Didactica Pro...

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 6 (118), 2019

ISSN 1810-6455
Categoria B

Colegiul de redacţie:
Gabriel ALBU (România)
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Tatiana CARTALEANU
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIŞAN (România)
Constantin CUCOŞ (România)
Otilia DANDARA
Ion DEDIU
Gheorghe DUCA
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Vladimir GUŢU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana VATAMANU
Redactori:
Elena SUFF
Vitalie SCURTU
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chişinău
Tiraj: 650 ex.

Articolele publicate nu angajează în niciun fel instituţiile de care aparţin autorii, tot aşa cum nu reflectă poziţia finanţatorilor.

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 13, mun. Chişinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: (022)542976, fax: (022)544199
e-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

CUPRINS

QUO VADIS

Vlad PÂSLARU
Opţiune şi obligativitate – calea spre normativitate
(The Optional and the Compulsory: A Means of Achieving Normativity) 2

EX CATHEDRA

Vladimir GUŢU
Particularităţile managementului curriculumului şcolar la nivel instituţional
(The Specifics of School Curriculum Management at Institutional Level) 6
Aurelia BEŢIVU
Educaţia formală, nonformală şi informală în conturarea stilului existenţial al adolescenţilor
(Formal, Non-formal, and Informal Education in the Shaping of the Adolescent Lifestyle) 11

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Maria HADÎRCĂ
Abordarea strategică a activităţii de formare a vorbitorului cult în învăţământul secundar
(A Strategic Approach to the Training of an Informed Speaker in Secondary Education) 15
Tatiana CARTALEANU
Evaluarea inovativă în cadrul cursurilor opţionale
(Innovative Assessment in Optional Courses) 21
Lilia TRINCA
Perspectiva interculturală a demersului formativ *versus* dimensiunea timpului
la români şi ruşi
(An Intercultural Perspective on the Formative Discourse Concerning Time for Romanians and Russians) 24

DOCENDO DISCIMUS

Olga COSOVAN
Elaborarea unui curs opţional: paradigme şi strategii
(Developing an Optional Course: Paradigm and Strategies) 29
Ion ACHIRI
Disciplinele opţionale din perspectiva formării competenţelor şcolare
(Optional Courses as Seen from the Perspective Competence Development) 33
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Educaţia interculturală în clasele primare: opţional revizitat *aici şi acum*
(Intercultural Education in Primary School: An Optional Course, Revisited Here and Now) 35
Ana VIVDICI
Paradigma didacticii disciplinelor opţionale din perspectiva realizării nevoilor individuale ale elevilor în învăţământul general
(The Paradigm of Optional Course Didactics as Seen from the Perspective of Fulfilling the Individual Needs of Secondary School Students) 39
Maria BRAGHIŞ
Parteneriatul *şcoală-familie-comunita*e: o componentă esenţială în organizarea şcolii şi a clasei de elevi
(The *School-Family-Community* Partnership as a Crucial Component of School and Class Organizing) 42
Veronica BUCUR
Educaţia în Estonia: "echitate, nu egalitate!"
(The Education in Estonia: "Equity, not Equality!") 46

EXERCITO, ERGO SUM

Igor BUCĂTARU, Vera BUCĂTARU
Modalităţi de formare a competenţelor specifice la *Istorie* prin prisma studierii unităţii naţionale româneşti
(Developing Students' Specific Competences for History through the Study of Romanian National Unity) 49

EVENIMENTE CEPD

Rima BEZEDE
Evaluarea competenţelor profesionale prin proiecte şi portofoliu
(Assessing Professional Competencies through Projects and Portfolio) 53

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Didactica disciplinelor de învăţământ opţionale
(The Didactics of Optional Courses) 54

Opţiune şi obligativitate – calea spre normativitate

CZU 37.01 | doi.org/10.5281/zenodo.3583014



Vlad **PÂSLARU**

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

Rezumat: *Autorul întreprinde, în premieră pentru Republica Moldova, un exerciţiu epistemic de definire-explicitare a binomului opţiune-obligativitate în instruire şi educaţie, gândit să reglementeze teoretic activitatea de proiectare-realizare a disciplinelor opţionale în învăţământul general. Discursul teoretic este structurat pe coordonatele considerate cele mai lucrative, politic-ideologică şi epistemică.*

Cuvinte-cheie: *învăţare obligatorie, învăţare opţională, teleologie, tehnologizare.*

Abstract: *The author undertakes, for the first time for the Republic of Moldova, an epistemic exercise of defining-explaining the binomial option-binding in training and education, designed to theoretically regulate the activity of designing-realizing the optional activities in general education. The theoretical discourse is structured on the most lucrative coordinates, the political-ideological and the epistemic ones.*

Keywords: *compulsory learning, optional learning, teleology, technology.*

„Capacitatea definitorie a omului de a alege îi deschide calea spre libertate, iar libertatea – spre desăvârşire şi împlinirea de sine.”

Binomul opţiune-obligativitate în abordare politic-ideologică. Practicarea unui învăţământ întemeiat exclusiv pe obligativitate ni s-a părut un lucru firesc, doar până atunci când am înţeles că general-universalul (deseori un ideologic camuflat) dezlocuieşte particularul, convertindu-l silit la generalitate şi renegându-i identitatea. Absolutismul general-universalului, reprezentat în societatea totalitară de ideologic în conţinuturile educaţionale şi de determinism în metodologiile educaţionale, a ajuns să renege însuşi principiul unităţii generalului şi particularului. Fenomenul s-a răspândit atât de mult încât a pătruns în subconştientul factorilor educaţiei, învăţători şi învăţăcei, aceştia considerând gratuit, adică fără argumente, că predominarea obligativităţii în învăţământ este firească, căci ar răspunde pozitiv nevoii de umanizare şi socializare a educabilului.

Umanizarea, tradiţional, este privită ca ”intrare în lume”, ”înlumire”. Făt-Frumos pleacă în lume cum numai a atins vârsta adolescenţei. În lume este supus mai multor încercări, pentru a-l întări prin experienţele discriminării-participării la lupta dintre bine şi rău, adevăr şi minciună, frumos şi urât [5][1], el fiind *ab iniţio* situat de partea binelui. Experienţele îl maturizează, dotându-l cu capacitatea de a acumula valori semnificative, precum bogăţii materiale, un teritoriu eliberat de rău, o mireasă etc. Mireasa şi jucatul nunţii reprezintă recunoaşterea maturizării eroului/educabilului, începutul perioadei de sine stătătoare a vieţii sale.

Acest final mai este perceput, chiar şi în lumea academică, drept sfârşitul educaţiei, deşi anume oamenii de ştiinţă înţeleg mai bine ca oricine că educaţia omului durează întreaga lui viaţă. ”Sfârşitul educaţiei” înseamnă, de fapt, trecerea în domeniul autoeducaţiei, al stăpânirii propriului eu. Anume acum începe adevărata libertate a omului – odată cu obligativitatea de a face

1 Minciuna, arată M. Scott Peck, este expresia răului. Răul nu poate exista altfel decât ca opozant al binelui. Acolo unde nu există binele, nu există nici rău. Fiind conştient de starea sa de vasalitate faţă de bine, răul ia forma minciunii, a neadevărului.

singur opţiune pentru acţiunile sale şi a şi le asuma ca intenţie, proces şi finalitate.

Deşi n-au existat vreodată dovezi că educaţia obligatorie n-ar fi suficientă devenirii educabilului în personalitate independentă, în postmodernitate se consideră că este necesară instituirea unui echilibru între obligativitate şi opţiune deja în învăţământul general – deşi practica bate mereu gramatica, furnizând o mulţime de exemple care sfidează teoria succesului datorat bunei învăţări, mulţi absolvenţi slabi şi mediocri ai şcolii generale reuşind în viaţă mai bine decât colegii lor cu performanţe la învăţătură.

Această tendinţă însă nu-i cuprinde pe toţi absolvenţii şcolii generale cu rezultate slabe la învăţătură, reuşita mai bună în viaţa independentă a unora dintre ei fiind anume abaterea de la regulă care confirmă regula: înveţi prost, ai toate şansele să te plasezi pe o treaptă socială inferioară faţă de cea pe care s-a situat cel care a învăţat/învaţă bine. Prin urmare, deoarece tot ce există are raţiunea de a exista, iar industrializarea globală revendică capacitatea tuturor indivizilor de a se angaja în procesul de producţie, industriile au impus învăţământului o discriminare mai timpurie a premiselor de dezvoltare a educabililor, determinându-i la o alegere a profesiei încă din anii de şcolaritate. Astfel, încadrarea în producţia industrializată, ale cărei caracteristici pătrund tot mai mult şi în agricultură, a devenit mai timpurie, în anii ‘60-‘70 ai sec. XX – imediat după absolvirea şcolii. Mecanizarea-tehnologizarea agriculturii a atins în ţările dezvoltate încă în anii ‘70 ai secolului trecut o cotă de angajare a populaţiei de cca 10% şi mai puţin.

Odată acreditată această idee în învăţământ sub presiunea dezvoltării industriilor, lumea modernă devenind o lume supra-industrializată, unele principii ale educaţiei au fost diminuate prin renegare, domeniul pedagogiei teoretice şi catalizatorul său praxiologic adaptându-se principiilor economice. Învăţătorii şi învăţăceii, deoarece diferenţierea învăţării prin opţionale le oferea mai multă libertate, au primit cu satisfacţie oferta opţionalelor, obişnuindu-se cu gândul că o cultură generală nu mai este necesar să fie atât de generală încât să ocupe întreaga copilărie şi adolescenţă a elevilor. Mai bine mai puţin, dar mai bine, binele venind din puţinul general şi superficialul opţional, acesta din urmă trebuind să acopere reducţionismul generalului.

Fenomenul a obţinut şi aprobare praxiologică. Înainte vreme, un ţăran, dar şi un meseriaş, era nevoit să realizeze o activitate complexă generală în domeniul său de activitate. Ţăranul, de exemplu, trebuia să fie concomitent agronom şi zootehnician, producător, procesator de produse agricole şi animaliere şi comerciant al acestora ş.a.m.d. Pe când azi, diferenţierea muncii, impusă de procesele tot mai sofisticate din industrie şi sfera serviciilor, a impus angajaţilor şi o specializare tot mai îngustă, răspândită la scară planetară, aşa încât un colos industrial din America de Nord, Europa Occidentală, Japonia sau Coreea de Sud poate avea/are filiale în cele mai nedezvoltate industrial zone ale lumii, unde se găseşte din belşug mână ieftină de lucru, capabilă să înveţe în scurt timp câteva operaţii simple, cerute de poziţia sa la conveier.

Astfel, formarea unei culturi generale temeinice a devenit un lux, pe care şi-l pot permite doar elevii de liceu, dar nici chiar ei nu mai au disponibilitatea colegilor lor de altădată, căci şi liceul încetează de a mai fi o treaptă a învăţământului general de pregătire pentru studiul la facultate, programa acestuia convertindu-se tot mai mult într-un curs universitar.

Vom aprecia însă că învăţarea modernă dispune de cele mai performante mijloace elaborate vreodată de omenire, printre care PC-ul (computerul personal) nu este doar regele tuturor instrumentelor de învăţare şi de muncă (intelectuală), dar şi cel mai accesibil instrument/mijloc de învăţare. Acest fapt presupune că o bună parte din cultura generală elevii şi-o pot forma în mod independent şi în cea mai mare libertate.

Ajungem, astfel, la piscul împăcării conceptelor *învăţare obligatorie-învăţare opţională/facultativă*. ”Piscul” atins însă nu-i decât un deluşor de sub nori, adevărata culme a cunoaşterii raportului armonios al celor două tipuri de învăţare fiind deasupra norilor, la o înălţime proporţională cu profunzimea principiilor învăţării şi ale educaţiei.

Or, industrializarea şi transformarea omului într-un ”şurub” al procesului de producţie îi deteriorează esenţa, îl dezumanizează, încă Einstein avertizând că tehnologizarea excesivă va duce la transformarea omului în serv al proceselor tehnologice. Spusele sale s-au adeverit, cei care participă azi la crearea tehnologiilor fiind incomparabil mai puţini decât cei care le deservesc.

Prin urmare, pedagogia modernă n-ar trebui să se complacă în tehnologizarea învăţământului (disciplina opţională *Robotica* este recomandată, în Moldova, în clasele III-XII) [1], ci să se menţină pe cei trei piloni ai umanităţii: *cultura, credinţa, conştiinţa.* Firește, și valorile disciplinei *Robotica* sunt parte a culturii, noi însă ne referim aici la cultură ca sistem de valori nu numai elaborate-create de omenire, ci, mai ales, la cultură ca sistem de valori conştientizate-apropriate de educabil. Or, dacă recomandăm elevilor mai multă cibernetică decât ştiinţe umaniste şi arte, vom obţine mai mulţi servitori ai tehnologiilor informaţionale, şi nu creatori ai acestora, deoarece ţara noastră nu va depăşi niciodată Japonia sau SUA în acest domeniu.

În educaţie este imperativ a stabili corect vectorul dezvoltării umane a educabililor. La noi însă, atât Codul Educaţiei, cât şi multiplele documente de politici şi strategii educaţionale elaborate în ultimele două decenii, sunt re-ambalate terminologic din cinci în cinci ani, demonstrând un plagiat tot atât de servil al unor recomandări străine, precum este şi scopul ascuns al acestor plagiate: a forma generaţii de servitori ai tehnologiilor elaborate în

Occident. În consecinţă, tinerii cei mai buni pleacă acolo unde au şansa să fie autori de tehnologii, iar cei mai slabi rămân acasă, pe post de operatori de tehnologii.

Acestei situaţii răspunde perfect şi preocuparea aproape exclusivă a cadrelor didactice, şcolare şi universitare, pentru învăţarea-diseminarea de tehnologii didactice, ideile despre esenţa, principiile, scopul, obiectivele şi finalităţile educaţiei moderne fiind totalmente absente în agora pedagogică sau manifestându-se doar accidental.

Întemeierea învăţământului şi educaţiei pe cei trei piloni este vital necesară, mai ales ţărilor subdezvoltate şi în curs de dezvoltare, precum este şi Republica Moldova, căci dacă SUA întotdeauna va avea un număr suficient de creatori de tehnologii, indiferent de numărul persoanelor aservite acestora, o ţară ca a noastră nu va reuşi vreodată să-şi crească numărul necesar de creiere capabile să menţină poporul în libertate economică şi cultural-spirituală în lipsa unui învăţământ gândit expres pentru aceasta. Altfel spus, dacă ţările înalt dezvoltate au nevoie de un învăţământ care să le asigure menţinerea-dezvoltarea nivelului actual, Moldova urmează să-şi depăşească starea înapoiată (cauzată în principal de crizele identităţii şi proprietăţii), mobilizându-şi cele mai performante creiere pentru conceperea şi edificarea unui învăţământ care să elimine cele două crize şi să investească, astfel, populaţia cu capacitatea de a fi liberă în toate sferele existenţei sale.

Abordarea epistemologică constă în antrenarea în discursul pedagogic a principiilor cunoaşterii, învăţării şi educaţiei. Precum se ştie, abordarea politic-ideologică este marcată de un sistem complex de interese naţionale, partinice, grupale, individuale, deci nu întotdeauna, mai exact – niciodată, nu se întemeiază solid pe principiile existenţei, cunoaşterii şi activităţii. În educaţie, întemeierea discursului pedagogic pe principiile cogniţiei, ale învăţării şi formării răspunde naturii fiinţei umane în procesul devenirii sale ca atare, cunoscut şi cu numele de *proces instructiv-educativ* sau *proces educaţional*. Acesta urmează a fi reglementat nu doar de politicile educaţionale şi ideologiile particulare, ci mai ales şi în primul rând de principiile formării personalităţii umane.

Principiul *hic et nunc* (lat.: *aici şi acum*) proclamă stabilirea teleologiei, conţinuturilor şi metodologiei educaţionale în funcţie de spaţiul şi timpul desfăşurării activităţii de educaţie. Educaţia este orientată asupra unor indivizi umani concreţi, care există realmente într-un spaţiu şi într-un timp concret.

Aplicat la stabilirea raportului opţiune-obligativitate, chemat să reglementeze cadrul naţional de referinţă pentru disciplinele şcolare obligatorii şi opţionale, *aici şi acum*-ul nu poate să nu ia în consideraţie şi general-universalul, care se deschide naţionalului (*aici şi acum*-ului) prin regional, în cazul nostru – prin european: cultura europeană-pedagogia europeană. Aceasta din urmă este promovată de structurile Uniunii Europene (UE) în formă de recomandări, care însă sunt subtil condiţionate de oferirea de fonduri pentru dezvoltarea învăţământului naţional. Nimic rău în aceasta. Interesul naţional însă trebuie fertilizat cu abordarea epistemologică, care constată şi explică: cultura şi pedagogia europeană este diferenţiată în două tipuri, occidentală şi estică. Cultura şi pedagogia vest-europeană, promovate intens prin structurile UE, au la bază un model uman pragmatic extravers generalizat, fapt vizibil, de exemplu, prin modul de organizare confesională a catolicismului, care are o singură biserică pentru toate ţările, naţiunile (excepţie, Biserica anglicană), grupurile etnice, condusă de Vatican. Nu întâmplător UE, ca idee de convieţuire a naţiunilor, s-a născut în Europa Occidentală şi a fost materializată în spaţiul vest-european.

Cultura şi pedagogia est-europeană sunt definite de specialişti drept etnocentriste, intravers-extraverse, cu accent pe cultura şi spiritualitatea naţională.

Constatăm şi în aceste diferenţe o unitate dialectică necesară dezvoltării ambelor tipuri de cultură europeană.

Valorile civilizaţionale ale culturii vest-europene sunt însă atractive şi est-europenilor, pe când valorile spiritualităţii etnice pentru occidentali nu depăşesc simpla curiozitate.

Un echilibru cu astfel de valori este greu de menţinut, în spaţiul est-european înteţindu-se abordările epistemologice ale acestuia, căci doar descoperirea cauzelor care provoacă fenomenul îl poate redirecţiona în interesul şi beneficiul educabililor.

În definirea raportului optim între disciplinele opţionale şi cele obligatorii în condiţiile învăţământului din Moldova este imperativ necesar a stabili: vectorul specific al formării-dezvoltării educabililor din acest spaţiu educaţional; principiile generale (*constitutive*) şi cele specifice (*regulative*) ale educaţiei naţionale; teleologia generală şi cea specifică a educaţiei naţionale; unităţile de conţinut definitorii (= valorile) întregului învăţământ general naţional; metodologiile generale şi specifice aferente unei astfel de paradigme educaţionale.

Vectorul specific al formării-dezvoltării tinerei generaţii din Republica Moldova va marca domeniile strategice ale existenţei poporului – sarcină foarte dificilă în condiţiile în care politicul nu are un proiect de ţară asumat la scară naţională, dar nu şi imposibilă.

Principiile generale ale educaţiei, numite şi *constitutive* datorită capacităţii implicite de a exprima esenţa educaţiei, şi *principiile specifice ale educaţiei în Republica Moldova*, cunoscute şi cu numele de *regulative*, deoarece prescriu modalitatea realizării educaţiei într-un spaţiu şi timp concrete (*hic et nunc*), instalează echilibrul necesar al general-universalului şi specific-naţionalului în educaţie, asigurând educabililor o formare pe măsură să avanseze din *aici şi acum*-ul naţional în general uman şi universal, construindu-şi o identitate conformă lumii-existenţei şi cunoaşterii.

Deşi calea inversă pare mai accesibilă – explorarea general umanului şi universalului ignorând propriul specific naţional (de regulă, prin integrare consumistă în valorile civilizaţionale ale universalului) – această cale întotdeauna se termină în fundătura servilor de tehnologii.

Teleologia generală a educaţiei şi *teleologia specifică educaţiei în Moldova* sunt două episteme inseparabile ale educaţiei. Separarea lor în sintagma de mai sus este motivată de nevoia de prezentare analitică a acestora într-un studiu teoretic. În realitatea educaţională, teleologia naţională a educaţiei include cu necesitate (trebuie să includă!) şi teleologia general-universală a educaţiei, aceasta reprezentând sinteza valorilor educaţiilor naţionale din lume. Ignorarea, totală sau parţială, a unei componente în favoarea celeilalte provoacă/poate provoca dezechilibru epistemic, inconsecvenţă teoretică şi eşec educaţional imediat sau în perspectivă apropiată.

Teleologia educaţiei este centrată implicit pe formarea-dezvoltarea componentelor definitorii ale culturii generale a elevului: *competenţe – trăsături caracteriale – aptitudini – abilităţi – comportamente – reprezentări/viziuni – conştiinţă*. Fiind formate şi continuu dezvoltate, sinteza acestora reprezintă personalitatea educabilului.

Întemeierea, în ultimele două decenii, a educaţiei din Moldova doar pe competenţe, deseori fără vreo relaţionare cu celelalte trăsături de personalitate, impune eclectism, unilateralitate şi primitivism construcţiei şi dezvoltării curriculare, având ca rezultat sporirea numărului de servi ai tehnologiilor – cca jumătate din populaţia aptă de muncă a ţării migrează în străinătate, unde execută activităţi de muncă de calificare joasă, foarte rar – medie şi excepţional – superioară, situaţie cauzată şi de conceptul defectuos al educaţiei naţionale.

Definitoriu pentru opţiunile elevilor pentru anumite domenii, discipline, activităţi este faptul că acestea nu sunt întâmplătoare, ci impuse de codul genetic al fiecăruia, care se manifestă în context educaţional preponderent prin *aptitudini*. Conform lui P. Popescu-Neveanu, aptitudinile sunt ”*sisteme operaţionale* stabilizate, superior dezvoltate şi de mare eficienţă” [4, p. 60]; ele sunt înnăscute şi neapărat dezvoltate prin educaţie – ”rezultă dintr-un aliaj al ereditarului şi dobânditului” [Ibidem]. Cu aptitudini sunt dotaţi toţi indivizii, fără excepţie. Nesusţinute educaţional, aptitudinile vegetează în stare latentă.

Unităţile de conţinut, sau valorile definitorii imanente ale educaţiei, se constituie din contribuţiile fiecărei discipline şcolare cu idei, concepte, principii, teorii, paradigme ale existenţei şi cunoaşterii, generale şi specifice. Deşi există mecanisme de reglementare ştiinţifică-didactică a valorilor definitorii ale educaţiei naţionale (CNCE, comisiile de concurs pentru manuale ş.a.), constituite conform cerinţelor UE, definirea şi structurarea valorilor imanente ale educaţiei naţionale (pe trepte, discipline, clase etc.) nu are loc decât în măsură modestă, deseori eclectică, primele şi unicele studii-modele de curriculum disciplinar şi de curriculum universitar fiind ignorate insistent chiar şi în tezele de doctor în pedagogie, care au fost susţinute de la apariţia lor [2, 3] şi până în prezent, fără a mai spune de cursurile universitare şi cele de formare profesională continuă. Chiar dacă unii autori le indică titlurile în bibliografie, principiile de definire şi structurare a materiilor, avansate în cele două lucrări, sunt trecute cu vederea.

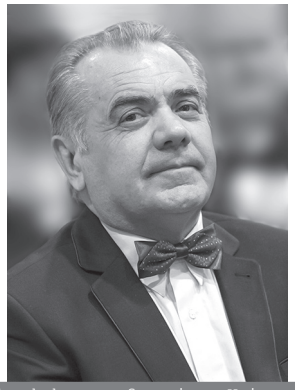
Or, neîntemeindu-se pe principii clare de definire, selectare şi structurare a valorilor imanente ale educaţiei, cadrele obligatoriu şi opţional ale învăţământului nu pot fi recunoscute ca valori întemeiate ale educaţiei naţionale.

Metodologiile generale, definite de Goethe drept *cale spre adevăr*, aplicabile oricărui tip de cunoaştere (*mitic-religioasă, empirică, artistic-estetică, ştiinţifică*) şi, respectiv, în cadrul oricărei discipline şcolare (contemplarea şi observarea, analiza, comentarea, imaginarea, modelizarea, interpretarea, deducţia ş.a.), şi *specifice,* operabile în cadrul unui singur tip de cunoaştere/unei singure discipline şcolare, constituie calea efectivă de trecere-avansare de la obiectul cunoaşterii către trăsăturile de personalitate formate-dezvoltate prin studiu obligatoriu şi opţional. Fiind personalitatea elevului esenţial determinată atât de calea generală de cunoaştere, cât şi de propriile instrumente de cunoaştere, aptitudinile, definirea şi armonizarea binomului obligativitate-opţiune în context educaţional concret poate deveni cel mai important reper al succesului şcolar.

În concluzie: Cadrul opţional al instruirii-educaţiei nu se poate constitui aleatoriu – din preferinţele exclusive ale cadrelor didactice, părinţilor, educabililor etc., ci, pentru a deveni o normativitate, trebuie să fie întemeiat pe concepte-obiective-conţinuturi-metodologii, care să reglementeze atât cunoaşterea-formarea generală, necesară integrării fireşti în general uman şi universal a elevilor, cât şi explorarea şi valorificarea resurselor naţionale, concret-istorice şi individuale specifice, reprezentând liantul imanent al naţional-universalului.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul normativ. Învăţământ general. Curriculum. Curricula opţionale. Pe: www.mecc.gov.md (Accesat la 23.11.2019).
2. Negură I., Papuc L., Pâslaru Vl. Curriculum psihopedagogic universitar de bază. Chişinău: UPSC, 2000.
3. Pâslaru Vl., Crişan Al., Cerkez M. (coord.) ş.a. Curriculum de limba şi literatura română. Clasele V-IX. Chişinău: Ştiinţa, 1997.
4. Popescu-Neveanu P. Dicţionar de psihologie. Bucureşti: Albatros, 1978.
5. Scott Peck M. Psihologia minciunii. Bucureşti: Curtea veche, 2004. ISBN 973-669-023-7.



Vladimir **GUŢU**
dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Particularităţile managementului curriculumului şcolar la nivel instituţional

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.3583224

Rezumat: *Articolul este dedicat problemei managementului curriculumului la nivel instituţional, accentul fiind pus pe identificarea condiţiilor organizaţionale, psihologice, metodologice de implementare eficientă a curriculumului şcolar. Se descriu pe larg tipurile de activităţi manageriale şi pedagogice ce ţin de implementarea curriculumului şcolar şi sunt incluse sugestii pentru manageri şi cadre didactice privind realizarea acestui proces. Pentru prima dată, se propune un concept de monitorizare continuă a funcţionalităţii curriculumului prin aplicarea/completarea de către profesori a unui registru, în care se vor fixa punctele vulnerabile ale curriculumului şcolar.*

Cuvinte-cheie: *curriculum, managementul curriculumului, implementarea curriculumului, monitorizarea curriculumului, program strategic.*

Abstract: *The article is dedicated to the problem of curriculum management at institutional level, the emphasis being placed on identifying the organizational, psychological, and methodological conditions for an efficient implementation of the school curriculum. The article also details the types of managerial and pedagogical activities pertaining to curriculum implementation and provides valuable suggestions for managers and teachers in this respect. For the first time, a concept of continuous monitoring of the functionality of the curriculum is proposed, which is to be fulfilled by having the teachers fill in a register listing the vulnerable points of the curriculum.*

Keywords: *curriculum, curriculum management, curriculum implementation, curriculum monitoring, strategic program.*

INTRODUCERE

Particularităţile implementării şi monitorizării curriculumului şcolar ţin de două aspecte: *managerial* şi *pedagogic*. În cadrul fiecărui aspect, se aplică strategii, activităţi şi instrumente specifice.

Aspectul managerial presupune:

- crearea condiţiilor motivaţionale şi organizaţionale pentru implementarea şi monitorizarea curriculumului şcolar;
- organizarea formării resurselor umane pentru implementarea şi monitorizarea curriculumului şcolar;
- organizarea implementării şi monitorizării propriu-zise a curriculumului.

