai strânsă, între cunoștințele teoretice și cele practice”, *predare-învățare-evaluare* în procesul didactic; e) „implicarea în planificarea și în dezvoltarea curriculară”, inclusiv prin „folosirea tehnicilor informaționale” în predarea noilor cunoștințe și în antrenarea unor strategii de evaluare/autoevaluare continuă, formativă; f) echilibrarea raporturilor dintre „competența de specialitate și competența didactică”, posibilă doar prin aprofundarea culturii pedagogice generale la nivel metodic și practic; g) angajarea în activități de *parteneriat pedagogic* cu familia, cu alți reprezentanți ai comunității educaționale locale etc. „în vederea îmbunătățirii *performanței școlare a tuturor* elevilor” (subl. ns.); h) integrarea deplină a acțiunii de „evaluare a rezultatelor elevilor la învățătură, care nu poate fi disociată de felul în care predau profesorii”; i) autoperfecționarea activității profesorilor, în acord cu dimensiunea pedagogică, psihologică și socială a „conceptului de educație permanentă, care duce implicit la ideea societății cultivate” și în mod explicit la „îmbunătățirea statutului social al profesorilor” [Ibidem, pp. 120-131].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Pedagogie/Științele pedagogice/Științele educației, Vol. 1. Educație. Concept și analiză, Vol. 2. București: Didactica Publishing House, 2016.
2. Delors J. (coord.) Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Trad. Iași: Polirom, 2000.
3. Kuhn Th. Structura revoluțiilor științifice. Trad. București: Humanitas, 1999.
4. Noveanu E. (coord.) Științele educației. Dicționar Enciclopedic II. București: Sigma, 2008.