Aspectul pedagogic presupune:

- formarea continuă a managerilor şcolari şi a cadrelor didactice în vederea implementării şi monitorizării curriculumului şcolar;
- elaborarea sistemului de indicatori cu privire la eficienţa implementării curriculumului şcolar şi, în special, a documentelor curriculare [4, p. 108].

CONDIŢII PENTRU IMPLEMENTAREA EFICIENTĂ A CURRICULUMULUI ŞCOLAR

Prima condiţie ţine de crearea cadrului motivaţional pentru toţi cei implicaţi în implementarea şi monitorizarea curriculumului şcolar: dezvoltarea profesională a managerilor şi a cadrelor didactice; participarea la seminare şi traininguri special organizate; obţinerea gradelor didactice şi manageriale; creşterea statutului profesional şi posibilitatea de a se califica drept formator local/naţional etc.

A doua condiţie ţine de aspectul organizaţional al procesului de implementare a curriculumului şcolar: proiectare, organizare, monitorizare, comunicare etc.

A treia condiţie ţine de elaborarea *Programului de implementare a curriculumului* ca parte componentă a *Programului strategic şi operaţional de dezvoltare a şcolii*. Programul de dezvoltare stabileşte obiectivele instituţiei pentru implementarea curriculumului, posibilităţile de modificare şi de identificare a resurselor necesare pentru atingerea lor. Programul strategic de dezvoltare a instituţiei pentru implementarea curriculumului trebuie să corespundă următoarelor exigenţe:

- ***caracterul actual*** – calitatea programului de a fi orientat în direcţia realizării politicilor curriculare;
- ***caracterul de pronosticare*** – capacitatea programului de a reflecta cerinţele de perspectivă ale şcolii cu referire la eficienţa funcţionării curriculumului şcolar;
- ***caracterul realist*** – capacitatea programului de a asigura adecvarea scopurilor de implementare a curricula la mijloacele reale existente;
- ***caracterul integru*** – calitatea programului de a asigura prezenţa completă şi corelată a ansamblului de acţiuni necesare implementării curriculumului;
- ***caracterul evaluativ*** – capacitatea programului de a asigura evaluarea rezultatelor intermediare şi finale privind implementarea curriculumului şcolar;
- ***stabilirea riscurilor*** – calitatea programului de a detecta în timp util abaterile de la rezultatele implementării curriculumului şcolar [4, p.108].

Implementarea curriculumului presupune acţiuni conform programului strategic de conducere a şcolii sau programului strategic de implementare a curriculumului. Şi într-un caz, şi în celălalt se identifică etapele de realizare a acestui program. Astfel, programul strategic al managementului implementării poate avea următoarele etape:

1. **Conceperea programului** de implementare a curriculumului: crearea grupului analitic; elaborarea conceptului de implementare;
2. **Analiza problemelor**, a situaţiei actuale şi de perspectivă a instituţiei pentru implementarea curriculumului: date informative despre instituţie; constatarea stării reale a unităţii de învăţământ, în special cu referire la funcţionarea curriculumului existent; compararea stării dorite cu cea reală şi identificarea discordanţei dintre ele; formularea dificultăţilor;
3. **Definirea perspectivei** de implementare a curriculumului: stabilirea direcţiilor de implementare a curriculumului; generarea şi evaluarea ideilor pentru depistarea şi soluţionarea problemelor legate de implementarea curriculumului; formarea algoritmului acţiunilor de implementare a curriculumului;
4. **Stabilirea conexiunii** planului strategic de dezvoltare a şcolii cu planul de implementare a curriculumului [2, p. 71].

La nivelul şcolii, implementarea curriculumului presupune mai multe tipuri de activităţi manageriale:

- Planificarea implementării curriculumului atât la nivelul instituţiei de învăţământ (planificarea strategică), cât şi la nivelul structurilor instituţionale (catedre, comisii metodice, administraţie etc.) şi al personalului (planificarea operaţională); elaborarea planului anual operaţional al şcolii, a planurilor catedrelor şi comisiilor metodice, planificările calendaristice ale cadrelor didactice etc.;
- Organizarea activităţii din şcoală în vederea implementării curriculumului (fixarea normelor didactice, repartizarea personalului didactic pe clase, constituirea catedrelor, a comisiilor metodice, a unor colective cu caracter permanent sau temporar pentru soluţionarea diferitelor probleme ale implementării noului curriculum, numirea diriginţilor, repartizarea elevilor pe clase, alcătuirea orarului şi a graficului de utilizare a laboratoarelor, atelierelor, cabinetelor şi sălilor specializate, a sălilor şi a terenurilor de sport, organizarea sistemului informatic şi a subsistemului informatic al acestuia etc.;
- Coordonarea acţiunilor de implementare a curriculumului (stabilirea modalităţilor de comunicare operativă între toţi factorii implicaţi în implementarea curriculumului, desfăşurarea unor şedinţe de analiză şi de luare a unor decizii operative etc.);
- Antrenarea personalului unităţii şcolare în acţiunile de implementare a curriculumului şcolar;
- Evaluarea desfăşurării acţiunilor de implementare a curriculumului şcolar [2, p. 73].

Funcţiile manageriale ale cadrelor implicate în implementarea curriculumului au ca scop: organizarea, conducerea operaţională prin utilizarea corectă a resurselor umane, susţinerea şi stimularea, evidenţa parcurgerii de către profesori a diferitelor forme de perfecţionare, negocierea şi soluţionarea conflictelor.

La nivelul unităţii de învăţământ, funcţiile directorului adjunct în implementarea curriculumului constau în: asigurarea influenţei directe în promovarea inovaţiei, conducerea echipei de coordonare în scopul elaborării schemei iniţiale de management al implementării, acordarea ajutorului şi facilităţilor la introducerea modificărilor în managementul implementării curriculumului. Directorul adjunct participă activ la realizarea obiectivelor managementului curricular prin aplicarea metodelor optime şi a instrumentelor eficiente de lucru.

Procesul de implementare a curriculumului în instituţia de învăţământ se realizează de Consiliul Pedagogic printr-un sistem informaţional dinamic şi de monitorizare eficientă. Procesul de implementare este subordonat sistemului de evaluare, în conformitate cu priorităţile de implementare a Curriculumului Naţional şi cu priorităţile dezvoltării instituţiei de învăţământ.

Managementul implementării curriculumului este de calitate atunci când activitatea cadrului didactic este orientată spre:

– adaptarea cunoştinţelor şi intereselor cognitive, dezvoltarea capacităţilor analitice şi critice ale elevilor (a competenţelor transversale şi specifice);
– desfăşurarea activităţilor practice în baza cunoaşterii diferenţelor individuale, a intereselor, cunoştinţelor, capacităţilor, comportamentelor;
– formarea motivaţiei elevilor pentru învăţare şi menţinerea interesului lor în situaţii de eşec temporar;
- implicarea în activităţile de cooperare cu promotorii politicii educaţionale şi larga colaborare cu colegii, părinţii, comunitatea etc.;
– angajarea în autoinstruire continuă şi aprecierea critică a activităţii proprii;
– armonizarea modului de predare cu mediul de învăţare etc.

Există mai multe strategii manageriale de implementare a curriculumului în unitatea de învăţământ. În urma analizei practicilor din şcolile republicii, s-a constatat ca cel mai efectiv model este următorul:

– Administraţia unităţii de învăţământ (echipa managerială – directorul, directorul adjunct pentru instruire, directorul adjunct pentru educaţie) elaborează strategia de implementare a curriculumului.
– Administraţia unităţii de învăţământ elaborează planul de activitate anual individual (directorul, directorul adjunct pentru instruire, directorul adjunct pentru educaţie) şi general al unităţii de învăţământ, conform Curriculumului Naţional şi componentelor *organizare* şi *proiectare* ale strategiei implementării curriculumului, până la începutul noului an de studii.

Membrii corpului didactic îşi proiectează activitatea conform curriculumului disciplinar, diriginţii – activitatea extradidactică pentru implementarea curriculumului [Apud 4]. Administraţia şcolii (directorul, directorii adjuncţi), şefii de catedră, formatorii locali, alcătuind, împreună, o echipă de creaţie, au scopul să consulte şi să ajute, orientând cadrele didactice spre un proces educaţional cât mai real şi mai eficient.

Managementul implementării curriculumului vine să materializeze valorile curriculumului şcolar, dar şi să asigure o receptivitate sporită şi permanentă faţă de inovaţii curriculare. Implementarea curriculumului vizează modul concret în care se realizează transpunerea în practică a unui curriculum şcolar. Se cere a fi concretizate normele şi reglementările pentru factorii responsabili. Este necesară distribuirea resurselor, stabilirea procedurilor de distribuire a fondurilor, angajarea personalului (antrenat în implementarea curriculumului) etc. În implementarea curriculumului sunt, de obicei, implicate numeroase instituţii: şcoala, familia şi comunitatea, organizaţiile voluntare, instituţiile de informare şi consiliere şi, desigur, statul. Astfel, managementul curriculumului impune valorificarea unei multitudini de acţiuni orientate spre realizarea obiectivelor preconizate. De aceea, în procesul implementării curriculumului este necesar de a lua în considerare nu doar proiectul de dezvoltare instituţională, dar şi oferta curriculară a şcolii.

Conţinutul ofertei curriculare a şcolii se structurează în jurul următoarelor categorii de precizări:

- Tipul de educaţie/formare oferit de şcoală;
- Filierele, profilurile, disciplinele şcolare;
- Enunţarea finalităţilor şi a obiectivelor centrale ale fiecăreia;
- Numărul de clase şi anii de studii;
- Tematica care va fi parcursă, însoţită de precizarea obiectivelor specifice;
- Pachetele de discipline opţionale oferite de şcoală;
- Sistemul de evaluare internă a şcolii, particularizat ofertei;
- Metodologia de opţiune (pentru părinţi şi elevi);
- Metodologia de selecţie în cazul în care profesorul care oferă cursul respectiv se adresează unor elevi cu anumite aptitudini/abilităţi [5, p. 30].

A patra condiţie cu referire la implementarea curriculumului şcolar ţine de pregătirea/formarea cadrelor didactice şi a celor de conducere. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în vederea formării competenţelor de implementare a curriculumului este un program complex şi dominant în obţinerea rezultatelor scontate. Obţinerea de schimbări conceptuale şi practice în procesul implementării curriculumului este posibilă prin reorganizarea formării profesionale continue a cadrelor didactice.

Nu mai puţin importantă este şi *condiţia* legată de resursele materiale, care determină în mare parte eficienţa implementării curriculumului şcolar. Resursele materiale, fiind condiţii determinante în implementarea curriculumului, înaintează anumite modele de ordonare. În aceste situaţii, managementul curriculumului, care vizează resursele materiale şi mijloacele de învăţământ, are ca dimensiuni:

- studiul, analiza, necesarul de mijloace de învăţământ în unitatea şcolară, conform nevoilor de predare-învăţare a diferitelor discipline, raportat şi la numărul de elevi, clase, profiluri;
- studiul comparativ al necesarului totalizat în unitate cu posibilităţile, ofertele existente (în normative, cataloage, alte surse) şi cu modalităţile de procurare (dotare, finanţare, autofinanţare);
- emiterea comenzilor, încheierea contractelor conform normelor;
- alcătuirea unui inventar minim prin dotare, autodotare, transfer;
- alcătuirea unei bănci de date, evidenţe a mijloacelor existente, cu menţionarea indicatorilor de eficienţă pedagogică, economică;
- repartizarea echilibrată a mijloacelor existente, cu

menţionarea indicatorilor de eficienţă pedagogică, economică;
- repartizarea echilibrată a mijloacelor pe discipline, cabinete, laboratoare, ateliere, clase, dar şi pentru o utilizare combinată;
- crearea condiţiilor de organizare relevantă în spaţiul acordat, pentru a fi în concordanţă cu obiectivele didactice urmărite, cu integrarea lor facilă în activităţile de diverse categorii; întocmirea unui repertoriu de utilizare după funcţiile pedagogice;
- asigurarea condiţiilor ergonomice, tehnice de păstrare, după caracteristicile dominante, pe categorii (climatizare, aerisire, mobilier adecvat pentru depozitare, tehnici de distribuire etc.);
- stabilirea regulilor de prelucrare, utilizare, înapoiere, reparare, întreţinere, înlăturare a defectelor constatate;
- acumularea unor propuneri, soluţii de perfecţionare, crearea unor noi mijloace de învăţământ, după constatările la clasă; participarea la expoziţii, concursuri tematice organizate şcolar, interşcolar;
- să corespundă obiectivelor, performanţelor psihice şi tehnice corespunzătoare, să dovedească durabilitate în exploatare, simplitate în manipulare, respectare a condiţiilor estetice, să concentreze imaginile sau datele spre esenţial, să evidenţieze elementele semnificative, alegerea fondului potrivit pentru prezentare şi proiecţie, concordanţa între semnele verbale şi figurative, dimensionate în raport cu particularităţile elevilor şi cu condiţiile de prezentare [Apud 4].

DEMERSURI MANAGERIALE-PEDAGOGICE PRIVIND IMPLEMENTAREA CURRICULUMULUI ŞCOLAR LA NIVEL INSTITUŢIONAL

Metodologia implementării şi monitorizării curriculumului şcolar în contextul dimensiunii pedagogice îşi propune să răspundă la următoarele întrebări: *În ce măsură un curriculum este oportun pentru elevi? În ce măsură un curriculum este eficace? În ce măsură un curriculum este eficient? Ce îmbunătăţiri îi pot fi aplicate unui curriculum ca răspuns la întrebările de mai sus?*

Oportunitatea unui curriculum este un *prim aspect* pe care încearcă să-l pună în evidenţă managementul curriculumului. Aceasta semnifică: măsura în care curriculumul respectiv coincide cu nevoile de dezvoltare şi învăţare ale elevilor; relevanţa şi caracterul cuprinzător al curriculumului; oportunităţile pe care le oferă elevilor pentru a face dovada realizării finalităţilor prevăzute; măsura în care curriculumul, aşa cum este el conceput, satisface cerinţele existente.

Eficacitatea unui curriculum este cel de *al doilea aspect* al managementului implementării curriculumului şi vizează obţinerea unor informaţii despre: măsura în care au fost realizate intenţiile propuse ale curriculumului; dacă sunt potrivite aşteptările asupra finalităţilor învăţării la anumite niveluri; care elevi au demonstrat – şi care nu – realizarea acestor finalităţi; ce acţiuni ar putea fi iniţiate pentru a ne asigura că mai mulţi elevi vor face dovada realizării finalităţilor învăţării pe viitor; dacă materialele şi resursele folosite de actualul curriculum îi ajută pe elevi să înveţe şi să realizeze finalităţile educative prevăzute; în ce măsură aprecierile profesorilor sunt obiective, eficace şi respectă principiile pedagogice ale aprecierii; în ce măsură curriculumul prevăzut a promovat implicarea activă şi autoaprecierea elevilor.

Şi, în fine, *eficienţa* unui curriculum este cel de-*al treilea aspect* al managementului acestuia şi este stabilită de răspunsurile la următoarele întrebări: *Este actualul curriculum utilizabil şi viabil din punctul de vedere al resurselor şi timpului? Îşi foloseşte resursele în mod eficient? Timpul şi resursele necesare se compară cu cele folosite? Integrează sau se intersectează cu alte programe ale şcolii din arii-cheie de învăţare?*

Îmbunătăţirile necesare unui curriculum pot fi puse în evidenţă prin obţinerea unor informaţii pertinente la următoarele întrebări: *Ce materiale auxiliare i-ar ajuta pe profesori să implementeze curriculumul*? *Ce ar face planificarea şi implementarea mai eficiente? Cum ar putea fi pus în aplicare curriculumul pentru a facilita folosirea acestuia? Care sunt influenţele şi inovaţiile curriculumului asupra dezvoltării profesionale a cadrelor didactice?* [4, pp. 116-118].

Sugestii pentru manageri şi profesori de eficientizare a procesului de implementare a curriculumului şcolar la nivel instituţional:

Pasul 1. Elaborarea unui ansamblu de activităţi ce ţin de implementarea curriculumului şcolar şi introducerea acestora în *Programul strategic şi operaţional al dezvoltării şcolii*. Ansamblul de activităţi se elaborează de un grup de creaţie din rândul profesorilor şi este coordonat de directorul şcolii.

Pasul 2. Aprobarea sistemului de activităţi pentru implementarea curriculumului şcolar în cadrul Consiliului Pedagogic.

Pasul 3. Realizarea activităţilor de implementare a curriculumului şcolar:
1. Crearea climatului psihologic şi motivaţional pentru cadre didactice, elevi, părinţi privind implementarea Curriculumului şcolar (2019);
2. Organizarea formărilor cadrelor didactice privind implementarea curriculumului şcolar: cursuri de formare organizate la nivel naţional şi raional; seminare şi mese rotunde la nivel instituţional; autoformare;
3. Stabilirea particularităţilor şi a acţiunilor specifice de implementare a diferitelor documente curriculare:

- *Planuri de învăţământ* → orarul lecţiilor în confor-

mitate cu profilul instituţiei, resursele umane, condiţiile materiale etc.

- *Curriculumul disciplinei* → proiecte didactice de lungă durată, elaborate în conformitate cu specificul clasei de elevi, viziunile didactice proprii, condiţiile de asigurare didactică etc.
- *Manualul şcolar* → ghid metodologic → proiectare didactică de lungă durată → proiectare didactică a lecţiei în conformitate cu prevederile conceptuale şi metodologice ale curriculumului disciplinar şi ale celui naţional etc.

Pasul 4. Organizarea monitorizării funcţionalităţii curriculumului şcolar de către cadrele didactice în baza feedback-ului obţinut:

- Elaborarea unui registru pentru cadrele didactice de fixare continuă a părţilor slabe, inexactităţilor în curricula. Notele în registru se vor face după predarea-învăţarea fiecărei unităţi de învăţare. Structura registrului poate fi prezentată astfel:

Varianta 1

Produse curriculare Indicatori/ criterii	Curriculum ca programă	Manualul şcolar	Ghidul metodologic	Teste de evaluare	Alte observaţii
1. Relevanţa	Fixarea erorilor/problemelor şi a comentariilor cadrelor didactice				
2. Complexitatea					
3. Coerenţa					

Varianta 2

Nr. crt.	Componente ale curriculumului	Indicatori	Comentarii ale cadrelor didactice
1	Cadrul conceptual	1. 2.	

Varianta 3

Componente ale curriculumului Indicatori/criterii	Cadrul conceptual	Competenţe specifice	Unităţi de competenţe	Unităţi de conţinuturi	Acţiuni de învăţare	Strategii didactice

- Completarea registrului, formularea unor concluzii şi sugestii;
- Expedierea sugestiilor Ministerului Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova.

Pasul 5. În urma obţinerii unui feedback şi a analizei punctelor slabe în curricula, se stabilesc şi se realizează posibile modificări la nivelul proiectării didactice de lungă durată şi scurtă durată, dar şi la nivel de organizare a procesului educaţional, la nivel de asigurare didactică, comunicare didactică etc.

ÎN LOC DE CONCLUZII

Cele şapte aspecte de importanţă majoră în implementarea curriculumului şcolar sunt:

1. Cunoaşterea şi înţelegerea profundă a inovaţiilor şi prevederilor conceptuale şi metodologice ale curriculumului şcolar;
2. Formarea/autoformarea continuă privind dezvoltarea profesională;
3. Proiectarea didactică de lungă durată şi de scurtă durată în raport cu prevederile curriculumului disciplinar, dar şi viziunea didactică proprie, particularităţile clasei de elevi, oportunităţile şcolii;
4. Construcţia şi aplicarea strategiilor didactice optimale şi eficiente privind formarea competenţelor transversale şi a celor specifice disciplinelor şcolare;
5. Asigurarea unor evaluări obiective a manifestării graduale a competenţelor la etape de învăţare diferite;
6. Realizarea unei comunicări didactice eficiente şi adecvate;
7. Crearea unui mediu de învăţare relevant, securizat şi apropiat/prietenos elevilor.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Guţu Vl. Dezvoltarea şi implementarea curriculumului în învăţământul gimnazial: cadru conceptual. Chişinău: Grupul Editorial Litera, 2000. 80 p.
2. Guţu Vl. et al. Cadrul de Referinţă al Curriculumului Naţional. MECC, IŞE. Chişinău: Lyceum 2017. 104 p.
3. Iosifescu Ş. (coord.) Managementul şi cultura calităţii la nivelul unităţii şcolare. Bucureşti: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2005. 145 p.
4. Pogolşa L. Teoria şi praxiologia managementului curriculumului. Chişinău: Lyceum, 2013. 368 p.
5. Prodan G. Curriculum pedagogic: abordare managerială în managementul dezvoltării organizaţiei şcolare. Perspective. Timişoara: Mirton, 2007, pp. 118-146.



Educaţia formală, nonformală şi informală în conturarea stilului existenţial al adolescenţilor

CZU 37.015 | doi.org/10.5281/zenodo.3583232

Aurelia **BEŢIVU**

asist. univ., Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălţi; drdă, UPS *Ion Creangă* din Chişinău

Rezumat: *Adolescenţa se dovedeşte a fi o vârstă-cheie pentru dobândirea şi menţinerea obiceiurilor pozitive de viaţă. Identificarea a ceea ce percep adolescenţii drept stil existenţial şi explorarea factorilor care determină deciziile lor de implicare sau de evitare a comportamentelor pozitive sau negative ale stilului de viaţă ar putea îmbunătăţi capacitatea pedagogilor de a influenţa alegerile adolescenţilor prin strategii formale, nonformale şi informale şi de a modifica anumite comportamente negative. Pentru adolescenţi, educaţia în contexte formale, nonformale şi informale, într-o perspectivă de învăţare pe tot parcursul vieţii, este de extremă importanţă, deoarece ar trebui să fie una dintre soluţiile pentru îmbunătăţirea stilului lor de viaţă, promovând responsabilitatea pentru sporirea neîntreruptă a propriului lor capital social, intelectual şi cultural.*

Cuvinte-cheie: *stil de viaţă, adolescenţi, educaţie formală, educaţie nonformală, educaţie informală.*

Abstract: *Adolescence is a key age for acquiring and maintaining positive lifestyle habits. Identifying what adolescents perceive as their lifestyle and exploring the factors dictating their decisions to engage in or avoid positive and negative lifestyle behaviors could improve the educators' ability to influence the adolescents' choices through formal, non-formal, and informal strategies, and modify negative behaviors. The concept of education in formal, non-formal, and informal contexts in a lifelong learning perspective is crucial for adolescents, because this ought to be one of the solutions intended to improve their lifestyle and to encourage individuals' responsibility for a constant expansion of their own social, intellectual, and cultural capital.*

Keywords: *lifestyle, adolescents, formal education, non-formal education, informal education.*

Adolescenţa continuă să frământe minţi lucide, concentrate cu intenţia de a-i descoperi misterele. Interpretată din perspective diferite, ea poate fi percepută ca stadiu, perioadă de tranziţie, criză, problemă, potenţial, copilărie, tinereţe etc. E o perioadă tumultoasă de dezvoltare a personalităţii, care a indus incertitudini şi în cercetarea stilului existenţial adoptat de adolescenţi, împreună cu contextele care determină formarea acestuia.

Putem însă afirma că educaţia, în calitatea sa de atribut şi condiţie de existenţă a omului în societate, este un mijloc de transfer de valori între societate şi individ, asigurând condiţii favorabile pentru asimilarea şi promovarea acestor valori [5]. Educaţie neutră din punct de vedere valoric nu există. Potrivit sociologului Ivan Ivlampie, „valorile şi actul uman de întemeiere a acestora s-ar constitui atunci în indicatori ai unui stil de viaţă" [6, p. 326].

Omniprezenţa educaţiei în planul analizei diacronice şi sincronice a existenţei umane este indubitabilă, întrucât influenţele educaţionale sunt nelimitate, în sensul că educaţia oamenilor se produce/se poate produce pretutindeni – acasă, în curte, în stradă, în localitate, în comunitatea umană. Pornind de la această premisă, s-au conturat de-a lungul timpului cele trei forme ale educaţiei: formală, nonformală şi informală, care, în unitatea lor, nu lasă spaţiu neacoperit pentru devenirea omului. „Spaţiul educaţional este un spaţiu „îndumnezeit prin locuire" (M. Heidegger) de către fiinţa umană. Întreg universul uman ar trebui recunoscut ca spaţiu educaţional, căci schimbarea fiinţei umane prin educaţie este o schimbare de ordin atitudinal. În sensul filosofic al cuvântului, educaţia poate fi identificată cu atitudinea (J. Dewey)" [10, p. 331]. Or, *atitudinea este un constituent al stilului existenţial* – „stilul de viaţă defineşte individul privit ca un întreg, în interacţiune cu mediul său specific. Se poate spune că stilul de viaţă poate reprezenta tiparul vieţii individului, ce se exprimă prin interese, opinii, atitudini" [3]. Vlad Pâslaru susţine că „schimbarea fiinţei umane prin educaţie are loc pe parcursul întregii vieţi. Aşa cum nu se poate imagina un individ care să nu se schimbe deloc pe parcursul vieţii, tot aşa nu se poate imagina cineva care să rămână acelaşi într-o anumită perioadă de timp. Or, educaţia este perenă şi continuă" [10, p. 331]. Stilul de viaţă este şi el o structură flexibilă, care se schimbă de la o etapă la alta: de-a lungul vieţii, trecem prin mai multe stiluri de viaţă, care se formează sau se adoptă în funcţie de diferitele stadii ale vieţii: copilărie, adolescenţă,

maturitate. Pe de altă parte, stilul existenţial reprezintă o componentă esenţială a procesului de schimbare şi dezvoltare socială şi se poate dovedi a fi nu doar o simplă variabilă-rezultat, ci, totodată, o variabilă determinativă pentru profilul întregului proces, contribuind la modelarea finalităţilor sociale globale [15].

Comportamentele şi practicile ce alcătuiesc un stil de viaţă pot reprezenta un amestec de obiceiuri, moduri convenţionale de a acţiona şi acţiuni raţionale. De obicei, stilul de viaţă se reflectă în atitudinile şi valorile individuale. Astfel, stilul de viaţă este un mijloc de a proiecta o imagine de sine şi de a crea simboluri culturale ce rezonează cu identitatea personală. Cu toate acestea, nu toate aspectele stilului de viaţă sunt alese în mod voluntar. Cadrul social în care ne dezvoltăm, ca şi posibilităţile pe care le putem utiliza, ne pot constrânge în alegerea pe care o facem asupra aspectelor din stilul nostru de viaţă şi, de asemenea, asupra imaginii de sine.

Aşadar, putem vorbi despre conturarea unui stil existenţial al individului numai prin prisma educaţiei (formale, nonformale şi informale). Această teză se întemeiază pe o abordare specială a subiect-obiectului educaţiei şi presupune interpretarea personalităţii ca produs (şi agent) al activităţii/procesului de formare/autoformare şi de dezvoltare/autodezvoltare permanentă a conştiinţei şi a comportamentului social.

Stilul existenţial indică orizontul axiologic al existenţei umane. Or, educaţia asigură promovarea valorilor general-umane. Educaţia formală realizează acest obiectiv pe dimensiunea intelectuală (valoarea centrală fiind cunoaşterea), estetică (frumosul), psihofizică (sănătatea), morală (binele) şi tehnologică (adevărul ştiinţific).

Educaţia formală corespunde unui model educaţional organizat sistematic, structurat şi administrat conform unui set de legi şi norme, prezentând un curriculum destul de rigid în ceea ce priveşte obiectivele, conţinutul şi metodologia. Procesul educaţional formal implică în mod necesar profesorul, elevii şi instituţia. Avansarea elevilor la următoarea etapă de învăţare are loc în urma evaluării intermediare şi finale, care au un caracter mai degrabă punitiv, supunându-se unei metodologii monodirecţionale. Notele şi diplomele se conferă în conformitate cu un set de reguli [14].

În prezent, nu există un consens în definirea stilului de viaţă. Definiţiile existente sunt vagi şi se concentrează asupra diferitelor aspecte ale modului de trai al fiinţelor umane, fiind abordate din perspective diferite – filosofie, psihologie, medicină, ecologie, sociologie, antropologie, marketing etc. Analizând definiţiile oferite de autori consacraţi (M. Weber, T.W. Adorno, F. Nietzsche, W. Lazer, L. Wirth, M. Featherstone, D. Chaney, A. Adler, M. Vasile, C. Zamfir, Ch. Bliss, C. Thyra ş.a.), putem distinge că *stilul de viaţă ar fi un pattern valoric, atitudinal şi comportamental personal sau social al individului sau grupului, determinat de factorii socioculturali, caracteristicile personale/grupale şi educaţionale*. Această constatare ne permite să punem în relaţie formarea stilului existenţial cu modelele valorice, atitudinale şi comportamentale pe care le oferă educaţia formală. Idealul educaţional stabilit de Codul Educaţiei al Republicii Moldova este o dovadă veridică în acest sens: „formarea personalităţii cu spirit de iniţiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoştinţe şi competenţe necesare pentru angajare pe piaţa muncii, dar şi independenţă de opinie şi acţiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naţionale şi universale asumate” [1]. Însă modelul de personalitate cerut de ideal în cadrul educaţiei formale este limitat de conţinuturile curriculare şi tehnologiile educaţionale aplicate la „un sistem de cunoştinţe”, lăsând în umbră atitudinea şi comportamentul ca elemente esenţiale în formarea unui stil existenţial. Cu atât mai mult în cazul adolescenţilor, care sunt presaţi de examenele pe care trebuie să le susţină la final de ciclu gimnazial şi liceal. Metodologia este, în esenţă, explicativă, care nu se referă deloc la obiectivele comportamentale dorite; de fapt, este foarte rar ca astfel de obiective să fie stabilite operaţional [14].

Astfel, sistemul educaţional formal ia în considerare, într-o măsură mai mică, standardele, valorile şi atitudinile elevilor relevante pentru eficacitate şi eficienţă, precum şi pentru sistemul de învăţământ, care nu este evaluat la nivelul acceptării elevilor. Profesorii, în mare parte, pretind că predau; elevii/studenţii pretind că învaţă; iar instituţiile pretind că se ocupă într-adevăr de interesele elevilor/studenţilor şi ale societăţii [4]. În general, obiectivele care vizează creşterea personală a elevilor sunt neglijate, iar principiile de bază ale învăţării sunt ignorate în planificarea şi performanţa sistemelor educaţionale. Totuşi, în anul de studii 2018-2019 a apărut o nouă disciplină şcolară, *Dezvoltare personală*, care ar viza aceste obiective.

Totodată, nu putem neglija faptul că educaţia formală se impune prin cadrul oficial, structură, organizare, rezultate obţinute cu certificare oficială şi nivel formal de calificare, rămânând a fi una valoroasă în devenirea personală şi profesională. În acelaşi timp, tot mai pregnant se afirmă rolul nonformalului şi informalului în contextul schimbărilor actuale.

Orientările europene identifică procesul educaţional în orice activitate întreprinsă de oameni, la etape diferite ale vieţii, pentru a-şi îmbunătăţi cunoştinţele, abilităţile şi competenţele, din punct de vedere personal, civic, social şi profesional, în mod formal, nonformal sau informal. Prin urmare, formele educaţiei pot fi diferenţiate în funcţie de nivelul de organizare şi de structură, de condiţiile în care are loc învăţarea, de funcţionalitatea şi aplicabilitatea cunoştinţelor, aptitudinilor şi atitudinilor şi de nivelul de certificare a rezultatelor învăţării [9].

Ca urmare a promovării educaţiei pe tot parcursul

vieţii, în ultimele două decenii, politicile educaţionale au pus accentul pe contextul nonformal şi informal ca forme ale educaţiei ce au un statut egal cu educaţia formală. Direcţiile stabilite de Uniunea Europeană permit identificarea unei dezvoltări în acest sens. Recomandarea Consiliului UE din 20 decembrie 2012 privind validarea educaţiei nonformale şi informale solicită statelor-membre ale UE să introducă reglementări adecvate pentru validare, cel târziu până în 2018.

Factorii de decizie din ţările OCDE au devenit din ce în ce mai conştienţi de faptul că educaţia nonformală şi informală reprezintă o sursă bogată de capital uman. Recunoaşterea rezultatelor învăţării nonformale şi informale nu creează capital uman, însă recunoaşterea face stocul de capital uman mai vizibil şi mai valoros pentru societate în ansamblu [8]. Consideraţiile strategice la nivel macro cauzează, într-o măsură tot mai mare, acţiuni specifice la nivel micro. Codul Educaţiei prevede realizarea educaţiei sub toate trei forme, specificând, în Titlul I, capitolul I, art. 3, termenii de *educaţie formală*, *educaţie nonformală* şi *educaţie informală*. În acelaşi document (Titlul II, cap. VII, art. 36, 37) sunt stabilite reperele pentru învăţământul extraşcolar, care se referă la educaţia nonformală. Codul Educaţiei mai stabileşte şi cadrul general al învăţării pe tot parcursul vieţii în contextul educaţiei nonformale şi informale [1]. De aici desprindem rolul acestora în scopul formării-dezvoltării competenţelor din perspectivă personală, civică, socială şi profesională.

Procesele educaţionale dotate cu programe şi metodologii flexibile, capabile să se adapteze la nevoile şi interesele elevilor, pentru care timpul nu este un factor prestabilit, ci depinde de ritmul de lucru al elevului, se încadrează în aşa-numita educaţie nonformală. Aceasta demarează în urma alegerii deliberate a persoanei implicate (din orice categorie de vârstă), alegere care are loc în afara sistemelor menţionate mai sus. Această formă de educaţie se poate desfăşura în orice organizaţie care urmăreşte scopuri educaţionale, inclusiv în cele de voluntariat, de serviciu public naţional, serviciu social privat şi la întreprinderi. Astfel, educaţia nonformală este orice tip de învăţare structurată şi organizată, care e instituţionalizată, intenţionată şi planificată de un furnizor de educaţie, dar care nu conduce la un nivel formal de calificare recunoscut de autorităţile naţionale educaţionale relevante [9].

O analiză preliminară a sistemelor nonformale existente atestă prezenţa constantă a două trăsături: (a) centrarea procesului pe cel ce învaţă, pe nevoile şi posibilităţile acestuia; şi (b) utilitatea imediată a educaţiei pentru creşterea personală şi profesională a celui educat.

Întrucât adolescenţa este o perioadă a dilemelor, a cunoaşterii de sine, programele nonformale le oferă adolescenţilor expertiza şi asistenţa necesare pentru o mai bună înţelegere a propriului eu şi a lumii. Pe măsură ce educaţia nonformală se concentrează asupra elevului, ea prezintă caracteristici flexibile privind procedurile, obiectivele şi conţinutul iniţial stabilit şi adoptat, reacţionând mai rapid la schimbările care pot afecta nevoile elevilor/studenţilor şi ale comunităţii.

Putem concluziona că eticheta „nonformală” cuprinde o mare varietate de sisteme educaţionale, dotate cu caracteristici care le orientează spre sau departe de sistemele formale stabilite. Astfel, putem deduce existenţa unui anumit grad de continuitate care să lege învăţământul formal de cel nonformal. Această viziune nu se limitează la un interes pur academic, deoarece este extrem de obiectiv şi practic în căutarea unor soluţii alternative la problemele educaţionale. Având în vedere domeniul său de aplicare, educaţia nonformală presupune o mare diversitate de situaţii educaţionale, multe dintre acestea jucând un rol semnificativ în reînnoirea sistemelor educaţionale (e.g. „correspondence learning”, „distance learning” and „open systems”). În consecinţă, educaţia nonformală devine segmentul care acoperă formarea de atitudini şi comportamente ca elemente esenţiale ale stilului existenţial, mai puţin vizate de educaţia formală.

„Prin Leo Frobenius, Oswald Spengler, Lucian Blaga, stilul capătă înţelesul unei forme, a unui tipar care pătrunde toate manifestările de viaţă ale omului” [6, p. 325], ceea ce ar determina relaţia stilului existenţial cu cea de-a treia formă a educaţiei. Educaţia informală este destul de diferită şi de educaţia formală, şi de cea nonformală, deşi în anumite cazuri este capabilă să menţină o relaţie strânsă cu ambele. Ea nu corespunde unei concepţii organizate şi sistematice a educaţiei; învăţământul informal nu conţine neapărat obiectivele şi subiectele incluse în mod obişnuit în curriculumul tradiţional. El este destinat elevilor/studenţilor la fel de mult ca şi publicului larg şi nu impune obligaţii. În general, nu există control asupra activităţilor desfăşurate. Educaţia informală nu are în vedere, în mod necesar, acordarea de titluri sau diplome, ea doar completează atât educaţia formală, cât şi pe cea nonformală [11].

Învăţarea informală, indiferent dacă există sau nu o alegere deliberată, se poate realiza de către orice persoană, prin activităţile şi situaţiile de zi cu zi, prin interacţiunile în contextul muncii, al familiei şi al timpului liber. Prin urmare, în procesul educaţional intră în joc dimensiunile „soft” ale educaţiei, cum ar fi stilurile de predare şi gestionarea interacţiunilor. Acestea le permit în special celor care nu au suficient acces la resurse pentru a fi participanţi activi şi capabili să facă uz de cunoştinţe şi să-şi atingă ambiţiile personale [9]. Mai mult, astfel se atenuează sau se consolidează motivaţiile, aşteptările, intenţiile, autoreprezentările şi practicile de incluziune şi de excludere, discriminare şi ierarhizare socială.

Percepută ca adevăratul proces de achiziţie pe parcursul vieţii, educaţia informală, constând din formarea atitudinii, interiorizarea valorilor, realizarea deprinderilor şi cunoştinţelor din experienţa de zi cu zi, constituie cea mai vastă sursă de formare a stilului de viaţă, reflectat în atitudinile şi valorile individuale.

În concluzie: Economiile globalizate cer angajaţi care posedă flexibilitate, adaptabilitate şi transversalitate, aşa-numitele abilităţi sociale/de relaţionare (”soft skills”). Piaţa muncii îi favorizează tot mai mult pe cei în stare să facă faţă situaţiilor imprevizibile de muncă, atât independent, cât şi în grup, sociabili, responsabili şi capabili de iniţiativă. Această tendinţă se reflectă şi în politici; abilităţi precum „a învăţa să înveţi”, „competenţa socială şi civică” şi „spiritul de iniţiativă şi antreprenorial” sunt considerate acum competenţe-cheie la nivelul sistemelor de învăţământ. De asemenea, este recunoscut faptul că educaţia formală este adesea incapabilă să formeze aceste „soft skills”. Din definiţia *stilului existenţial* prezentată, am văzut că anume aceste abilităţi sunt o parte componentă a stilului. Prin urmare, formarea unui stil existenţial se datorează mai cu seamă nonformalului şi informalului, şi mai puţin laturii formale a educaţiei.

Uneori, între valorile promovate de educaţia formală, nonformală şi informală apar contradicţii. Ar fi însă ideal ca toate trei forme să promoveze aceleaşi valori, astfel încât pattern-urile oferite de formele educaţiei, preluate de adolescenţi şi raportate la propria individualitate, să dea naştere stilului existenţial autentic.

Călătoria devenirii umane presupune o continuă transformare, care depinde de natura fiinţei, dar şi de particularităţile contextului social, ceea ce ne obligă să conştientizăm că educaţia realizează medierea între existenţa şi esenţa umană. Adolescenţa este vârsta dilemelor, iar educaţia, sub toate formele ei, este chemată a ajuta tânărul să discearnă asupra orizontului axiologic al existenţei umane.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educaţiei al Republicii Moldova din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, pp. 319-324.
2. Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. În: Official Journal of the European Union, 2012. Pe: https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ%3AC%3A2012%3A398%3A0001%3A0005%3AEN%3APDF (Accesat la 19.02.2019).
3. Delimitări conceptuale şi tipologii ale stilului de viaţă. Pe: http://www.scritub.com/jurnalism/Delimitari-conceptuale-si-tipo33124.php
4. European Universities’ Charter on Lifelong Learning. Brussels: European University Association, 2008. Pe:https://eua.eu/downloads/publications/european%20universities%20charter%20on%20lifelong%20learning%202008.pdf (Accesat la 19.04.2019).
5. Guţu V. et al. Concepţia educaţiei în Republica Moldova. În: Studia Universitatis, nr. 5 (25), 2009, pp. 5-16.
6. Ivlampie I. Stiluri de viaţă şi dinamica lor. În: Communication and Argumentation in the Public Sphere, nr. 2, 2007, pp. 323-328.
7. Langzhou H. The Future Prospect of a Lifelong Education System. În: Lifelong Education, nr. 1 (5), 2018. Pe: http://ojs.piscomed.com/index.php/LE/article/view/436/403 (Accesat la 17.02.2019).
8. Lifelong Learning for All. Policy Directions. Organisation for Economic Cooperation and Development. Paris, 2001. Pe: http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En (Accesat la 09.05.2019).
9. Palumbo M. et al. Education (Formal, Non-formal, Informal). Young Adult. Pe: http://www.young-adulllt.eu/glossary/listview.php?we_objectID=193 (Accesat la 19.02.2019).
10. Pâslaru V. Pledoarie pentru repotenţializarea valorilor imanente ale educaţiei. În: Eseu asupra reprezentării puterii. Chişinău: Ştiinţa: 1998. 285 p.
11. Roche S. Sum ergo disco: The Ubiquity of Learning (in Non-formal and Informal Settings). În: International Revue of Education, nr. 63, 2017, pp. 297-301.
12. Ruiz L. Non-formal Education vs. Formal and Informal Education. Pe: http://trawcoe.com/non-formal-education-vs-formal-and-informal-education (Accesat la 14.02.2019).
13. UNESCO. Youth and Skills: Putting Education to Work. EFA Global Monitoring Report. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, 2012. 480 p. Pe: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218003 (Accesat la 09.05.2019).
14. Zaki D. Formal, Non-formal and Informal Education: Concepts/Applicability. În: Cooperative Networks in Physics Education – Conference Proceedings, 173. New York: American Institute of Physics, 1988, pp. 300-315. Pe: http://techne-dib.com.br/downloads/6.pdf (Accesat la 14.02.2019).
15. Zamfir C. Stil de viaţă şi mod de viaţă. Reflecţii asupra stadiului actual al analizei sociologice. Pe: https://bibliotecadesociologie.ro/download/zamfir-catalin-1989-stil-de-viata-si-mod-de-viata-reflectii-asupra-stadiului-actua3l-al-analizei-sociologice-33-54/ (Accesat la 09.05.2019).



Maria **HADÎRCĂ**
dr., conf. cerc., Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Abordarea strategică a activităţii de formare a vorbitorului cult în învăţământul secundar

CZU 373.4/5.091 | doi.org/10.5281/zenodo.3583241

Rezumat: *Articolul argumentează necesitatea abordărilor strategice în educaţie, prezintă unele strategii pedagogice de formare a vorbitorului cult de limba română la etapa învăţământului secundar, printre care şi curriculumul opţional* Învăţăm să vorbim argumentat, *promovează inter- şi transdisciplinaritatea în eficientizarea activităţilor de învăţare.*

Cuvinte-cheie: *educaţie, teleologia educaţiei, abordare strategică, scop educaţional, finalitate educaţională, strategie pedagogică, strategie didactică, curriculum, curriculum opţional, competenţă de comunicare, vorbire argumentată, vorbitor cult, învăţământ secundar.*

Abstract: *The article overviews the need for strategic approaches in education, presents teaching strategies for the training of an informed speaker at the secondary education stage, such as the optional curriculum Let Us Learn to Speak in a Well-Argued Manner, and promotes inter- and transdisciplinarity in raising the efficiency of teaching activities.*

Keywords: *education, teleology of education, strategic approach, educational goal, educational finality, pegagogical strategy, teaching strategy, curriculum, optional curriculum, communication skills, well-argued speech, informed speaker, secondary education.*

INTRODUCERE

La o simplă accesare a motorului Google de căutare a informaţiei, vom constata că abordarea strategică este un atribut al societăţii postmoderne, fiind caracteristică mai ales unor astfel de domenii, cum ar fi: administraţia publică, managementul întreprinderii, comunicarea în afaceri, marketing ş.a., nu însă şi educaţiei. Din aceeaşi sursă, care face trimitere la definiţiile date în dicţionarele explicative, aflăm că *strategia* poate fi definită în cinci moduri: 1. Plan de acţiuni; 2. Mişcare tactică; 3. Tipar de acţiune, model (pattern); 4. Poziţie; 5. Perspectivă.

Plecând de la aceste semnificaţii şi având scopuri cu ţintă strategică, în cadrul Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei (IŞE), de câţiva ani se derulează proiectul de cercetare ştiinţifică aplicativă *Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult de limbă română din perspectiva educaţiei europene pentru limbi,* prin care un grup de cercetători şi-a propus să fundamenteze noi strategii, modele, metodologii şi alte instrumente pedagogice de eficientizare a activităţii de formare a unui elev vorbitor cult al limbii române, fie acesta vorbitor nativ sau vorbitor alolingv, astfel încât să se producă o schimbare pozitivă în ceea ce priveşte realizarea scopului educaţiei lingvistice la nivelul învăţământului secundar din Republica Moldova.

Prin urmare, abordarea strategică este specifică şi domeniului educaţional, iar aceasta derivă din caracterul prospectiv-strategic al educaţiei, fiind operaţională mai ales la nivelul teleologiei educaţiei, ştiinţa care defineşte finalităţile educaţiei – *idealul pedagogic, scopurile* şi *obiectivele educaţionale, valorile educaţionale* ş.a. Anume prin aceste componente se proiectează orientările valorice şi direcţiile strategice de formare a personalităţii, ele

conturează tipul de personalitate spre care tinde sistemul şi procesul educaţional, la un anume moment de dezvoltare a societăţii. Mai mult, dimensiunea teleologică *este intrinsecă* actului educativ, or, a proiecta educaţia înseamnă a orienta strategic activitatea de formare a personalităţii spre anumite valori educaţionale indispensabile celui educat, a conduce pe cineva către *un scop dinainte stabilit.*

În tratatul său de pedagogie, C. Cucoş evidenţiază astfel rolul dimensiunii teleologice a educaţiei: „Ca orice acţiune umană, educaţia vizează postularea şi împlinirea unui scop, a unui proiect de devenire umană. Nu se poate face educaţie fără a avea în vedere finalitatea demersului educaţional – prototipul de personalitate către care se tinde" [4, p. 42].

Trebuie precizat că, odată formulate, aceste elemente de proiecţie a educaţiei se transpun în documente de politici educaţionale, care au menirea să legitimeze şi să asigure traducerea în fapt a strategiilor educative, subliniază acelaşi autor, să orienteze cadrele didactice la *ce finalităţi educaţionale* ar trebui să se ajungă prin activităţile de predare-învăţare-evaluare. Astfel, toate documentele normative de politică educaţională elaborate recent pentru învăţământul secundar din Republica Moldova (Cadrul de Referinţă al Curriculumului Naţional, Curriculum Naţional, Standarde educaţionale, curricula disciplinare, curricula opţionale) relevă în mod explicit care sunt orientările strategice privind formarea personalităţii elevului, prezintă scopurile predării-învăţării unei sau altei discipline şcolare, recomandă strategiile didactice necesare de proiectat şi arată finalităţile/rezultatele şcolare la care trebuie să se ajungă prin studiul acestora.

Considerată însă un domeniu pur teoretic şi accesibil din punct de vedere praxiologic, teleologia educaţiei este departe de a fi înţeleasă şi, mai ales, de a fi aplicată corect în practica educaţională, constată cercetătorul Vl. Pâslaru, precizând: construcţia şi dezvoltarea curriculară din Republica Moldova din ultimul deceniu demonstrează abateri de principiu de la esenţa teleologiei educaţiei [11].

STRATEGII DE FORMARE A VORBITORULUI CULT DE LIMBA ROMÂNĂ

În cele ce urmează, vom prezenta unele rezultate ale cercetărilor pedagogice obţinute în cadrul proiectului menţionat mai sus printr-o abordare strategică, care a pornit tocmai de la examinarea aspectului pedagogic al noţiunii de *strategie,* care, aşa cum precizează R. B. Iucu, se înscrie în demersul de optimizare a instruirii şi are în vedere atingerea criteriilor de eficienţă şi eficacitate a procesului, autorul sugerând că un prim pas necesar de întreprins întru cristalizarea unei noi strategii pedagogice trebuie să fie analiza resurselor, a condiţiilor de realizare şi a factorilor educaţionali capabili să conducă la maximizarea rezultatelor instructiv-educative ale procesului [5].

În baza unei analize retrospective privind problema formării vorbitorului cult, ca produs şi finalitate educaţională, s-a stabilit că acest scop educaţional a fost formulat pentru prima dată în *Concepţia educaţiei lingvistice* (1995) şi transpus apoi în primul curriculum la *Limba şi literatura română* editat în Republica Moldova [10], prin care s-a produs, în fapt, schimbarea de paradigmă în predarea-învăţarea limbii române în şcoală, scopul urmând să servească drept *vector* strategic în proiectarea tuturor activităţilor la disciplina respectivă.

De atunci şi până în prezent curriculumul disciplinar a suportat mai multe modificări, dar scopul educaţional de formare a vorbitorului cult prin învăţarea limbii române a rămas în mod constant acelaşi, desemnând una dintre finalităţile de bază ale disciplinei date (alături de formarea cititorului cult) ca necesară de atins prin toate activităţile de predare-învăţare-evaluare desfăşurate, deşi, în aspect metodologic, trebuie să recunoaştem, problema scopului sau, mai ales, a mijloacelor prin care acesta poate fi atins nu a făcut vreodată obiectul unei dezbateri pedagogice sau cercetări serioase.

De regulă, scopul educaţional „se formulează plecând de la realităţi contingente, de la interese şi trebuinţe bine determinate", afirmă C. Cucoş în tratatul său de pedagogie [4, p. 47], dar, la anumite intervale de timp, de rând cu alte componente curriculare, scopul şi, mai ales, rezultatele sau finalităţile concrete ale procesului ar trebui, în opinia noastră, supuse evaluării, pentru a se vedea în ce măsură acestea au fost atinse, iar dacă nu – care sunt dificultăţile şi ce intervenţii pedagogice se impun. Evaluările întreprinse însă de diferite instanţe şi la diferite etape asupra curriculumului de limba şi literatura română au solicitat doar intervenţii la nivel de obiective şi, în mod special, de conţinuturi educaţionale, acestea fiind apreciate mereu ca „supraîncărcate", nu şi în ceea ce priveşte scopul de formare a vorbitorului cult, acesta fiind considerat bine determinat şi adecvat din punct de vedere socio-cultural.

Didacticianul francez M. Minder subliniază însă că „nu este de ajuns să aderi la un ideal, după cum nici formularea scopurilor predării-învăţării unei discipline nu este suficientă pentru a avea o imagine clară asupra mijloacelor necesare atingerii acestor scopuri. Problema constă în cunoaşterea, identificarea, selectarea şi punerea în practică a mijloacelor pedagogice prin care pot fi atinse aceste scopuri" [7, p. 106], subliniază autorul, şi evidenţiază, înainte de toate, importanţa *strategiilor didactice* necesare de proiectat în vederea atingerii scopurilor propuse.

Studiile de analiză asupra nivelului de asigurare metodologică şi didactică a curriculumului de limba şi literatura română au arătat că tocmai componenta *strategii didactice* este una deficitară, profesorii de la disciplina respectivă rămânând la modul practic „singuri

în faţa dragostei" lor. Mai mult ca atât, unii profesori nici nu conştientizează că transpunerea scopului de formare a vorbitorului cult în curriculum implică, din partea lor, *un angajament* de asumare a dezideratului propus, dar şi de responsabilizare asupra traiectului necesar de parcurs, profesorii având obligaţia să asigure transformarea acestei intenţii pedagogice în finalităţi educaţionale concretizate în competenţe şcolare: înţelegerea şi interpretarea corectă a mesajului transmis, exprimarea corectă şi coerentă (orală şi în scris), elaborarea unor produse verbale sau lucrări scrise etc.

Nici materialele didactice elaborate în sprijinul cadrelor didactice nu atrag atenţia cuvenită realizării scopului educaţional transpus în curriculum, drept urmare, aşa cum s-a constatat în cadrul unui sondaj de opinie, efectuat cu profesorii de limba şi literatura română (LLR) aflaţi la cursurile de perfecţionare în cadrul IŞE, aceştia nu prea ţin cont de scopul strategic al orelor de limba română sau chiar „uită" de acest deziderat, preocupându-se, aşa cum recunosc, de realizarea unor sarcini mărunte şi dispersate, preluate din manualele şcolare şi „indicaţiile" propuse în ghidurile metodice, care adeseori nici ele nu urmăresc scopul strategic al disciplinei.

În plus, după cum arată rezultatele aceluiaşi sondaj de opinie, cadrele didactice de limba şi literatura română se confruntă cu mari dificultăţi şi neajunsuri în activitatea de formare a vorbitorului cult, între care evidenţiem:

- *complexitatea disciplinei LLR,* ce derivă din diversitatea domeniilor de predare-învăţare (pe de o parte, teme din lingvistica generală, pragmatica lingvistică, gramatica limbii române etc., pe de altă parte, teme din ştiinţele literaturii, ce includ: istoria literaturii, teoria literaturii, teoriile interpretării etc., la care se adaugă şi teme din ştiinţele comunicării);
- *lipsa unor didactici particulare necesare disciplinei LLR:* pornind de la complexitatea disciplinei evidenţiată mai sus, profesorii solicită: o didactică a comunicării, o didactică a oralului; o didactică a lecturii, o didactică a redactării etc., ceea ce ar putea să îi ajute mai mult în realizarea orelor cu aceste dominante de predare-învăţare;
- *prea puţine ore în curriculum* pentru formarea unor competenţe atât de complexe cum sunt percepute competenţele specifice LLR – competenţa de comunicare, competenţa de lectură, competenţa de redactare etc.;
- *manuale supraîncărcate cu materie teoretică şi scrise într-un limbaj greoi:* prea multă gramatică; opere literare prea vaste şi complicate de studiat, prea puţine teme cu referire la practica de comunicare; prea puţine ore pentru studiu;
- *lipsa unor curricula opţionale şi a suporturilor metodologice (ghiduri)* special concepute în vederea sprijinirii activităţii didactice de formare a vorbitorului cult în limba română;
- *lipsa unui mediu cult de vorbire în spaţiul şcolii* (elevilor li se cere să vorbească literar doar la orele de română, în rest, ca şi profesorii, aceştia se exprimă „cum pot") etc.

O analiză mai amplă a problemelor existente la etapa dată la nivelul activităţii pedagogice de formare a vorbitorului cult, din care derivă insuficienţa şi ineficienţa metodologică a demersului educaţional, precum şi irelevanţa rezultatelor şcolare produse prin disciplina *Limba şi literatura română,* este reflectată în lucrarea *Cadrul de referinţă privind formarea vorbitorului cult de limba română (vorbitori nativi şi alolingvi)* [3].

Perspective inter- şi transdisciplinare de formare a vorbitorului cult. Cercetările realizate pe teren, ne-au condus la concluzia: abordarea *monodisciplinară,* adică doar prin intermediul disciplinei LLR, a problemelor privind formarea vorbitorului cult de limba română (FVCLR) *este insuficientă şi ineficientă* pentru atingerea scopului educaţional propus, mai ales în condiţiile specifice ale mediului lingvistic din Republica Moldova, astfel conturându-se necesitatea dezvoltării unei noi viziuni, mai largă şi mai complexă, asupra problemei date, iar aceasta să fie transpusă în modele, strategii şi metodologii de eficientizare a procesului de FVCLR. Aceste sarcini au şi fost realizate, iar rezultatele ştiinţifice sunt destul de relevante pentru practica educaţională, fiind concretizate în: referenţialul metodologic şi modelul transdisciplinar de formare a vorbitorului cult, strategia de formare-dezvoltare transdisciplinară a competenţei de comunicare, strategiile verbale ale comunicării, strategiile lecturii şi alte modalităţi de eficientizare a activităţii pedagogice [5].

De asemenea, au fost elaborate recomandări şi sugestii pentru restructurarea curriculumului actual de LLR, care să conducă la eficientizarea activităţii pedagogice de FVCLR. Astfel, noul curriculum (ediţia 2019) reiterează şi subliniază, la pagina 5, cele două scopuri educaţionale care trebuie urmărite strategic prin studiul disciplinei: formarea unor vorbitori culţi ai limbii române (scopul educaţiei lingvistice) şi formarea cititorului cult de literatură artistică (scopul educaţiei literar-artistice), stabileşte 6 competenţe specifice necesare de format, care sunt formulate din perspectiva dezideratelor propuse, între care, cu titlu de noutate, apar următoarele finalităţi: **Competenţa specifică 1.** *Perceperea identităţii lingvistice şi culturale proprii în context naţional, manifestând curiozitate şi toleranţă;* **Competenţa specifică 2.** *Participarea la interacţiuni verbale în diverse situaţii de comunicare orală, dovedind coeziune şi coerenţă discursivă.* Ele vizează direct consolidarea scopului educaţional – FVCLR [11].

Documentul evidenţiază cadrul valoric al disciplinei LLR, stipulează rolul de garant al acesteia în formarea conştiinţei lingvistice şi a identităţii naţionale şi recomandă cadrelor didactice realizarea conexiunilor inter- şi transdisciplinare în proiectarea şi realizarea procesului de FVCLR, sugerând utilizarea *temelor cross-curriculare*. Or, anume temele cross-curriculare au misiunea de a produce *spargerea* frontierelor dintre diferite discipline şcolare şi de a integra conţinuturile educaţionale diverse în module de studiu integrat, capabile să conducă la o mai bună înţelegere a complexităţii problemelor cu care se confruntă elevii, oamenii, în general, în viaţa reală şi la asumarea răspunderii pentru soluţionarea acestora.

Cu titlu de recomandare, propunem, în tabelul de mai jos, câteva exemple de activităţi de integrare interdisciplinară, ce pot fi proiectate şi realizate de cadrele didactice, în baza unor proiecte de *colaborare pedagogică*, astfel încât conţinuturile specifice unor materii nonlingvistice să fie corelate cu cele specifice LLR, ceea ce ar putea să conducă la eficientizarea procesului de FVCLR.

Tabelul 2. *Activităţi de integrare interdisciplinară a problematicii FVCLR*

Discipline de studiu integrat	**Teme pentru activităţi didactice de integrare**	**Metode**
Limbă şi literatură română plus *Istorie*	*Problemele limbii române în R. Moldova. Excurs istoric: anul 1989*	Studiu de caz
Geografie plus *Limbă şi literatură română*	*Ecologia aerului, ecologia pământului şi ecologia limbii române*	Proiecte de cercetare
Limbă şi literatură română plus *Chimie*	*Poluarea limbii române. Identificarea şi analizarea factorilor poluanţi*	Dezbatere
Limbă şi literatură română plus *Educaţie civică*	*Limba română – limba care ne uneşte*	Conferinţă
Limbă şi literatură română plus *Matematică*	*Conştiinţa şi identitatea lingvistică a moldovenilor: analiza rezultatelor recensământului din 2014 realizat în R. Moldova*	Studiu de caz
Limbă şi literatură română plus *Informatică*	*Comunicarea prin mass-media: cum vorbim, cum scriem prin e-mail, prin sms-uri?*	Masă rotundă

Amintim aici caracteristicile unei *activităţi de integrare*: o situaţie didactică, în care elevul este actor, el însuşi fiind solicitat să-şi integreze achiziţiile în alte situaţii de învăţare, construite special de profesor, pentru a aduce în atenţia elevilor *situaţii-problemă* preluate din "lumea reală", care să îi determine să facă transferul, integrarea şi utilizarea resurselor achiziţionate în soluţionarea unor probleme.

Menţionăm că, într-o astfel de abordare, *comunicarea didactică* apare ca un instrument de bază în formarea-dezvoltarea inter- şi transdisciplinară a competenţei de comunicare a elevilor, în care inter-relaţionarea profesor-elev (grup de elevi) are o mare valoare adaptiv-formativă în instaurarea unei culturi a comunicării „atunci când există un fond sufletesc echilibrat, sănătos (mental şi afectiv) al conlocutorilor, atunci când atmosfera creată între ei este una de respect şi încredere (reciproce); când principiile care o întemeiază şi o vor întemeia mereu sunt *principiul cooperării* şi *principiul politeţii"* [1, p. 13].

CURRICULUMUL OPŢIONAL *ÎNVĂŢĂM SĂ VORBIM ARGUMENTAT*

Pentru învăţământul secundar, *curriculumul opţional* reprezintă acea varietate de curriculum la decizia şcolii (CDS), prin care se urmăreşte fie *aprofundarea*, fie *extinderea* obiectivelor şi a conţinuturilor educaţionale din curriculumul de bază. Problema disciplinelor opţionale s-a aflat, de asemenea, în atenţia cercetătorilor de la IŞE, în acest scop fiind elaborată o metodologie [1], care orientează cadrele didactice cum să proiecteze şi să construiască, într-o manieră standardizată, un document de acest tip.

Având în vedere faptul că puţine unităţi şcolare pot oferi în acest moment un asemenea document, în condiţiile când profesorii au ajuns să se confrunte cu atâtea alte „sarcini" , în cadrul aceluiaşi proiect de cercetare, prin aceeaşi abordare strategică, a fost elaborat un nou produs curricular – opţionalul *Învăţăm să discutăm argumentat* [7], care a fost proiectat expres pentru extinderea acţiunii educative a curriculumului de bază şi susţinerea metodologică a cadrelor didactice în procesul de formare-dezvoltare a competenţei de comunicare argumentată.

Documentul pune un accent deosebit pe comunicarea orală şi pe crearea unor contexte de comunicare autentică, favorizante pentru dezvoltarea argumentaţiei, pe diversitatea metodelor comunicative de predare şi pe

efortul individual al elevului. În felul acesta, opţionalul orientează cadrele didactice spre respectarea unui *echilibru* necesar în proiectarea şi realizarea activităţilor de formare pe cele două forme de bază ale comunicării: exprimarea orală şi exprimarea scrisă, propunând şi o diversificare a activităţilor de predare-învăţare-evaluare în vederea eficientizării acţiunii pedagogice de formare a competenţei-cheie de comunicare.

Astfel, prin activităţile propuse, opţionalul vizează direct formarea unor competenţe de tip comunicativ deficitare astăzi la elevi (dar şi la adulţi), cum ar fi:

- ✓ aplicarea deprinderilor de ascultare atentă a unui mesaj audiat;
- ✓ exprimarea şi susţinerea cu argumente a unei idei, opinii sau poziţii;
- ✓ folosirea eficientă a întrebărilor şi intervenţiilor într-o discuţie argumentată;
- ✓ utilizarea conectorilor logici în construirea unei argumentaţii;
- ✓ analiza argumentelor în vederea acceptării sau respingerii acestora etc.

Ca şi celelalte elaborări la care ne-am referit mai sus, documentul a fost conceput ca un opţional de *extindere* a activităţilor de formare-evaluare proiectate în cadrul curriculumului pentru disciplina *Limba şi literatura română,* dar acesta poate fi utilizat şi de celelalte discipline şcolare cuprinse în aria curriculară *Limbă şi Comunicare – Limba şi literatura ucraineană/găgăuză/bulgară/rusă.*

În sprijinul cadrelor didactice, urmează să fie elaborat şi un ghid metodologic de implementare a curriculumului opţional *Învăţăm să vorbim argumentat,* iar rezultatele aşteptate să apară în urma implementării acestuia sunt:

- competenţa de a discuta/dezbate argumentat, utilizând tehnici de argumentare şi contraargumentare;
- competenţa de a comunica corect, coerent şi eficient în limba română;
- competenţa de a recepta valori şi a lansa mesaje cu un conţinut valoric-atitudinal.

Cu titlu de recomandare, oferim în continuare câteva sugestii referitoare la posibilităţile de realizare a unor demersuri aplicative în cadrul opţionalului *Învăţăm să vorbim argumentat,* chiar în condiţiile când lipseşte un ghid metodologic de implementare a acestuia, îndemnând astfel cadrele didactice spre creativitate pedagogică şi spre valorificarea cât mai creativă a obiectivelor şi conţinuturilor curriculare propuse în documentul respectiv.

Strategii didactice privind proiectarea şi realizarea unei lecţii la tema: *Cum putem fi convingători într-o discuţie?*

Model de proiectare a lecţiei: cadrul ERRE

Metode şi mijloace utilizate: explicaţia, exerciţiul, discuţia, argumentarea, DEX-ul, texte-suport de tip argumentativ etc.

Cuvinte-cheie ce vor fi utilizate de către profesor: argument, vorbire argumentată, situaţie de argumentare, structura argumentaţiei, argumentarea unei idei/poziţii etc.

Suportul teoretic al temei. Argumentul este un gând independent, care vine să susţină o idee, o poziţie. Orice argumentare este formată din patru elemente: *afirmaţia, explicaţia, dovada* sau *exemplul* şi *impactul*. Profesorul va explica elevilor în ce constă fiecare element:

- Afirmaţia – este o idee, o afirmaţie, prin care vorbitorul exprimă ceea ce crede el în legătură cu un lucru, un fapt, un eveniment etc.
- Explicaţia – vorbitorul explică: de ce este logic acest lucru, de ce cred eu astfel?
- Dovezi/exemple – vorbitorul aduce exemple, dovezi din viaţa reală.
- Concluzia – care este impactul, de ce contează asta?

Argumentarea înseamnă structurarea şi cântărirea gândurilor şi exprimarea acelor gânduri într-un mod logic.

Exerciţii de aplicat: accesare DEX online; audierea unor mesaje; formularea întrebărilor; lectura cu voce a mostrelor de text; exprimarea opiniilor etc.

Pentru etapa *Evocare,* considerăm că primul lucru potrivit şi necesar de oferit elevilor este ca ei înşişi să afle răspunsul la întrebarea: *Ce este un argument?* Cereţi-le să-şi amintească o situaţie de comunicare în care trebuiau să argumenteze ceva. Ce dificultăţi de comunicare au întâmpinat? Propuneţi elevilor să discute despre rolul argumentelor într-o dezbatere şi să explice prin cuvinte proprii ce înţeleg prin cuvântul *a argumenta*. Îndemnaţi-i să consulte un dicţionar pentru a verifica corectitudinea înţelegerii. Ar fi bine ca elevii să audieze un mic discurs argumentativ rostit de o personalitate de referinţă, din care să desprindă modul în care aceasta utilizează argumentele şi să determine în ce scop.

La etapa *Realizare a sensului*, prezentaţi elevilor cunoştinţele necesare de asimilat în cadrul lecţiei referitoare la structura argumentaţiei (din suportul teoretic al temei). Orientaţi-i să se folosească în orice situaţie de argumentare de întrebarea logică *de ce*? Iar pentru ca argumentarea să fie mai convingătoare, la această întrebare (*de ce?*) ar trebui să

se răspundă de 3-4 ori, adică prin fiecare element al argumentaţiei. Propuneţi-le să analizeze următoarele exemple, pentru a identifica primele 2 elemente ale argumentaţiei – *afirmaţia* şi *explicaţia.*

1. Primul semn al identităţii naţionale este limba, de aceea naţiunile cultivate au grijă de ea.
2. Este bine că Ziua Limbii Române se marchează pe ambele maluri ale Prutului, pentru că astfel ne manifestăm atitudinea de grijă şi respect faţă de valoarea naţională comună.
3. Întâi decembrie este Ziua Unităţii Naţionale a Românilor, deoarece este sărbătorită de toţi românii etc.

Vom continua lecţia cu exerciţii de dezvoltare a unor afirmaţii, idei prin aducerea de argumente proprii în sprijinul acestora. Vom sugera elevilor că pot folosi acum întrebarea *de ce?,* pe care şi-o vor pune în gând, şi că pentru introducerea argumentelor ei trebuie să utilizeze anumite *cuvinte de legătură* sau *conectori lexicali.* De exemplu:

1. Eu iubesc limba română, *fiindcă ...*
2. Prefer să vorbesc literar, *deoarece ...*
3. Îmi plac mai mult maşinile germane decât cele franceze, *pentru că ...*

În continuare, vom cere elevilor să-şi dezvolte abilităţile de argumentare prin construirea de argumente însoţite deja de cel de-al treilea element al unei argumentaţii: *exemple/dovezi*. De exemplu:

1. Plecatul peste hotare nu este un lucru bun pentru Republica Moldova, fiindcă …, iar ca dovadă aduc următorul exemplu…
2. Republica Moldova ar trebui să intre în Uniunea Europeană, pentru că..., iar ca dovadă… etc.

La etapa *Reflecţie* vom susţine un mic discurs despre importanţa vorbirii argumentate în viaţa cotidiană, iar ca *Extensie*, vom propune elevilor să citească un text literar sau nonliterar care trebuie să conţină şi elemente de argumentaţie, cum ar fi, de exemplu: *Patrie şi patriotism* de B. Ştefănescu Delavrancea, *Fiinţa noastră* de L. Rebreanu, *Generaţia mea* de T. Cărăuş ş.a., în care elevii să observe modul de structurare a textului argumentativ şi din care să deducă scopul şi rolul argumentării în comunicarea scrisă.

De menţionat, sistemul de exerciţii propus trebuie să vizeze prioritar formarea capacităţilor de aplicare a cunoştinţelor dobândite la tema dată în diverse situaţii şi contexte de comunicare, iar ţinta lecţiei trebuie să fie formarea abilităţilor de argumentare orală.

În concluzie: Succesul sau insuccesul realizării unor reforme, proiecte strategice, modele şi metodologii de formare pedagogică a personalităţii elevului în vederea atingerii dezideratelor educaţionale formulate în scopuri şi obiective educaţionale, profiluri de formare etc., cum este şi cel cu privire la formarea vorbitorului cult de limba română, ca finalitate şi produs al educaţiei lingvistice, depind, în mare măsură, de capacitatea cadrelor didactice de a înţelege aceste deziderate, de a şi le asuma şi realiza strategic zi de zi, oră de oră prin activităţile de predare-învăţare-evaluare.

Dezvoltările curriculare, inclusiv opţionalele, sunt nişte soluţii de moment. Este nevoie însă de mult mai mult. În perspectivă, ar fi necesar de elaborat o nouă viziune asupra învăţării şcolare, care să urmărească studiul integrat al unor discipline de învăţământ, or, timpul educaţional şi planul-cadru nu mai pot cuprinde atâtea discipline şcolare, iar învăţarea proiectată monodisciplinar nu mai este eficientă. O nouă reformă a educaţiei, credem, ar trebui să înceapă chiar de la bază, adică de la planul de învăţământ, printr-o re-construcţie şi o modernizare a acestuia din perspectiva integralizării pedagogice.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Achiri I. et al. Repere conceptuale privind elaborarea curriculumului la disciplinele opţionale. Chişinău: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2017.
2. Albu G. Comunicare interpersonală. Aspecte formative şi valenţe psihologice. Iaşi: Institutul European, 2008.
3. Callo T., Hadîrcă M., Ghicov A. ş.a. Cadrul de referinţă privind formarea vorbitorului cult de limba română (vorbitori nativi şi alolingvi). Studii de analiză şi sinteză. Chişinău: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2017.
4. Cucoş C. Pedagogie. Iaşi: Polirom, 1998.
5. Iucu R. B. Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative. Iaşi: Polirom, 2008.
6. Hadîrcă M. et al. Strategii pedagogice de formare a vorbitorului cult. Chişinău: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2019.
7. Hadîrcă M., Grîu N. Curriculum pentru disciplina opţională *Învăţăm să vorbim argumentat.* Chişinău: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2019.
8. Minder M. Didactica funcţională: obiective, strategii, evaluare. Chişinău: Cartier, 2003.
9. Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării. Limba şi literatura română. Curriculum pentru clasele V-IX şi X-XII. Chişinău: 2019.
10. Pâslaru Vl. (coord.), Crişan Al., Cerchez M. Curriculum disciplinar de limba şi literatura română. Clasele V-IX. Chişinău: Ştiinţa, 1997.
11. Pâslaru Vl. Caracterul teleologic al educaţiei. În: Revista Academos, nr. 3, 2019.

Evaluarea inovativă în cadrul cursurilor opţionale



Tatiana **CARTALEANU**
dr., formator, C.E. PRO DIDACTICA

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.3583243

Rezumat: *Articolul se referă la evaluarea sumativă, indiferent de taxonomia competenţelor pe care o are în vizor profesorul atunci când proiectează activităţile. Este indiscutabil că în prim-plan vor ieşi aspectele competenţei specifice – cunoştinţe, abilităţi, deprinderi existenţiale, capacităţi de învăţare, competenţe de comunicare – sau, mai îngust, ale competenţei lingvistice (conform Cadrului European Comun de Referinţă pentru Limbi – lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică, ortoepică). Se discriminează termenii din sfera docimologiei şi a doxologiei: evaluarea formativă şi cea formatoare, evaluarea diagnostică, evaluarea sumativă şi evaluarea certificativă. Se propun variante de conceptualizare a evaluării în perimetrul cursurilor opţionale.*

Cuvinte-cheie: *curriculum disciplinar, discipline obligatorii, discipline opţionale, predare-învăţare-evaluare, conţinut, proces, produs, evaluare.*

Abstract: *The article refers to summative assessment as such, regardless of the taxonomy of the competences the teacher is targeting when designing the tasks. Doubtlessly, it will be the various aspects of the specific competence, such as knowledge, skills, life skills, learning capabilities, and communicative competences, that will come to the foreground – or, more narrowly, aspects of linguistic competence (which are, according to the Common European Framework of Reference for Languages, vocabulary, grammar, semantics, phonology, orthography, and orthoepy). The author discriminates between terms from the docimology and doxology domains: formative and forming assessment, diagnostic assessment, summative assessment, and certification assessment. Furthermore, variants of conceptualizing assessment through optional courses are proposed.*

Keywords: *subject curriculum, mandatory subjects, optional subjects, teaching/learning/assessment, content, process, product, learning milieu, assessment.*

În perimetrul ariei curriculare *Limbă şi comunicare*, la disciplinele obligatorii, posibilitatea de diversificare a probelor tradiţionale de evaluare sumativă este atât de vastă încât numeroase şi variate aspecte ale unor produse evaluabile nu ajung să fie valorificate suficient şi pe măsura potenţialului pe care îl posedă. Acest moment devine o oportunitate pentru cursurile opţionale circumscrise aceleiaşi arii – perspectiva de a trăi experienţe de învăţare şi de elaborare a produselor noi poate acţiona în favoarea propunerii şi alegerii unui nou curs.

Proiectând evaluarea, profesorul îşi pune o serie de întrebări fireşti:

- Ce intenţionez să evaluez: care dintre competenţele specifice sau unităţile de competenţă a fost în vizorul meu pe parcursul acestei unităţi?
- Ce probă/probe voi alege pentru a evalua competenţa vizată?
- Care este factura probei de evaluare adecvate: o formă de evaluare cunoscută, familiară elevilor, sau una inovativă?
- Care va fi statutul probei: ea va fi unică pentru toţi sau elevul va avea mai multe variante?
- Care va fi instrumentarul de evaluare: se va alcătui din mai mulţi itemi sau se va rezuma la o singură sarcină?
- Ce anume voi măsura cu ajutorul acestui instrument de evaluare: cât de valid şi fidel este?
- Cum voi evalua (referenţial, indicatori, descriptori) această competenţă/aceste competenţe?
- Ce impact vor avea rezultatele evaluării asupra mea şi asupra elevilor?

Conform Cadrului de Referinţă al Curriculumului Naţional, „Competenţa poate fi privită ca obiectiv proiectat (ceea ce profesorul intenţionează să realizeze în procesul de predare) şi/sau ca obiectiv terminal (ceea ce trebuie să atingă elevul în procesul de învăţare), ca obiectiv de evaluare (rezultat, ceea ce reprezintă achiziţia reală a elevului)” [1, p. 20]. Orice taxonomie a competenţelor am avea în vizor atunci când proiectăm activităţile de evaluare sumativă, este indiscutabil că în prim-plan vor ieşi sistemele de competenţe specifice, conform Curriculumului Naţional 2019, care „sunt prevăzute integral pentru evaluarea de tip cumulativ la finele respectivei unităţi de învăţare şi selectiv – pentru evaluarea formativă pe parcurs. Aceste sisteme reperează proiectarea didactică a unităţilor de învăţare şi proiectarea didactică de scurtă durată. Sistemele de unităţi de competenţe sintetizate la finele fiecărei clase sunt prevăzute pentru evaluarea anuală” [3, p. 4] – sau, mai îngust, ale competenţei lingvistice (conform Cadrului European Comun de Referinţă pentru Limbi – lexicală, gramaticală,

semantică, fonologică, ortografică, ortoepică [2, pp. 90-97] şi ale competenţei lectorale. Cercetătorii din domeniul docimologiei şi al doxologiei discută de câteva decenii despre asemănările şi diferenţele dintre evaluarea formativă şi cea formatoare, evaluarea diagnostică, evaluarea sumativă şi evaluarea certificativă [4, pp. 54-56]. Autorii studiului *Competenţele în şcoală. Formare şi evaluare* disting trei aspecte în baza cărora pot fi discriminate modalităţile de evaluare: momentul în care se realizează, obiectivele pe care le vizează, consecinţele pe care le determină [Idem, p. 52]. Vom detalia în continuare aceste aspecte, raportându-le la obiectul investigaţiei noastre: evaluarea în cadrul cursurilor opţionale.

Momentul în care se realizează evaluarea sumativă este întotdeauna sfârşitul unei secvenţe de învăţare (al unităţii didactice), care poate să coincidă cu finele unui semestru sau an de studii. Ca şi la orice altă disciplină şcolară, o asemenea evaluare va avea „menirea să scoată în evidenţă progresele realizate de elevi pe perioada când au făcut obiectul activităţii de instruire" [Ibidem]. Deoarece deseori un curs opţional durează un singur an de studii, cu asemenea evaluare se ratează posibilitatea de a compara rezultatele mai multor ani şi devine dificil să se înregistreze progresul elevilor pe parcursul unui ciclu de şcolaritate. Fireşte că aceste „momente" sunt stipulate din start în proiectarea de lungă durată; ţine de pregătirea profesională a cadrului didactic să varieze probele de evaluare sumativă în aşa fel încât acestea să nu se repete ca factură şi să testeze diverse competenţe ale elevilor.

Obiectivele vizate de evaluarea sumativă sunt firesc derivate din conţinuturile disciplinei şi competenţele pe care s-a intenţionat a le forma, în această unitate didactică sau pe parcursul întregului an. În linii mari, formularea obiectivelor de evaluare se face în funcţie de conţinuturile studiate şi de competenţele specifice evaluate, iar probarea competenţei ţine de operaţionalizarea cunoştinţelor. Implicit, obiectivele unei evaluări sumative îi transmit profesorului date despre cunoştinţele elevului (ce anume a asimilat din informaţia studiată), abilităţile pe care şi le-a format până la acest moment (cum înţelege sarcina; cum organizează elementele de cunoaştere; cum distribuie timpul şi cum desfăşoară lucrul), atitudinea faţă de produsul muncii sale intelectuale (cum se comportă; cum se angajează în proces; cât de responsabil este; cum arată produsul şi cum este prezentat etc.).

Consecinţele evaluării sumative ţin de modificarea unor strategii didactice (la necesitate) sau de oferirea unui feedback. „Scopul evaluării nu este de a obţine anumite date, ci de a perfecţiona procesul educativ" [Idem, p. 44].

Amplitudinea concepţiei de evaluare sumativă la un curs opţional nu e atât de reglementată precum cea de la cursurile de bază, de aceea se oscilează între două poluri distincte:

I. Evaluarea tradiţională, prin probe cunoscute elevilor de la cursurile din trunchiul comun, exersate curent pe aria *Limbă şi comunicare* (testul; dictarea; expunerea; rezumatul; conversaţia; povestirea orală; extemporalul; compoziţia; eseul etc.);
II. Evaluarea inovativă, inovaţională, prin probe pe care profesorii le testează, iar elevii le realizează pentru prima dată la acest curs (investigaţia; proiectul individual sau de echipă; jurnalul; prezentarea cu suport grafic, vizual sau multimedia: posterul, colajul, schema, harta, macheta, slide-show-ul, filmul etc.).

O altă distincţie este între două forme egal de importante şi specifice ariei *Limbă şi comunicare*: (I) *evaluarea prin probe orale* şi (II) *evaluarea prin probe scrise*, pe care, în ultimii ani, le concurează (III) *evaluarea prin probe mixte*, cu o apartenenţă generică şi tipologică bivalentă (există un produs scris sau desenat, care este prezentat oral) sau trivalentă (există un text scris şi o imagine, o interpretare grafică sau o lucrare practică, care sunt prezentate oral).

În cazul evaluărilor sumative – care, la 34 de ore, nu vor fi numeroase – este firesc ca probele solicitate să fie variate, reclamând dovada diverselor competenţe: şi a celor transdisciplinare, şi a celor specifice pentru disciplina sau disciplinele de bază (pe care se edifică opţionalul dat), şi a celor formulate în mod expres pentru acest curs opţional.

Înainte de a purcede la elaborarea probei de evaluare, încă în perioada proiectării de lungă durată, profesorul îşi răspunde la întrebarea cum va proceda:

Varianta I: (1) va selecta competenţa pe care intenţionează să o evalueze, (2) va formula obiectivul de evaluare, (3) va determină proba adecvată, prin care va evalua competenţa vizată, (4) va stabili produsul unic, care va certifica gradul de competenţă şi (5) va elabora şi va aduce la cunoştinţa elevilor grila de evaluare.

Varianta II: (1) va alege proba/produsul, (2) va enunţa criteriile de evaluare, (3) va formula obiectivul de evaluare, (4) va deduce competenţa pe care o verifică proba respectivă şi (5) le va aduce la cunoştinţa elevilor.

Varianta III: (1) va determină aria de competenţă evaluabilă, (2) va enunţa criteriile de evaluare, (3) le va propune elevilor o gamă de produse prin care ei îşi pot demonstra competenţa respectivă, iar (4) elevii vor alege produsul pe care îl preferă.

La domeniul eticii profesionale raportăm grija de a nu propune pentru o evaluare sumativă (cu notă) o probă care nu a fost, mai întâi, exersată în condiţii de laborator şi analizată cu lux de amănunte. Frustrarea, stresul, surpriza neplăcută nu se află niciodată printre obiectivele atitudinale ale evaluării; pe parcursul şi la încheierea evaluării, ne-am dori nişte copii atenţi, concentraţi, interesaţi, cel mult îngânduraţi, nu speriaţi. Prin urmare, orice procedură de evaluare sumativă printr-o probă de factură nouă, necunoscută elevilor, este precedată de aplicarea ei ca evaluare formativă.

Dacă se recurge la o evaluare sumativă într-o formă

sau printr-un produs necunoscut elevilor, exersarea „de probă" este cvasiobligatorie. În acest caz, profesorul va avea grijă să pregătească elevii pe parcursul unității, pentru a-i familiariza cu procedura de elaborare, de prezentare și de evaluare a produsului:

- În debutul unității didactice, elevii sunt informați în privința probei de evaluare cu care se va încheia unitatea respectivă.
- Se determină criteriile/rubricile în baza cărora se va evalua produsul. La această etapă, ele nu sunt definitive.
- Se exersează ghidat elaborarea noului produs, care poate fi unul colectiv, de grup sau individual.
- Când produsul este gata, li se propune elevilor să aplice grila cu rubrici, pentru autoevaluare.
- Dacă aplicarea grilei pare dificilă, profesorul evaluează lucrarea unui voluntar, arătând cum se aplică fiecare indicator și cum se acordă punctajul.
- Abia după aceasta, schimbând parametrii sarcinii, se poate aplica proba respectivă.

Iată de ce nu ar trebui să existe probe de evaluare sumativă care nu au fost, la vremea lor, probe de evaluare formativă.

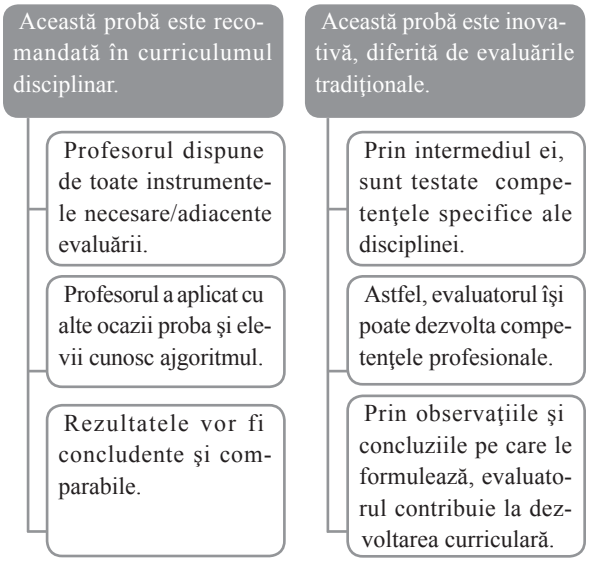
Ce activități didactice ar trebui să preceadă procedura evaluării sumative?

- Se conturează unitățile de conținut evaluate.
- Se determină competența/competențele evaluate.
- Se stabilește tipul probei, se determină produsul sau gama de produse posibile.
- Se proiectează, în prealabil, activitățile de exersare care să familiarizeze elevul cu produsul respectiv (dacă acesta nu este uzual).
- În debutul unității didactice, elevii sunt informați în privința probei de evaluare cu care se va încheia unitatea respectivă.
- Se determină rubricile în baza cărora se va evalua produsul.

De exemplu, elevii au sarcina de a prezenta, la încheierea unei unități didactice, o lucrare realizată pe suport electronic, inspirată din problematica studiată. Fiecare dintre ei are libertatea să aleagă un produs din lista enunțată de profesor: un slide-show (PPT, Prezi etc.), un film(uleț) documentar sau artistic, un spot, un reportaj, un interviu, un poster electronic etc. Motivul alegerii nu ar trebui să ne intereseze, din moment ce am permis electivitatea – fie că valorifică plenar anumite inteligențe ale elevului, fie că se simte mai sigur, fie că îi este interesant să o facă. Variabilitatea produselor trebuie să se racordeze la aceleași criterii de evaluare, chiar dacă indicatorii sau descriptorii vor fi diferiți. În cazul exemplului nostru, aceste criterii pot fi: conținutul, originalitatea, aspectul produsului, modalitatea de prezentare, corectitudinea discursului. Ele vor fi la fel de aplicabile și pentru PPT, și pentru reportaj – dar vor avea indicatori diferiți.

În Figura 1, dispunem ierarhic câteva argumente, deopotrivă de valide, în viziunea noastră, în sprijinul deciziei pe care o ia profesorul, indiferent dacă proba de evaluare preconizată se regăsește sau nu printre cele recomandate în curriculumul oficial al disciplinei. Argumentul forte, pe care îl privim ca pe o axiomă, este că în orice curriculum există acel *etcetera* care lasă suficient loc pentru inovație și creativitate pedagogică; un argument la fel de rezistent este că orice **curriculum oficial** este doar suportul pe care se dezvoltă, în instituția de învățământ respectivă și într-un demers didactic concret, un **curriculum predat** și un **curriculum evaluat**.

Figura 1. *Abordări în selectarea probei de evaluare*



Situațiile dilematice pot să apară în raport cu oricare probă de evaluare, dar este firesc ca și profesorul, și elevii să-și dorească evitarea monotoniei, prin varierea activităților, transparența decizională și posibilitatea de a urmări progresul (sau regresul) fiecăruia. Atitudinea ușor relaxată și relaxantă față de cursurile opționale este factorul care permite, fără a implica o totală ignorare a curriculumului în baza căruia se lucrează, mai multă libertate și creativitate pedagogică, iar acest moment nu poate să nu se răsfrângă și asupra alegerii probelor de evaluare. Rodarea unor produse și forme noi va spori, fără îndoială, motivația școlară.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul de Referință al Curriculumului Național. MECC. Chișinău: Lyceum, 2017.
2. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare. Chișinău: s. n., 2003.
3. Curriculum Național. Aria curriculară *Limbă și comunicare*. Disciplina *Limba și literatura română*. Clasele a V-a – a IX-a. Chișinău: 2019.
4. Rey B. et al. Competențele în școală. Formare și evaluare. București: Aramis Print, 2012.



Perspectiva interculturală a demersului formativ *versus* dimensiunea timpului la români şi ruşi

CZU 316.77: [811.135.1 + 811.161.1]
doi.org/10.5281/zenodo.3583281

Lilia **TRINCA**

dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălţi

Rezumat: *Cercetarea de faţă este circumscrisă activităţii de elaborare a unui set de materiale (curriculum, ghid, suport de curs) la unitatea de curs* Comunicarea interculturală*, destinat studenţilor şi profesorilor de la Facultatea de Litere (specialităţile din domeniul Ştiinţe ale educaţiei şi Filologie). A devenit deja axiomatic faptul că nu doar competenţa lingvistică este esenţială în procesul de învăţare a unei limbi, ci şi cea comunicativă şi interculturală, întrucât limba e indispensabil legată de mentalul poporului, cultura, viziunea asupra lumii etc. Am dovedit aceasta analizând una din dimensiunile culturale relevate de cercetătorul american Hoftede Geert – orientarea temporală, întrucât timpul e unul dintre principalele sisteme de organizare a vieţii.*

Cuvinte-cheie: *comunicare interculturală, dimensiune culturală, timp, timp monocronic, timp policronic, model, viziune etnolingvistică asupra lumii.*

Abstract: *The present research is confined to the activity of developing a set of materials (curriculum, teacher's guide, course support notes) for the Intercultural Communication course, intended for students and lecturers of the Faculty of Letters (specialties in the field of Education and Philology). It has already become axiomatic that in language learning not only linguistic competence is essential, but also the communicative and intercultural one, since language is closely connected to the people's mind, culture, worldview etc. We have proved this by analyzing one of the cultural dimensions revealed by the American researcher Hoftede Geert – the temporal orientation, since time is one of the main systems of organizing life.*

Keywords: *intercultural communication, cultural dimension, monochronic time, polychronic time, pattern, ethnolinguistic worldview.*

Am conceput unitatea de curs *Comunicarea interculturală*, predată la specialităţile Facultăţii de Litere, ca un demers de formare a capacităţii interculturale, un demers evolutiv de deschidere către alteritate, întrucât doar persoanele competente intercultural vor avea reacţii fireşti, adecvat măsurate faţă de diversitatea culturală, pe care o percep fără tensionări sau etichetări categoriale nefondate de tipul prejudecăţilor şi stereotipurilor. Desigur, nu am putea să ne abstractizăm de contextul social specific zonei noastre geografice: traversăm o perioadă caracterizată printr-o intensificare a dinamicii sociale, fapt care a creat o situaţie ofertantă pentru educaţie, chemată să răspundă adecvat necesităţilor de respectare a dreptului la diferenţă, egalitate şi echitate. Bineînţeles, anume astfel de context relevă semnificativ rosturile instituţiilor de învăţământ, care trebuie să-şi redimensioneze intercultural temeiurile şi rolurile, (re)învăţând activ şi autoreflexiv, în totalitatea mecanismelor sale axiologice şi acţionale, sensul preţuirii diversităţii. În acest context, rolul instituţiilor de învăţământ ar fi de a învăţa să administreze apartenenţele multicategoriale, şi nu de a căuta să restabilească maniera autoritară cu referinţe culturale presupuse sau reale erijate în mit.

Perspectiva interculturală se relevă în competenţele generale descrise în Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi ca demers indispensabil, implicând nu doar perspectiva unei comunicări eficiente, dar şi cea a unei învăţări active şi constructive, ce ar avea aplicabilitate în plan social, profesional şi cultural. În aşa fel, ora de limbă (maternă sau străină) constituie un prilej de a descoperi alte moduri de viaţă, alte valori şi percepţii ale realităţii, alte mentalităţi. Metodica modernă a surmontat deja ideea că numai însuşirea competenţei lingvistice este esenţială în procesul de învăţare a unei limbi, relevând drept obiectiv primordial competenţa comunicativă şi interculturală. Limba conservă fidel experienţa empirică naţională, fixează şi sintetizează esenţa unei culturi, care rămâne sedimentată atât în realii în care se oglindeşte experienţa socioculturală a unui popor, precum şi în vocabular, şi în structura gramaticală a limbii în care se focusează modul de gândire al poporului, felul acestuia de a se raporta la realitatea imediată.

„Limbajul, după cum afirmă E. Coşeriu, este prima înfăţişare a conştiinţei umane ca atare (dat fiind că nu există conştiinţă vidă [...]) şi, în acelaşi timp prima înţelegere

a lumii din partea omului" [4, p. 159]. Deşi modelul de *timp* reprezintă o universală culturală, timpul reprezintă, totodată, şi o structură nucleară etnică, întrucât e o altă dimensiune a modului de reprezentare a lumii şi vieţii, un factor redutabil al culturii materiale şi spirituale a unui popor. Şi filosoful român Lucian Blaga surprinde amprenta culturală a timpului în aşa-numitul orizont temporal, relevând faptul că percepţia timpului este filtrată şi modelată cultural, în mod conştient sau inconştient, fiind un factor generator de diferenţe culturale [2]. Dat fiind faptul că „lumea noastră, după cum menţionează E. Coşeriu, este, mai întâi, o lume dată şi ordonată prin limbaj, şi totuşi o lume mediată „obiectiv" şi extralingvistic prin limbajul însuşi, considerăm că am putea face uz de limbă ca mijloc de „acces către lucrurile înseşi" [4, p. 132].

Cercetătorul american Hoftede Geert descrie cultura ca „programare colectivă a minţii", ce diferenţiază membrii unui grup uman de altul şi reduce diferenţele în cultură la patru dimensiuni: distanţa faţă de putere, individualism/colectivism, masculinitate/feminitate, nesiguranţa evitării, orientarea temporală. Dimensiunea culturală *orientarea temporală* indică gradul în care o societate îşi bazează deciziile pe tradiţii şi evenimente din trecut, sau într-un termen mai scurt, sau ce este perceput ca fiind dezirabil pentru viitor. Or, timpul e acel concept ce transgresează toate cele trei niveluri ale culturii, în viziunea lui Edward T. Hall, întrucât nu e doar „o simplă convenţie", ci se insinuează organic, devenind „unul dintre principalele sisteme de organizare a vieţii" [6, p. 136] şi influenţând în ritmuri specifice modul de a fi al omului. Desigur, ritmurile date sunt dependente cultural, ascunse latent în textura evenimentelor, ieşind la iveală doar ca rezultat al comunicării interculturale, adesea sub forma unui şoc cultural.

În demersul nostru ne-am propus să scoatem în evidenţă modul de conceptualizare lingvistică a timpului de către români şi ruşi. Or, conceptualizarea timpului este direct legată de cultura poporului din care faci parte, întrucât se formează ca rezultat al activităţii practice cognitive, comportă trăsături specific naţionale, determinate de particularităţi de factori de ordin istoric, religios, natural, geografic, social etc. „În fapt, menţiona Gabriel Stănescu, noi nu dăm socoteală de timpul fizic, ci de percepţia sa subiectivă, care are o evidentă conotaţie culturală" [10, p. 46]. Dat fiind interconexiunea între sistemul de procesare mentală a informaţiei şi reprezentările mentale şi culturale propriu-zise, considerăm că o astfel de cercetare nu poate fi realizată decât dintr-o perspectivă interdisciplinară, bunăoară cea psiholingvistică. Psiholingvistica ne permite a studia nu operaţiile gândirii, în general, cu atât mai mult gândirea ca atare, ci doar anumite mecanisme definite şi construite, pe care le posedă gândirea în vederea operării unei percepţii de sine însuşi, mecanisme cărora limba le oferă o reproducere fidelă. Metoda dată reprezintă un sistem de operaţii care se contopesc cu acea parte a proceselor gândirii prin care aceasta din urmă obţine şansa de a-şi analiza autoscopic, nemediat propriile construcţii. Pentru aceasta am apelat la baza de date a *Dicţionarului asociativ al limbii române* [5], obţinută ca rezultat al unui experiment asociativ[1], realizat de către un grup de cercetători de la Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălţi, şi la *Славянский ассоциативный словарь русский, белорусский, болгарский, украинский* [11]. Rezultatele experimentului (cf. Tabelul 1) au relevat specificul noţiunii de *timp* în mentalul românesc şi cel rus, prin stocarea reţelelor asociative, alias „serii mnemonice virtuale" [9, p. 135], ce reliefează dominanta culturală a tabloului lumii unei etnii, stabilind modul de organizare a informaţiei din perspectivă cognitivă.

Analiza rezultatelor demersului nostru investigativ ne-a indus următoarele câteva concluzii cu privire la viziunea etnolingvală a noţiunii de timp:

- Atât românii, cât şi ruşii nu interpretează timpul ca infinit, ci au o percepţie parcelară a timpului (ne-o confirmă cele mai numeroase reacţii paradigmatice). Mai mult, în limba română timpul este mai degrabă o linie care se mişcă dinspre viitor spre trecut: viitorul este, tocmai, timpul „care vine spre noi"; prezentul este timpul care se găseşte „în faţa noastră", perfectul – timpul care a trecut pe lângă noi şi se găseşte de acum „în spatele nostru". Şi chiar dacă noi ne mişcăm, o facem în direcţie contrară timpului: avem trecutul nostru şi istoria în urmă, iar viitorul înaintea noastră [4, p. 344].

1 Prin experiment asociativ se încearcă stabilirea modului de organizare a informaţiei din perspectivă cognitivă, ceea ce ne permite a surprinde şi felul în care iau naştere diverse forme culturale. Aceasta e condiţionat de interacţiunea strânsă între sistemul de procesare mentală a informaţiei şi reprezentările mentale şi culturale propriu-zise. „Lumea reală" este construită după *habitus*-ul lingvistic al diferitelor grupuri culturale. Structura psihică e organizată de relaţiile emoţionale stabilite între diferite fenomene, de aceea conţinutul unităţilor lexicale parcurge „pasajul de trecere" al acestor asociaţii formate ca rezultat al experienţei existenţiale. Or, s-a dovedit că memoria conştientă pe care se articulează procesul cunoaşterii lumii înconjurătoare e întotdeauna predeterminată de memoria afectivă a asociaţiilor subliminale. Altfel zis, memoria conştientă se creează în mod selectiv, prin tipare incontrolabile conştient, care se mulează pe tiparele deja existente ale subconştientului. În cadrul experimentului asociativ, respondenţii au fost rugaţi să răspundă instantaneu cu primul cuvânt care le vine în minte la auzul cuvântului-stimul *timp*. În calitate de respondenţi au fost aleşi circa 1000 de studenţi din mai multe universităţi din Republica Moldova şi România cu vârsta cuprinsă între 18-25 de ani, pentru care limba maternă este română.

Tabelul 1. *Reacţiile asociative la stimulul Timp în limbile română şi rusă*

Tipul reacţiei		Reacţiile vorbitorilor români	Nr. reacţiilor	Reacţiile vorbitorilor ruşi	Nr. reacţiilor
Paradigmatice	**Secvenţe ale timpului**	ceas (136); oră (57); ore (37); ani (14); secunde (11); minute (11); durată (9); secundă (8); perioadă (7); zi (7); veac (3); an (2); anotimp (2); oră (2); săptămână (2); moment (2)	310	секунда (182); час (156); минута (122); момент (36); сутки (21); год (9); года; день (2); сутки (2); тайм (2); годы; девять; секунды	535
	Sinonime deictice	vreme (32); acum (2)	34	период (56); срок (18)	74
	Asociaţii	viaţă (22); spaţiu (18); bani (10); clepsidră (7); trecere (6); eternitate (5); grabă (5); vârstă (5); aşteptare (4); limită (4); bătrâneţe (2); orologiu (2); veşnicie (2); abur; agitaţie; apreciere; ară; are; atenţie; boală; cald; casă; călătorie; ceas care ticăie; ceva; chip; cifre; cândva; compromis; criză; cronologie; curaj; dată; destin; destul; deşertăciune; deşteptare; dimineaţa; dorinţă; dragoste; durată de; duşman; energic; eseuri; fapte; fluviu; fugă; gând; greutate; iarbă; importanţă; îmbrăcăminte; întârziere; loc; lumină; lungime; maşină; măsurătoare; melancolie; muzică; neajuns; nisip; nostalgie; nu e timp; obstacol; oftat; oportunitate; orb; parcurge; pasiune; părinţi; pe loc; pentru; pâine; preţ; prezent; program; raţional; răbdare; răcoros; realitate; rece; rezolvare	162	деньги (126); часы (58); вечность (11); жизнь (10); программа (9); дело (4); новости (4); бесконечность (4); телевизор (2); быстрота; вода; время; вселенная; дела; делу; и деньги; измерение; круг; секундомер; космос; круг; материя; мощь; опоздание; отдых; передача; погода; полет; пространство; река; свобода; сезон; стрелки; существование; течение; теченье	267
	Stări de spirit	dor (2); durere (2); nevoie (2)	6	потеха (2)	2
Sintagmatice	**Calificative**	scurt (25); puţin (19); liber (16); pierdut (16); trecător (11); îndelungat (9); ireversibil (7); infinit (6); preţios (6); puţin (5); frumos (5); limitat (4); lung (4); mult (4); efemer (2); favorabil (2); inexistent (2); insuficient (2); nepreţuit (2); ocupat (2); preţios (2); rapid (2); relativ (2); scump (2); timpuriu (2); alocat; indefinit; irepetabil; îmbrăcăminte; încărca; neexistent; neoprit; câştigat; indefinit; de lucru	170	долго (35); одновременный (20); скоро (13); давно (5); тогда (9); быстро (2); быстротечно (2); много (2); быстро; быстротечно; много; безвластно; бесконечно (2); безвластно (2); бесконечно; беспощадно; весны; вечно; беспощадно; вечно; вспять; мое; на раздумье; наше; неудержимо; неумолимо; новое; одно; отдыха; отдыхать; отправления; отсрочки; скорое	116
	Acţiuni	trece (11); n-am (2); fuge (2); ară; curge; risipi; cred; încărca; nu; nu am	22	бежит (21); ждать (19); идет (15); занимать (11); течет (9); проводить (8); летит; нет (7); жить; не хватает; уходит (5); вперед; спать (4); есть; идти; прошло (3); не терпит (2); пить (2); собирать камни (2); спешить (2); терять (2); тянется (2); ушло (2); не удержать; быстро идет; быстро уходит; долго; его не хватает; кончается; летит без оглядки; летит быстро; лечит; мчит; не ждет; нет его; не хватает; опаздывать; осталось; остановилось; отдыхать; отсутствие; передача; пить чай; покушать; помочь; пошло; придет; пришло; проводить; проходит; работает на нас;	150

				спешит; стоит; течет быстро; то, что течет быстро и безвозвратно; убегает; уйти; умирать; уходить; экономить	

- Un alt fapt demn de remarcat e acela că timpul la români adesea nu e reprezentat prin sine însuşi, ci este spaţializat[2]: „Timpul, conform afirmaţiei lui E. Coşeriu, este conceput, de fapt, ca un mod de a fi al spaţiului sau ca o dimensiune a spaţiului pe un plan infinit la baza lui – timpul care este afară (timp „meteorologic" sau „atmosferic")" [4, pp. 342-343]. În aşa fel, spre deosebire de limba rusă, în română există doar un singur cuvânt – *timp* – ce actualizează ambele semnificaţii: 1) „durată, perioadă, măsurată în ore, zile etc." şi 2) „stare a atmosferei determinată de ansamblul factorilor meteorologici". În majoritatea limbilor, printre care şi limba rusă), pentru aceste două noţiuni se uzitează două unităţi lexicale (cf. rusă *vremea-pogoda*, germ. *Zeit-Wetter*, engleză *time-weather* etc.).
- Perceperea lineară a timpului ce trece constituie, la nivel elementar, un germene de spaţializare a timpului, de aici şi multiplele reacţii: *trece, trecere, trecător, fuge, vine*, iar la baza reprezentării mişcării timpului stă o metaforă zoo-antropomorfă, exprimată, cel mai adesea, prin verbele: *vine, trece, se scurge, zboară, fuge* etc.
- În conştiinţa românilor, dar şi a ruşilor, având reminiscenţe magico-religioase, e perpetuată senzaţia trecerii ireversibile a timpului. În desfăşurarea lui, mai mult lineară decât ciclică, timpul nu suportă deplasări sau inversări de date, întrucât comportă caracter ireparabil (cf. *trecător* (11); *ireversibil* (7); *trecere* (6) ş.a.).

Observând că interpretarea diferită a timpului poate genera semnificative divergenţe între popoare, Edward T. Hall relevă *timpul monocronic*, ce se axează pe principiul *one-thing-at-a-time* („un singur lucru deodată"), şi *timpul policronic*, ce urmează principiul *many-things-at-a-time* („mai multe lucruri deodată") [6, p. 230]. Timpul monocronic e specific culturilor occidentale, care sunt dependente de orarul ce divizează fluxul temporal în intervale minuţios distribuite şi liniar organizate, preferând succesiunea activităţilor umane conform unui orar prestabilit. Timpul policronic însă renunţă la modelul liniar pentru unul de simultaneităţi ale activităţilor umane, preferenţială fiind spontaneitatea şi maleabilitatea. Bunăoară, concepţia de timp la americani e una monocronă şi e cea mai costisitoare. Fiind oameni de acţiune, americanii concep timpul ca o valoare incontestabilă, care trebuie explorată continuu, deoarece, într-o societate bazată pe profit, timpul reprezintă bani (*Time is money*). Or, anglo-saxonii, germanii, scandinavii sunt liniar-activi, dominaţi de timp şi monocronici. Aceasta înseamnă că în procesul desfăşurării activităţii lor, ei nu-şi dispersează atenţia şi preferă să se concentreze asupra unui singur lucru, alocându-i timpul prestabilit. Ei sunt foarte punctuali şi stabilesc o corespondenţă între timpul de lucru şi succes. Sud-europenii (italienii, spaniolii), arabii sunt consideraţi pluri-activi, organizându-şi activităţile total diferit faţă de cei liniar-activi. Ei nu se axează pe orare şi nu consideră punctualitatea o calitate. Relaţia cu oamenii, sentimentele sunt considerate mai valoroase decât timpul. Menţionăm că am identificat reacţia *bani* pentru stimulul *timp* doar la 10 români şi la 126 de slavi (această reacţie fiind pe locul III după frecvenţă).

Pentru a stabili specificul percepţiei temporale la români, ne-am propus să realizăm şi un sondaj de opinie la care au participat 242 de tineri având vârsta cuprinsă între 18-25 de ani, de origine română. În calitate de respondenţi au fost aleşi studenţi[3] ai universităţilor din Republica Moldova (Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălţi) şi România (Universitatea *Alexandru Ioan Cuza* din Iaşi). Astfel, respondenţii au fost rugaţi să răspundă la patru întrebări care ar urmau să releve atitudinea românului faţă de timp: 1. Aveţi o invitaţie acasă la cineva. Cu câte minute se consideră bon ton a întârzia la o întâlnire cu caracter privat?; 2. Cu câte minute mai devreme e binevenit să vii la o întâlnire cu caracter privat?; 3. Cu câte minute se poate întârzia la o întâlniri cu caracter oficial?; 4. Cu câte minute mai devreme ai putea să mergi la o întâlnire oficială?

Rezultatele studiului au confirmat faptul că românul se înscrie în percepţia policronică a timpului, întrucât circa 54% din respondenţi admit întârzierea la întâlnirile fixate cu aproximativ 10-15 min. – până la o oră. (Rezultatele detaliate ale studiului le-am descris într-un alt material, *Timpul şi cultura*).

Desigur, faptul e determinat şi la nivel genetic, or, după cum notează C. Rădulescu Motru, „[Românul] este cheltuitor cu timpul, într-o măsură cum nu sunt popoarele din apus. Timpul este pentru român orice, numai monedă nu. La târg stă şi se tocmeşte ceasuri întregi pentru un lucru de nimic. Tot aşa, şi la petrecere, pierde zile şi nopţi […]. Românul nu munceşte metodic, ci în salturi; are lungi perioade de odihnă, iar

2 Reacţia *spaţiu* apare doar la respondenţii români, la cei ruşi nu apare, decât în variante ca *бесконечность, вселенная, измерение, космос.*

3 Trebuie de menţionat că factorul determinant pentru alegerea studenţilor în calitate de respondenţi în cadrul experimentului revine faptului că la vârsta de 17-25 de ani se produce deja formarea identităţii etnice şi lingvale, iar răspunsurile, putem considera, reflectă competenţa culturală, precum şi mentalul românesc.

la nevoie dă pe brânci şi face muncă de sclav" [8, p. 145]. În acest context, scoatem în evidenţă cele mai numeroase reacţii sintagmatice relevate în urma experimentului asociativ şi anume: *liber* (16); *pierdut* (16); *trecător* (11); *îndelungat* (9); *infinit* (6); *lung* (4); *mult* (4); *inexistent* (2); *relativ* (2) ş.a. Dacă în societatea occidentală punctualitatea e de la sine înţeleasă, în societatea românească în care se fac resimţite influenţele orientale, punctualitatea şi disciplina nu sunt atât de rigide. Or, lipsa de punctualitate e considerată, până azi, un comportament firesc, fără a considera că ar afecta respectul faţă de cei din jur[4].

Atitudinea românului şi rusului faţă de timp şi preţul acestuia o găsim sedimentată şi în numeroase expresii frazeologice, proverbe şi zicători, care denotă caracterul relativ al valorii timpului. Astfel, unele relevă necesitatea preţuirii timpului şi necesitatea realizării tuturor lucrurilor la timp. Cf. rom. *Dacă nu semeni popuşoi la vreme, pune melesteul pe foc; E anevoie a nimeri vremea la vremea ei; Încuie grajdul după ce i-a mâncat lupul oile; Când înfloreşte mărul, atunci să începi a ara; Ceasul dimineţii e aurul vieţii; Ceasul pierdut nu-l întoarce anul; Ce e astăzi mâine nu e; Cine are vreme, să n-o piardă; Cum te-ai grăbi, dar vremea trece; Dimineaţa poartă aur în gură; Lucrul de azi nu se lasă pe mâine; Nu pierde vremea ca să nu te piarză şi ea pe tine; Timpul care a trecut nu se mai întoarce; Toate-s cu timp şi cu soroc; Un ceas dimineaţa îi cât trei după-amiază* etc. Cf. rusă: *Часом опоздано – годом не наверстаешь; Готовь сани летом, а телегу зимой; Куй железо, пока горячо; Делу время, потехе час.*

Altele, dimpotrivă, sugerează inutilitatea grabei. Cf. rom. *Cine se grăbeşte, curând osteneşte; Cine se grăbeşte nu mai nimereşte; Cine se grăbeşte se poticneşte; Cine se porneşte cu graba se întâlneşte cu zăbava; Graba strică treaba; Încet vei merge, departe vei ajunge; Lumea nu s-a făcut într-o zi; Decât niciodată, mai bine mai târziu ş.a. Menţionăm că numărul proverbelor de acest fel în limba rusă întrece semnificativ numărul celor care implică folosirea raţională şi preţuirea timpului.* Cf. *время терпит, в русский час много воды утечет, русский час долог, русский час – все сейчас, год – не неделя – все будет, да не теперя; не под дождем: постоим да подождем; часом море не переедешь, в корове молоко не прокиснет, подожди, еще кукушка не прилетела, у Бога времени (дней впереди) много* ş.a. Mai mult, o serie de proverbe româneşti scot în evidenţă ideea supremaţiei timpului asupra omului. Cf. *Dacă nu ţi se pleacă ţie vremea, pleacă-te tu vremii; Nu-s vremurile sub cârma omului, da-i bietul om sub cârma vremii; Întoarce cojocul după vreme; Timpul face şi desface; Vremea toate le găseşte toate le topeşte; Vremea pe toate le rostuieşte* ş.a.

În concluzie: Considerăm că analiza acestor modele temporale, ce comportă un profund specific cultural, are o importanţă majoră datorită utilităţii pentru studiul mecanismelor de asimilare sau respingere care intervin în cadrul procesului de aculturaţie. Astfel, în procesul comunicării interculturale are loc schimbul de pattern-uri definitorii vizând timpul între culturile intrate în dialog. În această ordine de idei, conştientizarea fenomenului de orizonturi temporale, ce implică diferenţe culturale şi chiar şocuri culturale ar putea facilita medierea şi armonizarea dialogului intercultural, aceasta fiind una din competenţele-cheie pentru studenţii care studiază limbile.

4 Drept confirmare a acestui fapt ne poate servi şi un studiu realizat de V. Cebotaroş, care, cercetând mijloacele folosite la exprimarea scuzei, îşi propune să determine ce este prioritar, în viziunea reprezentanţilor culturii noastre: respectarea spaţiului personal, a posesiei sau a timpului interlocutorului. Conform sondajului în cauză, românii ţin cel mai mult la respectarea spaţiului, după care la respectarea posesiei şi, doar în ultimul rând, la respectarea timpului [3, p. 114].

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bădescu I. Timp şi cultură. Trei teme de antropologie istorică. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1988.
2. Blaga L. Trilogia culturii. Opere. Vol. 9. Bucureşti: Minerva, 1985.
3. Cebotaroş V. Aspecte pragmatice ale actului scuzei în limba română. Chişinău: ARC, 2017.
4. Coşeriu E. Omul şi limbajul său. Studii de filosofie a limbajului, teorie a limbii şi lingvistică generală. Iaşi: Ed. Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", 2009.
5. Popa Gh. (coord.) Dicţionarul asociativ al limbii române. Iaşi: Junimea, 2016/
6. Hall E.T. Beyond Culture. New York, Anchor Books, A Division of Random House, Inc., 1989.
7. https://accesispro.wordpress.com/2018/01/05/geert-hofstede-cele-5-dimensiuni-culturale/
8. Rădulescu-Motru C. Timp şi destin. Bucureşti: Minerva, 1997.
9. Saussure F. Curs de lingvistică generală. Iaşi: Polirom, 1998.
10. Stănescu G. Timp şi fiinţă românească. Eseu despre fiinţa românească. Norcross: Criterion Publishing, 2000.
11. Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А., Караулов Ю.Н., Тарасов Е.Ф. Славянский ассоциативный словарь русский, белорусский, болгарский, украинский. Москва, Российская академия наук, Институт языкознания, 2004.

Elaborarea unui curs opţional: paradigme şi strategii



Olga **COSOVAN**
dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chişinău

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.3583288

Rezumat: *Concepţia unui curs opţional derivă din interesul ştiinţific al autorului şi permite o abordare originală a conţinuturilor, mai ales a celor ce se edifică pe subiecte interdisciplinare. Cursul opţional însă nu trebuie orientat spre transmiterea unei informaţii extinse, ci trebuie orientat din momentul proiectării spre dezvoltarea competenţelor specifice pe care şi le propune. Scenariile de elaborare şi realizare a unui curs opţional în gimnaziu sau liceu sunt diferite. Sugestiile noastre se referă la un pattern al cursurilor consacrate personalităţilor marcante ale literaturii şi culturii şi la o structură deschisă a cursurilor de alfabetizare funcţională.*

Cuvinte-cheie: *curs opţional, curriculum, competenţe specifice, alfabetizare funcţională.*

Abstract: *The underlying concept of an optional course derives from the course leader's scholarly interests, allowing him to take an original approach to course contents, particularly in a course based on an interdisciplinary subject. However, an optional course ought not to be set to merely disseminate extended knowledge; from the first planning instant, it needs to be directed towards the development of the specific competences it is envisaging. An optional course for gymnasium is developed and implemented differently from a lyceum one. Our suggestions concern a design pattern for courses built around literary and cultural personalities, and an open structure for functional literacy courses.*

Keywords: *optional course, curriculum, specific competences, functional literacy.*

În ultimele decenii, atenţia faţă de cursurile opţionale a crescut vizibil atât în învăţământul superior, cât şi în cel preuniversitar. Posibilitatea de a valorifica o idee, de a-i da conturul unui curs cap-coadă, în locul discursurilor ocazionale la un subiect ce îl interesează pe profesor, este o provocare. Uneori, aceste cursuri marchează formarea elevilor şi a studenţilor, devenind bijuteriile colecţiei intelectuale de care dispunem. Sunt cursurile despre care ne amintim peste ani, înţelegând perfect că am beneficiat de comunicare cu oameni pasionaţi de ceea ce propuneau suplimentar la programele obligatorii. Cursul opţional apare acolo unde profesorul are un interes ştiinţific, se simte competent pentru a valorifica o intenţie educaţională, care se conturează în curriculumul unui curs. Deseori, cursul opţional se zideşte pe conexiunile interdisciplinare, iar limba şi literatura română, ca limbă de instruire, permite construirea unui cluster impunător de asemenea conexiuni.

Conceput pentru 34-68 sau chiar mai multe ore, un curs opţional provine dintr-un interes sporit al autorului faţă de o problemă, uneori chiar din pasiunea profesorului pentru cercetarea ştiinţifică sau din înţelegerea impactului formativ al cursului asupra elevilor. Cu toate acestea, procesul educaţional al zilei de azi nu ar trebui să ofere *cât mai multă* informaţie, să fie dens (chiar deranjant de dens şi plin!) de termeni, teorii, date etc. La momentul elaborării, nu ne vom propune să examinăm toate problemele existente în raport cu tematica anunţată, dar, în funcţie de vârsta elevilor şi contextul sociocultural în care trăiesc aceştia, vom scoate în relief nişte probleme şi vom pune accentele necesare, în vederea soluţionării lor. Or, din momentul conceperii unui curs opţional, autorul (sau autorii) trebuie să formuleze întreg sistemul de ecuaţii: cum se va numi cursul, ce conţinuturi va aborda, ce competenţe specifice va dezvolta sau va forma, cum vor fi evaluate aceste competenţe intermediar şi la finele cursului. Aceste „necunoscute" trebuie puse în sistem din start şi raporturile dintre ele urmărite pe parcurs.

Aşadar, cum proiectăm un curs opţional, ce conţinuturi propunem? Conţinuturile cursurilor opţionale au o oarecare libertate. Totuşi conţinuturile tematice, care se vor selecta din surse credibile, dar nu vor relua 100/100 structurile unor monografii ştiinţifice, ale cursurilor universitare trebuie să corespundă unor cerinţe, şi anume:

- să fie adecvate tematic la denumirea/domeniul specificat în denumirea cursului;
- să nu repete conţinuturile, unităţile tematice ale altor cursuri obligatorii sau opţionale;
- să permită, prin abordarea didactică a subiectelor de conţinut, formarea şi dezvoltarea competenţelor specifice stipulate de curriculum;
- să respecte o consecutivitate logică a temelor;
- să fie adecvate vârstei elevilor cărora li se propune acest curs;
- să fie realizabile (asimilabile) în limita de timp obişnuită pentru un curs opţional.

Corespunderea conţinutului tematic al cursului opţional cu denumirea/domeniul specificat în denumire este crucială. De regulă, titlul cursului conţine unul sau două elemente care proiectează selecţia temelor din multitudinea de subiecte posibile. Lista cursurilor opţionale, pe care Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova le-a aprobat şi publicat pe site, este relevantă în acest sens. Totuşi această listă nu epuizează posibilităţile de a oferi elevilor cursuri atractive, interesante, moderne, utile pentru viaţa de dincolo de pereţii şcolii [1].

Viziunea autorului asupra unui curs opţional se face clară prin rezolvarea sistemului de ecuaţie sus-numite, unde necunoscutele integrate în sistem sunt denumirea, conţinuturile, competenţele specifice, evaluarea. Denumirea privită *in abstracto*, în afara competenţelor specifice, lasă mai mult loc de întors pentru formularea conţinuturilor, pentru că orice denumire de curs, obligatoriu sau opţional, îşi subordonează mult mai multe subiecte posibile decât încap sub umbrela unui curriculum. În unele situaţii, se mizează pe extinderea ariei de cunoştinţe, care vor genera sau vor dezvolta anumite competenţe, dar prioritare sunt informaţiile ştiinţifice. Asemenea cursuri vin dinspre ştiinţă spre şcoală şi cine le elaborează consideră că elevii ar trebui să cunoască şi această informaţie, utilă, captivantă, necesară pentru dezvoltarea lor intelectuală. În alte situaţii, cursul porneşte de la necesitatea de a forma anumite deprinderi şi comportamente, la comanda societăţii, şi în acest caz competenţele sunt prioritare, iar conţinuturile sunt inspirate din anumite practici educaţionale, traininguri, workshopuri etc. Un curs de istoria teatrului va extinde orizontul de cunoştinţe ale elevului; un curs de artă dramatică îl va face să citească texte dramatice cu ochii actorului, îl va scoate în lumina rampei, îi va permite să-şi înţeleagă potenţialul, să interpreteze roluri, dezvoltându-şi talentul în competenţe şi manifestând anumite comportamente.

Cerinţa ca un curs opţional să nu repete conţinuturile, unităţile tematice ale altor cursuri se referă, mai întâi, la cursurile obligatorii. Chiar dacă un opţional se structurează pe dimensiunea extindere sau aprofundare, nu este corect ca acesta să fie doar un supliment de ore pentru studierea temelor mai dificile ale cursului de bază sau să fie un supliment de timp pentru exersare, şi mai grav – pentru exersare în vederea pregătirii de examene. Cursul opţional trebuie să-şi aducă partea de informaţie nouă, să creeze o abordare şi o viziune diferită de ceea ce se urmăreşte şi se obţine la cursul obligatoriu, deschizând alte perspective ale cercetării şi valorificării cunoştinţelor teoretice. Conexiunile interdisciplinare pe care se poate miza la elaborarea unui curs opţional sunt doar schiţate în conţinuturile a două sau mai multe materii.

Riscul de a elabora şi a propune un curs opţional care dublează conţinuturile disciplinelor de bază este destul de mare, mai ales că întotdeauna există anumite nemulţumiri în legătură cu numărul prea mic de ore alocate studiului unei teme importante. De aceea, prioritatea cursurilor de integrare şi inovatoare este explicabilă.

Vom încerca să prezentăm mai jos cum se adună conţinuturile pentru două tipuri de opţionale, în viziunea noastră, cursuri de integrare. Acestea nu au la moment un curriculum aprobat de Consiliul Naţional de Curriculum, dar actualitatea lor şi posibilitatea elaborării sunt incontestabile. Şi pentru unul, şi pentru altul putem prezenta suficiente argumente care i-ar justifica existenţa.

Primul tip de curs se referă la *viaţa, activitatea şi opera* personalităţii al cărei nume îl poartă instituţia – *Viaţa, activitatea şi opera lui Mihai Eminescu, Mihail Sadoveanu, Gheorghe Asachi, Mircea Eliade, Nicolae Iorga, Dante Alighieri, Ciprian Porumbescu, Igor Vieru, Mihail Grecu* etc., etc. Cursul nu trebuie să reia capitole din curriculumul şi manualul de limbă şi literatură română sau de literatură universală, iar în cazul personalităţilor care nu au fost scriitori, ci artişti, savanţi, domnitori, oameni politici ai timpului – conţinuturi din cursul de istorie. Conţinuturile unor atare cursuri trebuie să se organizeze interdisciplinar sau chiar transdisciplinar, urmărind: a) să creeze o viziune corectă asupra respectivei personalităţi, coerentă cu timpul, domeniul de activitate şi ponderea acesteia în istoria şi cultura naţională, universală, locală; b) să cultive o strategie de explorare, valorificare a datelor biografice, informaţiilor despre o personalitate, de cercetare a operei.

În consecinţă, elevul, ori de câte ori va ajunge să-şi formeze şi să-şi exprime opinia asupra unei personalităţi din timpurile trecute sau din lumea contemporană, va avea un reper pentru identificarea informaţiei credibile, documentare, apreciere şi argumentare, dincolo de elementarele biografii ale scriitorilor sau ale oamenilor politici, oferite de manualele de literatură şi istorie.

Conţinutul unui atare curs ar trebui să se concentreze asupra câtorva teme:

a) contextul istoric şi mediul din care provine personali-

tatea respectivă (anii vieţii trebuie să capete conturul evenimentelor majore ale epocii, raportarea la ţara sau ţările în care trăieşte, studiază şi activează, iar mediul social – explicaţii şi comentarii);

b) activitatea/studiile/opera (în cazul scriitorilor, desigur, lectura unor texte care nu au fost abordate anterior trebuie să-şi găsească locul, dar metodologia de lucru cu aceste texte trebuie să difere de demersul obişnuit pentru limba şi literatura română. În cazul oamenilor de cultură – actori, compozitori etc. – contactul cu OPERA va fi prioritar: vizionări, audiţii, vizite la sălile de expoziţii şi plenara utilizare a TIC pentru a detecta şi aprecia valoarea par să constituie calea de acces spre personalitatea dată. În cazul oamenilor politici, pot fi valorificate discursurile care s-au păstrat, citatele celebre care le poartă, legal, numele, memoriile lor, dacă există asemenea texte publicate;

c) reflectarea personalităţii în imagini (de la fotografiile păstrate şi publicate, dacă acestea există, la portrete, monumente, exponate de muzeu, texte literare şi filme despre acea personalitate): nu este suficient să recunoaştem în portrete un scriitor sau un savant, este necesar să examinăm şi alte imagini, inclusiv artistice, care îi conturează plenar chipul;

d) aprecierile şi amintirile contemporanilor deschid o altă cale de acces spre cunoaşterea personalităţii marcante, dacă aceste aprecieri şi amintiri există şi sunt accesibile. Finalitatea unui atare curs, impactul lui formativ trebuie să fie promovarea valorilor, a exemplelor apreciabile: nu orice nume propriu devine denumire de instituţie.

Al doilea tip de curs vine în contextul educaţia – competenţa – cultura şi se referă la opţionalele generate de ideea alfabetizării. În opoziţia alfabetizat/nealfabetizat (ca să nu spunem analfabet) primul este acela care cunoaşte semnele („literele") ce i-ar ghida acţiunile în varii situaţii de viaţă, indiferent de profesie, studii, loc de trai, mediu social. Prevederile alfabetizării funcţionale se raportează la un adolescent convenţional de 15-16 ani, absolvent al treptei gimnaziale, care ar fi putut să se alfabetizeze de la diferite materii şcolare, din educaţia informală şi nonformală, dar nicio disciplină şcolară nu şi-a propus să asigure o alfabetizare funcţională în toată complexitatea ei, eficientă şi de durată. Conţinutul unui curs opţional de alfabetizare funcţională trebuie să se orienteze spre: a) identificarea, formularea şi soluţionarea problemelor inerente vieţii în lumea contemporană; b) cultivarea deprinderii de a lua decizii independente şi argumentate în baza unor informaţii sigure.

Ideea alfabetizării[1] funcţionale este pusă în discuţie în cercurile pedagogice de câteva decenii, urmată, de regulă, de două constatări serioase: elevii nu ating performanţele dorite în raport cu această alfabetizare şi nu există, în majoritatea cazurilor, o materie şcolară care şi-ar asuma responsabilitatea pentru nivelul de alfabetizare funcţională, fie că vorbim despre alfabetizarea funcţională per ansamblu, fie că examinăm unele componente ale ei. Or, alfabetizarea este etapa precedentă competenţelor, educaţiei şi culturii, ea implică o gamă largă de activităţi intelectuale de primă necesitate şi nu se rezumă doar la lectură. Cum alfabetizarea propriu-zisă, sau literaţia, încă nu înseamnă competenţe lectorale, nici alfabetizarea juridică şi social-politică încă nu este competenţa civică. Dacă am încerca să construim tematica unui atare opţional, el ar trebui să adune subiecte din toate domeniile de alfabetizare sau să dezvolte doar o anume alfabetizare, de exemplu, alfabetizarea informaţională sau de acţiune în situaţii de urgenţă [2].

Un atare curs sintetizat, în eventualitatea elaborării şi predării, s-ar putea construi ca unul de integrare şi va cuprinde, tematic, următoarele:

1. **Alfabetizarea generală:** componentele standard ale acestui subiect se referă la deprinderile de muncă intelectuală, cum sunt: a elabora texte necesare în formarea intelectuală, alias a scrie o compoziţie, un eseu, un referat; a calcula fără a utiliza calculatorul; a răspunde la întrebări, fără dificultăţi de construire a frazelor şi potrivire a cuvintelor; a scrie o cerere, a completa un formular, un chestionar. Toate aceste manifestări au o pondere incontestabilă în viaţa socială şi academică, în acţiuni de voluntariat sau de muncă, în soluţionarea unor probleme personale.

2. **Alfabetizarea digitală:** capacitatea de a căuta informaţii în reţeaua Internet, de a utiliza poşta electronică, de a crea şi printa texte, de a lucra cu tabele electronice şi de a utiliza redactori grafici, în mod normal, aferentă studiului informaticii, este exersată prin căutarea datelor, imaginilor, explicaţiilor necesare pentru toate materiile şcolare. Posibilităţile actuale de documentare, de accesare a variatelor surse nu doar textuale, ci şi a celor audiovizuale permit utilizarea hărţilor, a secvenţelor de spectacole sau filme (fireşte, paralel cu textul literar, nu în locul textului literar). Alfabetizarea digitală, în esenţă, impune cunoaşterea unor proceduri de utilizare a tehnicii de calcul şi a unor adrese de maximă popularitate, care ar permite extinderea ariei de documentare. Un text literar de dimensiuni mici şi medii, pentru înţelegere eficientă, azi nu se mai completează doar cu două-trei note de subsol, care doar reproduc definiţia lexicografică a unor cuvinte ieşite din uz. Harta pe care pot fi identificate (marcate) locurile de desfăşurare a acţiunii, care ar permite estimarea distanţelor şi a timpului necesar pentru parcurgerea lor, imaginile obiectelor numite, chipurile personalităţilor etc. pot contribui la înţelegerea textului, mai mult chiar, formează deprinderea de documentare la orice incertitudine informativă. Se poate observa cu ochiul neînarmat că generaţia elevilor de azi, posesori de gadgeturi conectate la Internet, este alfabetizată şi ştie să găsească informaţia (în majoritate), dar provocările vieţii digitale

1 Nivelul de alfabetizare a elevilor (în lectură, ştiinţe şi matematică) este ceea ce se evaluează în cadrul testării PISA. Sperăm ca alfabetizarea să nu fie interpretată drept capacitatea de a sonoriza literele unui text scris.

sunt în creştere: să faci o cumpărătură, să faci un transfer, să faci check-in-ul, să te programezi la medic etc. Dincolo de lectură şi studii academice, alfabetizarea digitală devine o cerinţă tot mai serioasă în viaţa economică şi socială.

3. **Alfabetizarea informaţională,** ca o imagine retrospectivă a alfabetizării digitale, dar totuşi în uz, rezidă în capacitatea de a găsi şi selecta informaţiile necesare din cărţi, îndrumare, enciclopedii şi alte surse tipărite; de a citi scheme, schiţe, grafice; de a utiliza informaţiile din mass-media (ziare, reviste, radio, TV); de a utiliza cataloagele alfabetice ale bibliotecilor şi de a analiza informaţiile numerice. Toate acestea au aplicare nu numai la interpretarea textelor ştiinţifice şi literare, ci şi la înţelegerea textelor funcţionale. Ce ar fi lectura unui orar sau bilet, a unei facturi fără descifrarea schemelor, a altor texte discontinui? Iată de ce fiecare dintre textele funcţionale studiate impune analiza diferitor forme grafice de organizare a lor, iar sarcinile de lucru la clasă, la diferite materii, inclusiv la limba şi literatura română, sunt legate de completarea tabelelor sau de descifrarea informaţiilor din ele. Designul orarului sau al biletului, al facturii sau al invitaţiei nu este unic, dar poate fi înţeles prin descifrarea schemei. Procedura de căutare manuală a unei surse sau informaţii trebuie realizată prin înţelegerea ordinii în care secvenţele sunt stocate: alfabetic, sistemic, cronologic etc. Or, alfabetizarea informaţională este cea de care avem nevoie, chiar dacă uneori se pare că tot ce stă sub semnul informaţiei este deja înmagazinat, stocat pe siteurile uşor de accesat. Păstrarea conţinuturilor subordonate temei *Cartea – obiect cultural* asigură această apropiere de informaţie şi constituie un suport real pentru alfabetizarea informaţională. Ediţiile, volumele, ilustraţiile de pe copertă, textele de pe cele patru coperte ale cărţii, paratextul, ilustraţiile din interior trebuie examinate atunci când textul studiat cunoaşte mai multe ediţii (iar textele studiate răspund acestei condiţii). Subiectele care vizează dicţionarele lingvistice şi enciclopedice, seriile de dicţionare, la fel, se înscriu în acest capitol. Tot mai mult trebuie descifrate şi afişele, posterele, panourile publicitare, tot mai complicate sunt codurile utilizate de emiţători pentru publicul larg.

4. **Alfabetizarea de comunicare**, înainte de competenţa de comunicare lingvistică, presupune capacitatea de a lucra în grup sau echipă, de a fi agreabil pentru alte persoane, de a susţine stabilitatea emoţională, de a se acomoda la cerinţe şi circumstanţe noi, de a organiza lucrul în grup. Desfăşurarea interactivă a studiilor, la toate materiile şcolare, implică o anume alfabetizare de comunicare. Exprimarea propriei opinii în raport cu situaţiile şi stările afective din texte, încadrarea în discuţii tensionate, iar ulterior şi examinarea propriilor manifestări comportamentale, analiza aspectelor paraverbale şi nonverbale ale comunicării sunt evenimentele (sau, cel puţin, momentele) de asimilare şi exersare a acestui aspect de alfabetizare funcţională. Orice curs şcolar este deschis pentru aplicarea tehnicilor de echipă, orice profesor poate urmări activitatea de grup, poate detecta anumite probleme de comunicare şi poate facilita rezolvarea lor. Aceasta se întâmplă în cazul când la diferite materii se lucrează realmente în echipe, iar caracterele în plin proces de formare, comportamentele elevilor nu sunt adecvate comunicării eficiente. Şi la lecţiile de educaţie fizică, în cadrul jocurilor de echipă, şi în activităţile extracurriculare este suficient teren de observare a prezenţei sau a lipsei unui comportament adecvat pentru comunicarea eficientă. Pentru că viaţa de dincolo de studii va impune încadrarea în diverse echipe şi va reclama o comunicare normală, este necesar ca cineva să „alfabetizeze" elevii în acest sens, urmărind strategic să creeze condiţii de activitate într-un grup, să dea sarcini de echipă, dar mai ales să debrifeze situaţiile (ceea ce nu se poate realiza la lecţiile obişnuite).

5. **Rezolvarea problemelor de viaţă cotidiană,** ca un aspect al alfabetizării funcţionale, se manifestă prin capacitatea de a alege produse, mărfuri şi servicii (la magazine, centre de deservire), de a planifica cheltuielile financiare în funcţie de bugetul familiei, de a utiliza diverse aparate şi instalaţii casnice, conducându-se de instrucţiuni, şi de a se orienta într-un oraş necunoscut, utilizând ghidul turistic şi harta, are conexiune cu studiul limbii şi literaturii prin analiza, interpretarea şi producerea unor texte funcţionale. Panoul şi spotul publicitar, informaţiile din instrucţiuni şi reţete, precum şi analiza situaţiilor problematice pentru viaţa cotidiană a personajelor sunt suportul pentru acest aspect al alfabetizării. Alte materii şcolare vin cu alte probleme ce se regăsesc în viaţa cotidiană: cum alegi un detergent, ce este mai convenabil într-un anume caz, care este calea cea mai comodă de deplasare printr-o localitate etc., etc.

6. **Acţiunea în situaţii de urgenţă, alfabetizarea de comunicare în limbile străine, alfabetizarea juridică şi social-politică** se regăsesc, de asemenea, în interpretarea detaliilor din textele studiate sau citite independent. Componentele alfabetizării funcţionale se acumulează din experienţa de viaţă, studiul şcolar al unei serii de discipline obligatorii şi, într-o măsură evidentă, din experienţa de cititor/spectator.

Varianta minimă a acestui curs opţional, adecvat claselor a VIII-a – a IX-a, ar trebui să abordeze câte o problemă-cheie pentru fiecare alfabetizare, cu 1-2 derivate, în funcţie de necesităţile elevilor. Pentru fiecare clasă, în variantă de lucru ar fi bine-venită o întrebare la care va răspunde secvenţa dată a demersului didactic.

Varianta maximă va genera un curs pentru toate clasele gimnaziale, care va pune bazele alfabetizărilor pe principii concentrice, astfel ca în fiecare clasă să se elucideze câte o problemă centrală de alfabetizare, corelată cu studierea disciplinelor obligatorii.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д. Функциональная грамотность выпускников школ. În: Социологические исследования, № 5, 2007, pp. 140-144.
2. https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general

Disciplinele opţionale din perspectiva formării competenţelor şcolare

CZU 373.091 | doi.org/10.5281/zenodo.3583317



Ion **ACHIRI**
dr., conf.univ. Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Abstract: *Articolul abordează problema impactului disciplinelor opţionale în formarea competenţelor şcolare, inclusiv a competenţelor-cheie. Este prezentată o clasificare posibilă a disciplinelor opţionale. Sunt evidenţiate unele aspecte şi recomandări privind proiectarea şi predarea-învăţarea-evaluarea disciplinelor opţionale.*

Cuvinte-cheie: *elev, competenţă, competenţe-cheie, discipline opţionale, proces, sistem integrat, suport didactic.*

Abstract: *The article addresses the issue of the impact optional courses have in the development of students' competences, including key competences. We put forward a tentative classification of optional subjects and highlight some aspects and recommendations regarding their planning and teaching-learning-assessment.*

Keywords: *student, competence, key competences, optional courses, process, integrated system, skills training, didactic support.*

Educaţia, în Republica Moldova, are ca finalitate principală formarea unui caracter integru şi dezvoltarea unui sistem de competenţe care include cunoştinţe, abilităţi, atitudini şi valori ce permit participarea activă a individului la viaţa socială şi economică. [1]

Formarea competenţelor şcolare este un proces complex, de lungă durată. Competenţa nu poate fi formată la finele lecţiei sau la finele unităţii de învăţare. Acest aspect rezultă şi din definiţia modernizată a noţiunii: „Competenţa şcolară este un sistem integrat de cunoştinţe, abilităţi, atitudini şi valori, dobândite, formate şi dezvoltate prin învăţare, a căror mobilizare permite identificarea şi rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte şi situaţii." [2, p. 15].

La formarea sistemului integrat de cunoştinţe, abilităţi, atitudini şi valori participă toate disciplinele studiate. Un rol important în formarea competenţelor-cheie, determinate de Codul Educaţiei al Republicii Moldova, îl are şi sistemul de discipline opţionale. Educaţia urmăreşte formarea următoarelor competenţe-cheie: competenţe de comunicare în limba română; competenţe de comunicare în limba maternă; competenţe de comunicare în limbi străine; competenţe în matematică, ştiinţe şi tehnologie; competenţe digitale; competenţa de a învăţa să înveţi; competenţe sociale şi civice; competenţe antreprenoriale şi spirit de iniţiativă; competenţe de exprimare culturală şi de conştientizare a valorilor culturale [1].

Fiind, în esenţă, competenţe transdisciplinare, formarea competenţelor-cheie necesită aportul tuturor disciplinelor studiate în şcoală. În contextul educaţiei centrate pe elev şi în conformitate cu prevederile Codului Educaţiei, competenţele se formează atât în cadrul disciplinelor obligatorii, cât şi în cadrul disciplinelor opţionale. Articolul 40. *Structura curriculumului,* aliniatele (6) şi (7) din Codul Educaţiei prevede:

"(6) Planul-cadru include disciplinele obligatorii, disciplinele opţionale, precum şi numărul maxim şi minim de ore aferente fiecăreia dintre acestea. Ponderea disciplinelor opţionale creşte în clasele finale ale învăţământului gimnazial şi liceal.

(7) Disciplinele opţionale incluse în Planul-cadru au o pondere de 10-15% în învăţământul primar, 15-20% în învăţământul gimnazial şi 20-25% în învăţământul liceal." [1, p. 16]

Conceptul *disciplină opţională* desemnează "o disciplină de învăţământ propusă la alegere elevilor, diferită de cele existente în trunchiul comun, care are drept scop aprofundarea, extinderea, integrarea şi inovarea cunoştinţelor elevului din unul sau mai multe domenii" [4]. Disciplinele opţionale pot fi clasificate după următoarele criterii [Ibidem]:

I. Timp/Perioadă

- Opţional pentru un an de studiu. De ex.: *Matematică aplicativă. Clasa a IX-a.*
- Opţional pentru mai mulţi ani de studiu (2, 3 ani). De ex.: *Educaţie pentru media. Clasele VII-VIII.*
- Opţional pentru o treaptă de instruire (primară, gimnazială, liceală). De ex.: *Educaţie pentru drepturile omului. Clasele I-IV.*
- Opţional pentru două trepte de instruire. De ex.: *Educaţie în bioetică. Clasele V-XI.*
- Opţional pentru toate treptele de instruire. De ex.: *Robotica.*

II. Domeniul vizat

- Opţional monodisciplinar/la nivelul disciplinei (neprevăzută în Planul-cadru deloc sau pentru o anumită clasă/profil). De ex.: *Teoria şi practica traducerii. Clasa a IX-a.*
- Opţional la nivelul unei arii curriculare (implică cel puţin două discipline dintr-o arie curriculară). De ex.: *Educaţie pentru sănătate (Aria Matematică şi Ştiinţe).*
- Opţional la nivelul mai multor arii curriculare (implică cel puţin două discipline din arii curriculare diferite). De ex.: *Educaţie socială şi financiară (Ariile Matematică şi Ştiinţe şi Socioumanistică).*
- Opţional la nivelul activităţilor nonformale/extracurriculare. De ex.: *Aritmetică mentală şi ABACUS (7-9 ani şi 10-14 ani).*

III. Aspectul conţinutal

- Opţional de aprofundare (derivat din oricare disciplină studiată în trunchiul comun/curriculum diferenţiat): se formează aceleaşi competenţe specifice, dar se studiază noi conţinuturi.
- Opţional de extindere (derivat din oricare disciplină studiată în trunchiul comun/curriculum diferenţiat): se formează competenţe specifice noi şi se studiază noi conţinuturi.
- Opţional inovator (o disciplină nouă): se formează noi competenţe specifice şi se studiază noi conţinuturi.
- Opţional integrat (noi discipline de studiu, structurate în jurul unei teme integratoare: pentru o arie curriculară sau pentru mai multe arii curriculare): se formează noi competenţe specifice şi se studiază noi conţinuturi integrate.

Notă. În contextul expus mai sus sintagma ”Orele opţionale nu pot fi utilizate pentru extindere la disciplinele obligatorii”, formulată în Planul-cadru de învăţământ pentru anul de studiu 2019-2020 la p. 12 din [3], nu este una corectă şi ar trebui să fie exclusă din text.

IV. Aspectul local/regional

În alineatul (10) din articolul 40. *Structura curriculumului* din Codul Educaţiei se menţionează: ”(10) Autorităţile administraţiei publice locale de nivelul al doilea şi cele ale UTA Găgăuzia pot stabili componenta locală a curriculumului pentru instituţiile din subordine, care va avea o pondere de cel mult 5% din cota disciplinelor opţionale – în învăţământul primar şi gimnazial şi de cel mult 10% din cota disciplinelor opţionale – în învăţământul liceal” [1, p.16]. Astfel, instituţiile de învăţământ general sunt obligate să ofere elevilor discipline opţionale stabilite de componenta locală a curriculumului. În acest aspect, delimităm:

- Opţional axat pe subiecte de importanţă locală. De ex.: *Meşteşuguri populare în localitate;*
- Opţional axat pe subiecte de importanţă raională/regională. De ex.: *Folclorul în regiune.*

Lista opţionalelor pentru componenta locală ar mai putea include disciplinele: *Istoria dezvoltării localităţii; Tradiţiile populare din localitate; Cultura culinară tradiţională* etc.

Instituţiile de învăţământ pot să propună şi alte discipline opţionale, în funcţie de problematica locală şi numărul specialiştilor disponibili. Este important ca elevii din Republica Moldova să cunoască bine şi istoria familiei, istoria localităţii, tradiţiile locale, arta culinară locală etc.

Disciplina opţională poate fi predată doar în baza curriculumului aprobat de Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării. Structura curriculumului pentru disciplina şcolară trebuie să fie similară cu structura curriculumului revizuit (Curriculumul, ediţia 2019): *Preliminarii; Repere conceptuale; Administrarea disciplinei; Competenţe specifice; Unităţi de învăţare; Repere metodologice de predare-învăţare-evaluare; Bibliografie.*

O problemă importantă, nerezolvată la etapa actuală, privind calitatea predării-învăţării-evaluării disciplinelor opţionale constă în asigurarea insuficientă a profesorilor cu suportul didactic necesar. Cadrele didactice din Republica Moldova sunt puse în situaţia să caute în diverse surse şi/sau să-şi elaboreze materialele corespunzătoare. Un obiectiv important pentru ministerul de resort este soluţionarea acestei probleme.

În concluzie: Disciplinele opţionale în învăţământul primar şi gimnazial trebuie să contribuie la satisfacerea preferinţelor educaţionale ale elevilor. La nivel de liceu, ele vor permite realizarea traseului educaţional sau profesional individual al liceanului, direcţionat către învăţământul superior, în funcţie de potenţial, vocaţie şi performanţe. Toate disciplinele opţionale predate-învăţate-evaluate vor contribui la formarea şi dezvoltarea competenţelor elevilor.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educaţiei al Republicii Moldova. Publicat în Monitorul Oficial, nr. 319-324 din 24.10.2014.
2. Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional. MECC. Chişinău, 2017.
3. Curriculum Naţional. Planul-cadru pentru învăţământul primar, gimnazial şi liceal, anul de studii 2019-2020. MECC. Pe: www.mecc.gov.md
4. Pogolşa L., Achiri I. (coord.) Repere conceptuale privind elaborarea curriculumului la disciplinele opţionale. Chişinău, 2017.

Educaţia interculturală în clasele primare: opţional revizitat *aici şi acum*

CZU 37.3.015 | doi.org/10.5281/zenodo.3583321



Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**
dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova,
Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Rezumat: *Articolul propune o sinteză, cu secvenţe analitice, a teoriei şi practicii de predare-învăţare-evaluare a disciplinei opţionale pentru clasele primare"Cultura bunei vecinătăţi". Se oferă o descriere rezumativă a evoluţiei proiectelor de educaţie interculturală, implementate de C.E. PRO DIDACTICA, care au promovat disciplina dată, dar şi o prezentare a unor elemente inovative, experienţe pedagogice pozitive în domeniu.*

Cuvinte-cheie: *educaţie interculturală, educaţie pentru pace, clasele primare, cultura bunei vecinătăţi, disciplină opţională, proiect, bune practici.*

Abstract: *The article proposes a synthesis, with analytical sequences, of the theory and practice of the teaching-learning-assessment of the primary school optional course Good Neighborhood Culture. It offers a summary description of the evolution of the intercultural education projects implemented by EC PRO DIDACTICA, including the aforementioned course, as well as a presentation of innovative elements and positive pedagogical experiences in the field.*

Keywords: *intercultural education, peace education, primary school, good neighborhood culture, optional course, project, good practices.*

INTRODUCERE

Educaţia interculturală, ca element al educaţiei pentru cultura democratică, nu mai este o noutate pentru mediul multicultural moldovenesc, în particular, şi pentru cel european, în general, reclamând exigenţe personale, instituţionale şi sociale tot mai diverse şi, deseori, neprognozate/neaşteptate. Conform Cadrului de Referinţă al Competenţelor pentru Cultura Democratică, educaţia interculturală contribuie la realizarea obiectivelor majore, inclusiv: pregătirea pentru piaţa muncii; pregătirea pentru o viaţă de cetăţeni activi în societăţi democratice şi dezvoltarea personală. În acest context, pe cât de multe avantaje pe deplin recunoscute are acest tip de "noi educaţii", urmează să atragem atenţia şi la existenţa unei tensiuni "potenţiale între valorizarea drepturilor omului şi valorizarea diversităţii culturale, (...) la unele limite, impuse de nevoia de a promova, a respecta şi a apăra drepturile omului şi libertăţile altor oameni. Astfel, se presupune aici că diversitatea culturală ar trebui să fie întotdeauna apreciată doar dacă nu încalcă drepturile omului şi libertăţile altora" [1, p. 40].

În învăţământul primar din Republica Moldova, cadrul oficial în care se desfăşoară de aproape 10 ani, în mod extins, educaţia interculturală este disciplina opţională *Cultura bunei vecinătăţi*, pilotată pe parcursul a 4 ani (2014-2018) şi, ulterior, recomandată pentru a fi aleasă în toate şcolile din ţară de către ministerul de profil [5, 6]. Scopul principal al disciplinei date constă în "educarea unor personalităţi tolerante, social competente, înzestrate cu gândire critică, cetăţeni conştienţi şi patrioţi ai ţării lor, care îşi cunosc bine ţara şi îşi doresc să-i păstreze şi să-i sporească potenţialul natural, economic şi cultural" [5, p. 6]. La orele de *Cultura bunei vecinătăţi,* pedagogii le prezintă copiilor momente generale şi particulare în baza exemplului câtorva culturi, accentuând elementele care îi unesc pe oameni, precum şi faptul că anume diferenţele obiective îi fac pe aceştia interesanţi unii pentru alţii; a fi altfel nu trebuie să provoace dușmănie, ci curiozitate şi dorinţa de a înţelege. Este esenţial ca lecţiile să fie concepute într-o cheie paşnică, binevoitoare, fără divizarea culturilor în „dominante" şi „minore" [Cf 5, p.10].

De importanţă deosebită, şi cu funcţionalitate maximă în contextul abordat, se prezintă competenţele specifice disciplinei *Cultura bunei vecinătăţi*:

- Formarea unei atitudini responsabile şi respectuoase faţă de localitatea, ţara natală, ca element fundamental al educaţiei patriotice;
- Augmentarea competenţei sociale şi a responsabilităţii tinerilor pentru bunăstarea ţării lor, componente necesare ale simţului civic;
- Formarea abilităţilor de dialogare şi negociere, de rezolvare a disputelor şi a situaţiilor de conflict, în conformitate cu principiile democratice şi principiile culturii păcii;

1 Articolul apare cu sprijinul proiectului GPPAC *Extinderea implementării disciplinei opţionale "Cultura bunei vecinătăţi" în şcolile din Republica Moldova – 2019,* implementat de C.E. PRO DIDACTICA.

- Manifestarea unui interes durabil pentru istoria, cultura, viaţa şi problemele patriei; formarea unei atitudini constructive faţă de dezvoltarea şi modernizarea ţării;
- Implicarea activă pentru formarea unei poziţii personale şi a capacităţii de a genera noi idei constructive [Cf 5, p.10].

În studiul de faţă ne propunem a prezenta de manieră analitică rezumativă rezultatele şi bunele practici din procesul de predare-învăţare a *Culturii bunei vecinătăţi*, ale cărei finalităţi sunt racordate la standardele europene actuale în domeniul educaţiei interculturale.

EVOLUŢIA PROIECTELOR ÎN DOMENIU

Aşa cum disciplina dată are deja o istorie de implementare, în peste o sută de şcoli din Republica Moldova, inclusiv regiunea din partea stângă a Nistrului, dezvoltată cu sprijinul financiar din diverse proiecte, propunem în sinteza structurată mai jos esenţa acestora.

Tabelul 1. *Evoluţia proiectelor de educaţie interculturală în clasele primare*

Denumirea proiectului	Finanţator	Parteneri	Perioada de implementare	Activităţi specifice şi rezultate
Educaţie interculturală pe ambele maluri ale Nistrului	UE-PNUD-Moldova; Institutul Suedez pentru Pace şi Arbitraj; Parteneriate Globale pentru Prevenirea Conflictelor Armate (GPPAC)	Centrul de Integrare şi Dezvoltare din Ucraina; Ministerul Educaţiei; Centrul de Inovaţii Educaţionale şi Programe Sociale din Transnistria; Institutul Suedez pentru Pace şi Arbitraj	5 mai 2014-28 februarie 2015	Ateliere cu autorii de materiale didactice; schimb de experienţă între membrii grupurilor de creaţie de pe ambele maluri ale Nistrului şi aprobarea materialelor elaborate; editarea materialelor experimentale pentru grădiniţă şi clasa I (curriculum şi ghid metodologic, Caietul elevului *Eu, familia mea şi vecinii*) în limbile română şi rusă; seminar-training pentru cadrele didactice din instituţiile-pilot (50 de cadre didactice din 10 grădiniţe şi 15 şcoli primare); monitorizarea experimentului pedagogic.
Cultura bunei vecinătăţi	Academia Folke Bernadotte din Suedia	Centrul de Integrare şi Dezvoltare din Ucraina; Ministerul Educaţiei şi Tineretului; Centrul de Inovaţii Educaţionale şi Programe Sociale din Transnistria; Institutul Suedez pentru Pace şi Arbitraj	Iulie-decembrie 2015	Ateliere cu autorii de materiale didactice – clasa a II-a, *Baştina mea*; editarea acestora pentru experiment; seminare pentru profesorii experimentatori; desfăşurarea şi monitorizarea experimentului în 30 de şcoli-pilot la peste 750 de copii de pe ambele maluri ale Nistrului.
Educaţie civică pentru buna înţelegere pe ambele maluri ale Nistrului	The Black Sea Trust for Regional Cooperation	Centrul de Integrare şi Dezvoltare din Ucraina; Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării; Centrul de Inovaţii Educaţionale şi Programe Sociale din Transnistria; GPPAC	Aprilie 2016-mai 2017	Implementarea calitativă a disciplinei date în aproximativ 30 de şcoli cu peste 2000 de copii din întreaga R. Moldova, în limbile de instruire română şi rusă, consolidând toleranţa şi cooperarea între diferite grupuri, prin implementarea curriculumului şi a Caietului elevului de educaţie interculturală *Muncim, învăţăm şi ne odihnim împreună*; introducerea unor metode inovative de predare-învăţare cu conţinut şi patrimoniu cultural divers, sporind, astfel, înţelegerea diversităţii culturale; înţelegerea reciprocă şi solidaritatea între zonele separate.
Educaţie pentru pace prin promovarea culturii bunei vecinătăţi în clasele primare	GPPAC (Parteneriate Globale pentru Prevenirea Conflictelor Armate)	Centrul de Integrare şi Dezvoltare din Ucraina. Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării, Centrul de Inovaţii Educaţionale şi Programe Sociale din Transnistria	Iulie-decembrie 2017	Curriculum şi Caiet pentru elevi, cl. IV-a, adaptate şi editate (*Ţara mea – mândria mea);* 30 de cadre didactice instruite să utilizeze metode interactive de educaţie civică şi interculturală; disciplină opţională prezentată şi pilotată, implicând aproximativ 1500 de copii din clasa a IV-a; pilotarea în circa 30 de şcoli primare, acoperind o serie de regiuni multietnice; comportament/atitudini pozitive ale cadrelor didactice şi copiilor; practici bune/avansate diseminate la nivel local şi naţional.

Educaţie pentru pace prin promovarea culturii bunei vecinătăţi în clasele primare	Parteneriatul global pentru prevenirea conflictelor, Secretariatul Global cu sediul la Haga	Centrul de Integrare şi Dezvoltare din Ucraina; Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării, Centrul de Inovaţii Educaţionale şi Programe Sociale din Transnistria	Iunie-decembrie 2018	Curriculum şi Caiete de educaţie interculturală *Cultura bunei vecinătăţi*, cl. 1-4 revizuite post-experiment şi editate în versiune finală; disciplina opţională promovată în şcoli noi; programe de formare organizate pentru cadre didactice noi; materiale didactice suport în formă audio-vizuală, plasate pe site-ul www.red.prodidactica.md.
Extinderea implementării disciplinei opţionale *Cultura bunei vecinătăţi* în şcolile din Republica Moldova, 2019	Non-violence International, cu sediul la Washington	Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării	Iunie-decembrie 2019	Disciplina opţională promovată în şcoli noi; programe de formare organizate pentru cadre didactice noi de pe malul Nistrului, inclusiv din Tiraspol şi Tighina; programe de formare pentru profesori din învăţământul secundar pentru continuarea educaţiei interculturale şi a educaţiei pentru pace la alte discipline şcolare din gimnaziu.

Cu statut de concluzie asupra evoluţiei proiectelor descrise mai sus, afirmăm că sistemul educaţional din Republica Moldova a beneficiat enorm din aceste intervenţii şi investiţii aferente, impactul imediat şi de durată a fost măsurat pe parcurs, echipa de proiect raportând în mod sistematic rezultatele monitorizării şi evaluării, a căror diseminare s-a produs prin mai multe surse media [8, 9].

BUNE PRACTICI ŞI LECŢII ÎNVĂŢATE

Dintre bunele practici de implementare a disciplinei opţionale în cauză, vom stărui asupra câtorva, care, din punctul nostru de vedere, au avut un impact pozitiv de durată şi ar putea să motiveze/sensibilizeze şi alte cadre didactice.

Aspectele de *educaţie multilingvă* sunt promovate prin mai multe unităţi de conţinut, inclusiv prin texte variate, de la proverbe şi ghicitori până la poezii, traduse în limbile etniilor mai numeroase, care locuiesc pe teritoriul Republicii Moldova. Învăţătorii şi elevii au posibilitatea nu doar să le regăsească pe paginile Caietului elevului, de la clasa I până la a IV-a, ci şi să le audieze în ”viu grai”. Aceasta graţie efortului învăţătoarei Daniela State, care le-a adunat şi le-a sistematizat într-un suport audiovizual, plasat pe platforma educaţională, cunoscută practicienilor de mai mulţi ani. Cei care le-au utilizat în mod frecvent recunosc că elevii reacţionează deja mai bine, fără ”să râdă” atunci când aud un vers sau o formulă de salut în limba găgăuză sau romani. Or, valorile promovate în cadrul disciplinei date – cultura păcii, toleranţa (interetnică, lingvistică, interconfesională, culturală, socială etc.), multilingvismul, cu accent pe reacţia pozitivă şi deschiderea pentru a reacţiona şi a învăţa limba vecinului la nivelul cel mai elementar, rezolvarea paşnică şi constructivă a oricăror conflicte, responsabilitatea comunitară şi socială, patriotismul, democraţia demonstrează actualitatea şi necesitatea acestor exigenţe ale lumii contemporane pentru elevii şi părinţii cu care lucrează, mai ales în zonele cu potenţial conflictogen. În aceeaşi ordine de idei, susţinem că educaţia multilingvă respectă drepturile educaţionale lingvistice ale copiilor, inclusiv dreptul copiilor indigeni şi minoritari la educaţia de bază în limba maternă pentru primii ani (bineînţeles, cu predarea competentă a unei limbi dominante/de stat ca a doua limbă). Dintre călătoriile tematice relevante pentru problematica dată, citäm: *Limba maternă, limba de stat, limba vecinilor noştri; Să comunicăm în limbi diferite!* (cl.1); *Dialogul cu vecinul, Secretele comunicării. Colaborarea în echipă* (cl. 2); *Comunicarea nonverbală. Gesturile şi mimica. Dansul; În dialog cu vecinul. Vocabularul ospitalităţii* (cl. 3); *Noi şi ceilalţi: comunicăm, prietenim şi colaborăm; Mijloace de comunicare: trecut şi prezent. Salutăm oaspeţii în limba lor* (cl. 4).

Propunem, cu caracter inovativ, în cadrul acestei discipline şi utilizarea unui minim lexical (disponibil pe site-ul red.prodidactica.md [7]) de către elevi, cadre didactice, părinţi, în circumstanţele în care populaţia şcolară din clasele primare devine tot mai pestriţă, iar subiecţii educaţionali posedă la nivel elementar limbile de instruire, în cazul nostru – româna şi rusa. Am inclus limbile celor 5 etnii, ordinea fiind în funcţie de numărul oficial de vorbitori, chiar dacă, în mod tradiţional, în Republica Moldova avem mai mulţi etnici ucraineni, majoritatea dintre ei, bulgarii, găgăuzii sau romii, se integrează încă în societatea moldovenească prin intermediul limbii ruse. De asemenea, am propus şi minimumul lexical în limba italiană, de vreme ce tot mai mulţi copii au părinţi şi rude care muncesc în Italia sau, unii dintre ei, este drept că în minoritate, revin acasă după câţiva ani şezuţi acolo. Cadrele didactice urmează să însuşească primele cele mai elementare formule de salut şi de politeţe, ca atunci când, de exemplu, comunică cu un copil sau părinte rom, găgăuz sau bulgar să poată să le folosească, pentru a se apropia mai mult de ei şi a le facilita integrarea în comunitatea de elevi sau de părinţi. În aceeaşi cheie, se poate valorifica lexicul propus în variate situaţii didactice, cu obiective operaţionale bine chibzuite, de la afişarea lor în sala de clasă până la repetarea în cor cu diferite ocazii, nu doar la festivalul etniilor sau la zilele culturii respective, sărbătorite în

şcoală, aşa încât să devină familiar şi firesc de utilizat pentru cât mai mulţi elevi, profesori şi părinţi. În ultimă instanţă, acesta va deveni un element firesc şi lucrativ al culturii organizaţionale a unei şcoli interculturale, paralel sau interconectat cu modelul CLIL[1].

O altă experienţă de succes, promovată la acest obiect, este legat de accentul pus pe *educaţia pentru pace,* care, la nivel global, a căpătat conotaţii noi. Ziua Mondială a Păcii, sărbătorită la 21 septembrie, a devenit o practică recunoscută de şcolile implicate pe parcursul anilor în proiectele centrului. În spaţiul nostru, generaţiile mai vechi obişnuiau să sărbătorească Ziua Păcii pe 1 mai, alături de Ziua Internaţională a Muncii, iar după căderea regimului comunist a intrat deja în istorie. Din anul 2006, membrii GPPAC din toate colţurile lumii fac schimb de informaţii legate de abilităţi, strategii cu privire la modul în care să se angajeze şi să colaboreze cel mai bine cu părţile interesate din sistemele lor de învăţământ. Ei au format un grup de lucru în domeniul educaţiei pentru pace, care a contribuit la susţinerea integrării acestor abilităţi de bază în cerinţele curriculumului (Serbia, Muntenegru, Australia, Kârgâzstan, SUA, Afganistan), în formarea cadrelor didactice (SUA, Filipine, Ucraina, Moldova, inclusiv regiunea din partea stângă a Nistrului) şi dezvoltarea curriculumului pentru utilizare în ţări şi regiuni (Ghana/Africa de Vest, SUA, Kârgâzstan, Afganistan). Acest grup de lucru este unic, reunind societatea civilă, profesorii, mediul academic şi reprezentanţii ministerelor educaţiei sau ai agenţiilor guvernamentale relevante, creând o platformă globală cu mai multe părţi interesate. Educaţia pentru pace este importantă în contexte vulnerabile, ajutând copiii să facă faţă traumelor războiului, să gestioneze şi să abordeze conflicte şi să construiască procese de dialog pentru o mai bună înţelegere a „celuilalt". La fel de important este şi în societăţile mai stabile: de exemplu, Olanda, unde un flux recent de refugiaţi a alimentat sentimente negative faţă de imigranţi şi tensiunile intercomunitare au un impact dăunător asupra societăţii, sau Australia, unde accentul se pune pe coeziunea socială şi pe construirea unei societăţi multiculturale de succes din diversitatea culturală şi religioasă semnificativă. Dovada sugerează că o asemenea abordare poate contribui la reducerea rasismului, discriminării şi prejudecăţilor. Violenţa poate obliga oamenii să fugă de la casele lor şi are efecte asupra sistemelor de învăţământ, multe dintre acestea neavând instruire şi resurse pentru a sprijini nevoile nou-veniţilor. Copiii care provin din zonele de război au o nevoie sporită de asistenţă în domeniul sănătăţii mintale, iar profesorii pot fi instruiţi, chiar dacă nu sunt consilieri, să îşi gestioneze sălile de clasă creând un mediu de învăţare mai sigur şi mai favorabil pentru aceşti copii [10].

O altă experienţă de succes constă în promovarea şi învăţarea practicării *dialogului intercultural,* din diferite perspective, de la vârsta şcolară mică, pas cu pas, prin conţinuturile şi sarcinile didactice variate de la fiecare călătorie, care comportă valenţe educaţionale aprofundate şi de durată. De exemplu, în clasa I, acest dialog se desfăşoară cu membrii familiei şi cu vecinii, în clasa a II-a se extinde conceptul de baştină şi dialogul inerent între cei care locuiesc în ea pe paliere tematice, precum: *Folclorul etniilor conlocuitoare în Moldova despre patrie, casă, vecini; Monumentele şi locurile sfinte care ne unesc; Familia mea şi legea ospitalităţii* etc. În clasa a III-a, dialogul intercultural în sălile de clasă se provoacă pe baza triadei valorice *muncă, învăţătură, odihnă/distracţie*; iar în clasa a IV-a – conceptele *ţara mea* şi *lumea-ntreagă, pacea* şi *armonia* ghidează demersul didactic şi, implicit, dialogul intercultural, prin miracolele naturii şi nevoia de ocrotire, prin locuri istorice şi valori culturale, tradiţii şi meşteşuguri populare, ca să înveţe elevii, în ultimă instanţă, cum să comunice şi să prezinte ţara.

Insistăm şi asupra unor **recomandări metodice pentru cadrele didactice** care predau disciplina opţională *Cultura bunei vecinătăţi*, dar şi pentru cei care utilizează resursele didactice analizate la alte obiecte şcolare:

- Materialul oferit în curricula şi Caietul de educaţie interculturală poate fi utilizat ca resursă didactică interdisciplinară şi la orele de *Dezvoltare personală, Educaţie pentru societate, Ştiinţe, Istoria şi tradiţiile locale*, la activităţile transdisciplinare etc.
- Curriculumul integral, în limbile română şi rusă, la disciplina *Cultura bunei vecinătăţi* şi Caietul elevului pentru toate clasele, pot fi accesate online [5-7].
- Volumul informaţional oferit pe paginile mai multor *Călătorii* depăşeşte potenţialul de lectură şi asimilare al unor elevi de vârstă şcolară mică, de aceea sugerăm cadrelor didactice, părinţilor să citească copiilor, dar şi să ofere explicaţii suficiente la minimul necesar de însuşit. Recurgeţi la lectura selectivă şi comentată, în majoritatea cazurilor.
- În multe texte, există cuvinte care necesită explicaţii în contexte diferite de utilizare, de aceea Dicţionarul explicativ, inclusiv DEX-ul online, dar şi cel de sinonime sau neologisme urmează a fi pe masa dvs. şi/sau a elevilor şi folosit de oricare elev, când şi cum are nevoie.

1 CLIL – Content and Language Integrated Learning – model educaţional de instruire bilingvă sau multilingvă, promovat azi la nivel extins în multe ţări multietnice/multiculturale, în care reprezentanţii grupurilor etnice minoritare studiază alte limbi, inclusiv limbile oficiale de comunicare în ţară, la alte discipline şcolare (educaţia muzicală, educaţia plastică, educaţia tehnologică, educaţia fizică etc.), cu scopul de a ameliora competenţele lingvistice/de comunicare.

- Deoarece imaginile din caiete se dau alb-negru, ar fi bine de folosit Internetul, cărţile şi revistele color la ore, alte materiale didactice viu colorate, ca să animaţi percepţia, dar şi memoria de lungă durată a copiilor.
- Pentru lectura textelor în alte limbi, recurgeţi la ajutorul elevilor şi/sau colegilor, părinţilor care le cunosc, dar şi la resursele virtuale [7].
- Nu ezitaţi a accesa filmuleţe de pe Youtube şi alte resurse educaţionale deschise de pe pagină [7], cu experienţe didactice ale colegilor la diverse tematici din curriculumul dat.
- Informaţiile din *Anexele* la *Călătorii* completează arsenalul de cunoştinţe al profesorilor, părinţilor şi elevilor şi se va recurge la ele la necesitate, dar şi pentru diferenţierea activităţii didactice.
- Metodologia interactivă de lucru în clasă va avea prioritate şi nu se vor oferi teme de casă, decât cele cu caracter practic, de discuţie cu familia, membrii comunităţii sau de colectare a unor informaţii de la ei, inclusiv proiecte tematice aplicative realizate în grup.

CONCLUZII ŞI PERSPECTIVE

Curricula şi Caietul de educaţie interculturală destinate elevilor au intrat pe larg în sistemul educaţional, fiind posibil de utilizat de către toţi doritorii, în limbile română şi rusă. Cultura organizaţională a mai multor şcoli şi licee a instituţionalizat deja schimbările promovate şi resimţite de actorii educaţionali, planurile de dezvoltare strategică includ componenta de educaţie interculturală ca ţintă strategică prioritară în comunităţile multiculturale, care poate fi realizată şi cu ajutorul unor proiecte de intervenţie extra-bugetară, or, donatorii/partenerii de dezvoltare interesaţi de problematica dată devin tot mai numeroşi. În şcolile în care învăţătorul şi elevii nu au ales această disciplină, elemente din conţinuturile curriculare date pot fi utilizate şi la alte discipline, unele dintre ele fiind menţionate şi anterior. Mai puţine conexiuni expres s-au operat însă cu cultura şi tradiţiile romilor, nu din cauza lipsei de deschidere către aceştia din partea autorilor, ci din cauza lipsei de literatură scrisă şi de resurse didactice. Chiar şi unica sursă didactică, recunoscută oficial şi recomandată de MECC – istoria, cultura şi tradiţiile romilor din Republica Moldova, conţine foarte puţine informaţii, inclusiv în limba română. Extinderea predării-învăţării *Culturii bunei vecinătăţi* şi, implicit, a dezvoltării competenţei interculturale la elevi, părinţi şi profesori rămâne o preocupare nu doar la nivelul sectorului asociativ, ci şi al structurilor oficiale, responsabile de instituţionalizarea schimbărilor din proiecte.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul de Referinţă al Competenţelor pentru Cultură Democratică. Vol. 1. Context, concepte şi model de competenţe. Consiliul Europei. Strasbourg, 2018.
2. Resurse audiovizuale pentru predarea-învăţarea disciplinei *Cultura bunei vecinătăţi*. Pe: http://prodidactica.md/resurse-video/
3. Resurse educaţionale naţionale deschise la *Cultura bunei vecinătăţi.* Pe: www.red.prodidactica.md
4. Romii. Istoria cultura şi tradiţiile. Curriculum opţional, cl. I-IV. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_romii_site.pdf
5. http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/10/Curriculum_CBV_RO.pdf
6. http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/10/Curriculum_CBV_RU.pdf
7. https://drive.google.com/drive/folders/1Q9nb4X6IySXXztqdog7TWu9ObetLRx5_
8. http://prodidactica.md/portfolio/educatie-pentru-pace-prin-promovarea-culturii-bunei-vecinatati-in-clasele-primare/
9. http://www.prodidactica.md/revista/favorite.htm
10. https://gppac.net/peace-education



Paradigma didacticii disciplinelor opţionale din perspectiva realizării nevoilor individuale ale elevilor în învăţământul general

Ana **VIVDICI**

drdă, Universitatea de Stat din Tiraspol cu sediul la Chişinău

CZU 373.016 | doi.org/10.5281/zenodo.3583323

Rezumat: *Disciplinele opţionale constituie partea flexibilă a Planului-cadru de învăţământ, oferindu-le elevilor posibilita-*

tea de exprimare a opţiunii pentru realizarea nevoilor lor individuale. Constatăm însă cu uimire că, în marea majoritate, domeniile disciplinelor opţionale realizate în cadrul unui an şcolar în învăţământul general coincid cu domeniile de studiu ale disciplinelor de bază, ceea ce creează vulnerabilităţi pentru excluderea percepţiei de realizare a acestora din perspectiva extinderii studiului disciplinelor de bază. Lipsa unor date şi analize pe segmentul realizării anuale a componentei flexibile a Planului-cadru de învăţământ cu acces liber atât pentru cercetătorii academici, cât şi pentru actanţii educaţionali este un indicator al deficienţei de expertiză la nivel central şi al invalidităţii politicilor publice din domeniu fără fundamentare pe dovezi.

Cuvinte-cheie: *disciplină opţională, nevoi individuale ale elevilor, curriculum, Plan-cadru de învăţământ, relevanţă.*

Abstract*: Optional courses constitute the flexible part of the school curriculum, which offers the students a possibility of expressing their options in order to fulfill their individual needs. Surprisingly and indeed shockingly, however, the vast majority of the fields covered by optional subjects within the framework of an academic year in general education coincides with the fields of study of the compulsory subjects, which creates vulnerabilities to exclude the perception of their achievement from the perspective of extending the study of the basic disciplines. The lack of data and analysis on the segment of the annual fulfillment of the flexible component of the National Framework Plan with open access for both academic researchers and educational actors indicates a lack of expertise at central level and the invalidity of the public policies developed in the field, not having been based on evidence.*

Keywords*: optional course, students' individual needs, curriculum, National Framework Plan, relevance.*

Planul-cadru pentru învăţământul primar, gimnazial şi liceal pentru fiecare an şcolar oferă fiecărui elev posibilitatea de a opta pentru una sau mai multe discipline opţionale, obligatoriu cel puţin una, care contribuie la dezvoltarea unor competenţe transversale. Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării propune o listă orientativă de discipline opţionale pentru care au fost elaborate şi aprobate curricula, în cadrul Consiliului Naţional pentru Curriculum. În fiecare an, această listă este în creştere, ajungând în prezent la 78 de discipline [1].

Din acest spectru larg existent, instituţiile de învăţământ au posibilitatea de a promova la alegere, reieşind din resursele umane şi materiale existente şi disponibile, o ofertă educaţională pentru elevii din ciclul primar, gimnazial şi liceal. Instituţiile de învăţământ pot propune şi alte discipline opţionale, iar autorităţile administraţiei publice locale de nivelul al doilea şi cele din UTA Găgăuzia pot stabili componenta locală pentru instituţiile din subordine, care poate varia de la 5% (ciclul primar şi gimnazial) la cel mult 10% din cota disciplinelor opţionale (ciclul liceal).

Cadrele didactice care doresc să propună o nouă disciplină opţională sunt responsabile pentru a iniţia procesul de elaborare şi, ulterior, de avizare în cadrul Consiliului Naţional pentru Curriculum a curriculumului pentru disciplina respectivă, cu excepţia cazului în care curriculumul este deja aprobat de această structură a administraţiei publice centrale.

Efectuarea unui studiu privind gradul de realizare a disciplinelor opţionale în învăţământul general este relevantă pentru a formula constatări, a observa tendinţe şi a stabili direcţii ulterioare de îmbunătăţire. În condiţiile lipsei unei analize cu acces public deschis la astfel de date, vom efectua o analiză în baza datelor furnizate de Inspectoratul Şcolar Naţional (reorganizat în Direcţia evaluare în învăţământul general a ANACEC) în cadrul Raportului de stare a sistemului de învăţământ general, publicat pentru anul de studii 2016-2017.

În conformitate cu Planul-cadru de învăţământ, părinţii/reprezentanţii legali ai elevilor din învăţământul primar şi-au exprimat, în baza cererii în scris, opţiunile pentru studierea disciplinelor opţionale în anul de studii 2016-2017. Pentru disciplina opţională *Tainele comunicării* au optat circa 40% dintre elevi/părinţi. Cursul opţional *Matematica distractivă* a fost selectat de circa 25% dintre elevi (Figura 1) [6, p. 24].

Disciplinele opţionale *Informatica* (cl. II-IV) cu 1,3%, *Elemente de cultură şi civilizaţie a Franţei* (cl. I-IV) cu 1,2% şi *Robotica* – 0,08% s-au plasat pe ultimele poziţii.

Selecţia domeniilor disciplinelor opţionale majoritare reflectă comoditatea desfăşurării unui curs opţional cu suportul curricular realizat de Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării, inclusiv un parcurs bătătorit de colegii de breaslă, deseori *Tainele comunicării* şi *Matematica distractivă* fiind valorificate drept extinderi ale disciplinelor obligatorii, pentru a pune bazele învăţării disciplinelor *Limba şi literatura română* şi *Matematica*.

Deseori, părinţii optează pentru aceste extinderi ale disciplinelor de bază la îndemnul cadrelor didactice, argumentul invocat fiind „examenele de absolvire a treptei primare" – o sperietoare folosită pentru a determina această aşa-numită alegere.

Educaţia pentru sănătate, *Educaţia ecologică* şi *Religia* partajează 10%-17% din opţiunile manifestate, ceea ce ar trebui să fie îmbucurător din perspectiva diversificării ofertei, dar nu a extinderii studierii unor discipline de bază.

În conformitate cu Planul-cadru de învăţământ, şi elevii de gimnaziu au optat, în baza cererii în scris, pentru studierea disciplinelor opţionale. Cea mai mare pondere a avut-o disciplina *Educaţia ecologică* (circa 22%), urmată de *Religie* (18%). Circa 13% dintre elevi au optat pentru cursurile *Citind, învăţ să fiu* şi *Educaţie pentru sănătate* (Figura 2) [6, p. 25].

Solicitând cursuri opţionale, elevii din învăţământul liceal au dat preferinţă disciplinei *Educaţia ecologică* (circa 18%), urmată de cursul *Educaţia economică şi antreprenorială* (11,8%) şi *Cultura vorbirii* (11%) (Figura 3) [6, p. 26].

Figura 1. *Ponderea elevilor în funcţie de orele opţionale studiate în clasele primare*

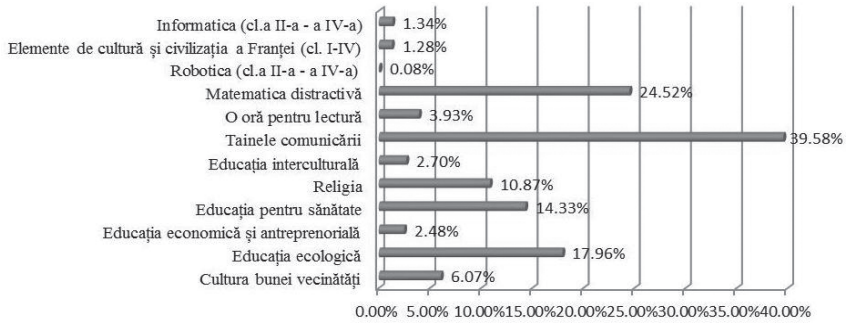


Figura 2. *Ponderea elevilor în funcţie de orele opţionale studiate în clasele gimnaziale*

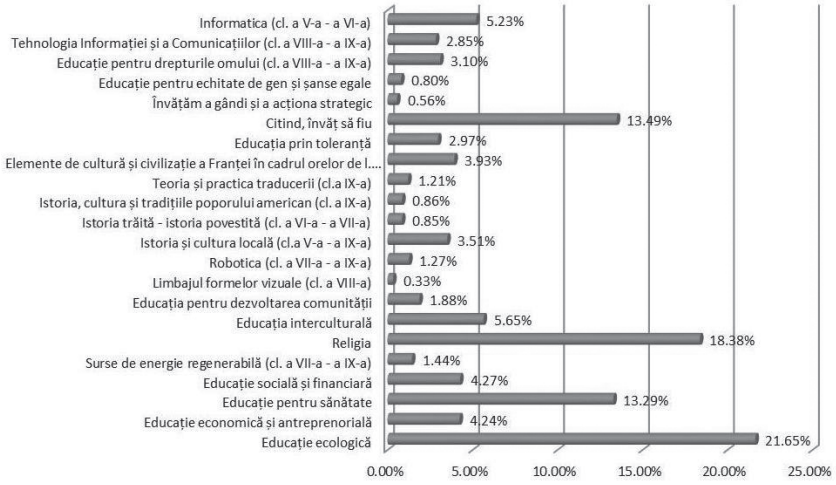
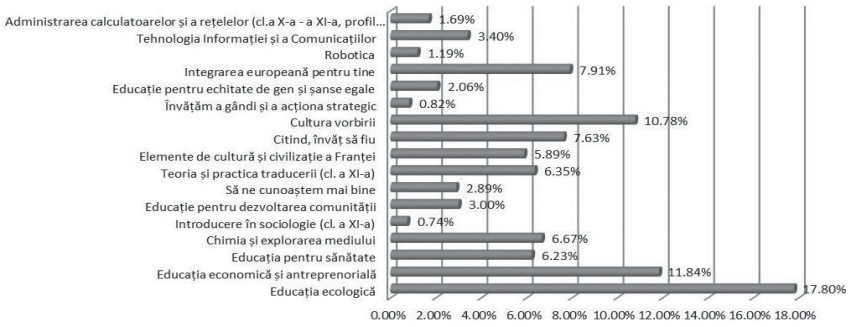


Figura 3. *Ponderea elevilor în funcţie de orele opţionale studiate în clasele liceale*



CONCLUZII:

1. Datele analizate reflectă o tendinţă de abordare majoritară a disciplinelor opţionale şi de valorificare a lor pe rol de extindere a studiului disciplinelor de bază. Unul din argumente ţine de faptul că spectrul domeniilor acestora corespunde domeniului de studiu al disciplinelor de bază, astfel dezvoltarea competenţelor transversale căpătând un rol secundar.
2. Un alt factor care influenţează interpretarea datelor ţine de experienţele atestate în practica managerială şi de evaluator de aprobare a unui curs opţional, evidenţa realizării acestuia şi utilizarea *de facto* a acestui timp pentru ceea ce consideră că are nevoie profesorul la clasa sau grupul de elevi respectiv, fie continuarea a ceea ce nu s-a reuşit în cadrul orei la una din disciplinele de bază.
3. Astfel, raportarea documentară a realizării unui opţional creează vulnerabilităţi privind validitatea datelor furnizate şi *de facto*, care pot fi raportate la întreg sistemul de învăţământ, de fapt pe diferite categorii de date.
4. Datele sunt colectate de la toate nivelurile, dar lipseşte analiza acestora, formularea constatărilor şi elaborarea soluţiilor de intervenţie pentru îmbunătăţirea implementării Planului-cadru de învăţământ pe componenta flexibilă a acestuia.

5. Lipsa unor date şi analize pe segmentul realizării anuale a componentei flexibile a Planului-cadru de învăţământ cu acces liber pentru cercetătorii academici, cât şi pentru actanţii educaţionali constituie un indicator al deficienţei de expertiză la nivel central şi invaliditătii politicilor publice din domeniu fără fundamentare pe dovezi. Or, lipsa analizelor datelor livrate, deşi livrarea se produce cu regularitate de la cei implicaţi în implementarea curriculumului şcolar de la toate nivelurile, creează percepţia inutilităţii livrării de date şi birocratizării iraţionale a sistemului, fără a avea o voce în procesul de decizie a celor implicaţi în implementarea politicilor.
6. Instituţiile de învăţământ, la rândul lor, sunt constrânse în propunerea ofertei educaţionale de resursele umane şi materiale disponibile pentru a răspunde necesităţilor şi nevoilor individuale ale elevilor.
7. Cele menţionate reprezintă un obstacol în asigurarea intervenţiilor relevante şi eficiente sistemice pe această dimensiune a Planului-cadru de învăţământ.

În calitate de **recomandare,** propunem gestionarea eficientă a intervenţiilor pe segmentul consolidării capacităţilor cercetărilor în domeniul politicilor educaţionale şi specialiştilor din autoritatea publică centrală care se ocupă de elaborarea de politici publice pentru fundamentarea deciziilor pe dovezi şi impulsionarea îmbunătăţirilor sistemice.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Curricula opţionale. Pe: https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general (Accesat la 04.11.2019).
2. Planul-cadru pentru învăţământul primar, gimnazial şi liceal, anul de studii 2016-2017. Ministerul Educaţiei. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2016-17.pdf (Accesat la 04.11.2019).
3. Planul-cadru pentru învăţământul primar, gimnazial şi liceal, anul de studii 2017-2018. Ministerul Educaţiei. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan_cadru_2017-2018_var._rom_rus_final_plasat_pe_site_me_12.05.2017_f.pdf (Accesat la 04.11.2019).
4. Planul-cadru pentru învăţământul primar, gimnazial şi liceal, anul de studii 2018-2019. Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2018-19_rom_rus_final_1.pdf (Accesat la 04.11.2019).
5. Planul-cadru pentru învăţământul primar, gimnazial şi liceal, anul de studii 2019-2020. Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2019-2020_web_sait.pdf, (Accesat la 04.11.2019).
6. Raport de stare a sistemului de învăţământ general pentru anul de studii 2016-2017. Inspectoratul Şcolar Naţional, Ministerul Educaţiei al Republicii Moldova.



Parteneriatul *şcoală-familie-comunitate:* o componentă esenţială în organizarea şcolii şi a clasei de elevi

CZU 37.018.1 | doi.org/10.5281/zenodo.3583334

Maria **BRAGHIŞ**

dr., lect. univ., Şcoala primară-Grădiniţa nr. 226

Rezumat: *Parteneriatul educaţional constituie un angajament de colaborare şi cooperare în acţiunea de formare şi educare a personalităţii copilului. Relaţia dintre şcoală, familie şi comunitate are un rol determinant în cadrul comunităţii educative. Unul dintre obiectivele şcolilor ar trebui să fie încurajarea familiilor şi stabilirea acordurilor de parteneriat pentru învăţare, şcoala şi familia devenind parteneri egali în asigurarea succesului elevilor.*

Cuvinte-cheie: *parteneriat, proces educaţional, competenţe parentale, părinţi, actori educativi comunitari.*

Abstract: *The educational partnership represents a commitment of collaboration and cooperation in the action of training and educating a child. The relationship between school, family, and the local community plays a decisive role in the educational environment. One of the school's goals ought to be encouraging families and establishing partnership agreements for learning, in order to become equal partners in the student's success.*

Keywords: *partnership, educational process, parental competences, parents, community educational stakeholders.*

Articolul 6 din capitolul II al Codului Educaţiei al Republicii Moldova stipulează: ”Idealul educaţional al şcolii din Republica Moldova constă în formarea personalităţii cu spirit de iniţiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoştinţe şi competenţe necesare pentru angajare pe piaţa muncii, dar şi independenţă de opinie şi acţiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naţionale şi universale asumate” [1]. Totodată, Codul Educaţiei le conferă părinţilor dreptul de a participa activ la conducerea unităţilor de învăţământ, prin prezenţa în Consiliul de administraţie al şcolii (doi sau trei reprezentanţi, în funcţie de mărimea şcolii). Părinţii sunt implicaţi în elaborarea ofertei educaţionale a unităţii de învăţământ, prin participarea la organizarea programelor *Şcoala după şcoală* şi în stabilirea curriculumului la decizia şcolii. Literatura de specialitate relevă rolul semnificativ al colaborării părinţilor cu şcoala în ceea ce priveşte dezvoltarea şi educaţia copiilor, precum şi avantajele implicite ale colaborării pentru părinţi, profesori şi comunitate. Cu toate acestea, practica detectează în şcolile de masă, dar mai ales în cele din medii dezavantajate, existenţa unor bariere culturale, psihologice şi sociale, care blochează nu doar colaborarea şcoală-familie-comunitate (ŞFC) în interesul copiilor, ci, de multe ori, şi o comunicare minimală între aceşti actori.

Pentru realizarea scopurilor educaţionale pe care şi le propune, şcoala necesită susţinerea familiei şi a comunităţii. În condiţiile în care reprezintă factorul principal – dar nu unic şi nici suficient – în devenirea personalităţii, importanţa educaţiei în familie nu trebuie subestimată. Or, bazele formării personalităţii se pun anume în mediul familial. Acordul familiei cu şcoala înseamnă găsirea în comun a unei soluţii care să satisfacă atât interesele copilului şi ale membrilor familiei sale, cât şi pe cele ale şcolii şi societăţii. Termenul de *parteneriat şcoală-familie-comunitate* este folosit pentru a sublinia faptul că şcolile, familiile şi comunitatea împart responsabilităţile care vizează copiii, prin suprapunerea sferelor de influenţă. Şcolile trebuie să răspundă nevoilor părinţilor şi să le ofere acestora sprijinul necesar pentru ca ei să se poată implica în procesul de învăţare a copilului. Factorul decisiv în succesul şcolar îl reprezintă cei trei piloni: familia, şcoala şi comunitatea, activitatea în comun a acestora.

Parteneriatul şcoală-familie-comunitate constituie o condiţie indispensabilă a educaţiei copiilor, iar stabilirea unor relaţii de colaborare şi cooperare între părinţi, profesori şi alţi actori comunitari asigură buna funcţionare a instituţiei de învăţământ. Abordând problema parteneriatului social, Sorin Cristea menţionează că relaţia dintre şcoală şi familie are un rol determinant în cadrul comunităţii educative, în general, şi a comunităţii educative locale, în mod special [6]. Această relaţie evoluează pe fondul unui obiectiv pedagogic comun, formarea-dezvoltarea permanentă a elevului, angajat în medii pedagogice diferite, care intervin succesiv pentru realizarea funcţiilor de integrare-socializare-organizare a raporturilor cu lumea şi cu sine. Pentru a construi un mediu prietenos copilului, a fi calitativă, interesantă, şcoala are nevoie de sprijinul conştient şi permanent al părinţilor şi al actorilor educativi comunitari. Pe tot parcursul perioadei şcolare, trebuie să existe un acord de parteneriat, conform căruia părinţii urmează să colaboreze cu instituţia de învăţământ frecventată de copiii lor şi cu instituţiile educative din întreaga comunitate. Instituţiile de învăţământ conştientizează rolul implicării părinţilor şi a actorilor comunitari, iar colaborarea cu ei intră în obiectivele majore ale şcolii. Părinţii trebuie sensibilizaţi şi obişnuiţi cu ideea că rolul lor în raport cu şcoala este unul de tip activ-participativ decisiv, deoarece ei sunt persoanele responsabile de soarta copiilor lor.

Cercetările arată că, indiferent de mediul economic sau cultural al familiei, atunci când părinţii sunt parteneri în educaţia copiilor, rezultă performanţa elevilor, o mai bună frecventare a şcolii, reducerea ratei de abandon şcolar şi scăderea fenomenului delincvenţei. Părinţii au anumite aşteptări privind activitatea cadrelor didactice: să exprime sensibilitate la nevoile, interesele şi talentele speciale ale copiilor; să stabilească cerinţe şcolare identice pentru toţi copiii; să-i ajute pe copii să-şi sporească stima de sine; să întărească disciplina copiilor; să comunice des şi deschis cu părinţii; să ofere recomandări privind modul în care părinţii îi pot ajuta pe copii să înveţe etc.

La fel, cadrele didactice au anumite aşteptări faţă de părinţi: să le creeze copiilor oportunităţi de învăţare (un mediu sigur de dezvoltare fizică şi psihică); să susţină scopurile, regulile şi cerinţele şcolii; să-şi accepte responsabilitatea de părinte, fiind un bun exemplu; să-i ajute pe copii să atingă un echilibru între activităţile şcolare şi cele extraşcolare; să comunice des şi deschis cu cadrele didactice etc.

Părinţii trebuie să aibă încredere în cadrele didactice. Ei trebuie să recunoască profesionalismul acestora, pedagogia fiind o adevărată măiestrie, nu doar o simplă ocupaţie. Pentru a nu se ajunge la dificultăţi, este de preferat ca părinţii să ia legătura cu şcoala nu doar atunci când sunt chemaţi la şedinţe sau atunci când copiii se confruntă cu anumite probleme. Pentru a facilita comunicarea între şcoală, familie şi comunitate, cadrul didactic poate să comunice cu părinţii prin poşta electronică (când este posibil), să efectueze vizite la domiciliul elevilor, să realizeze întâlniri după cursuri sau de câte ori se impune acest lucru, la o oră agreată de părinţi. Cadrele didactice ar trebui să accepte toate familiile, chiar şi pe cele cu o educaţie limitată.

Iată câteva acţiuni concrete pe care părinţii, şcoala şi comunitatea le pot întreprinde pentru a-i ajuta pe copii să înveţe: să elaboreze un program zilnic pentru teme, într-un

loc liniştit de studiu, fără televizor, radio, telefon sau calculator; să-şi ducă copilul la bibliotecă şi să-l ajute să-şi aleagă cărţile potrivite; să selecteze programele de televiziune pe care copilului i se permite să le vizioneze, iar apoi să le discute cu el; să-i laude pe copii, să le aprecieze efortul, să-i încurajeze să persevereze; să-i sprijine în activităţile extracurriculare; să-i implice în activităţile familiei etc.

Copiii şi părinţii pot învăţa multe unii de la alţii doar printr-o simplă acţiune de comunicare. Părinţii şi actorii educativi comunitari ar trebui să discute cu copiii despre importanţa unor asemenea valori ca onestitatea, încrederea de sine, responsabilitatea etc. Printre obiectivele şcolilor ar trebui să se numere încurajarea familiilor; stabilirea acordurilor de parteneriat pentru învăţare, şcoala şi familia devenind parteneri egali în promovarea succesului elevilor; oferirea unor teme pentru discuţii, care să-i atragă pe părinţi; acordarea părinţilor dreptului de a decide asupra unor opţiuni referitoare la educaţia copiilor; crearea unui centru de resurse pentru părinţi, desemnând un loc în şcoală unde aceştia ar putea să-şi împărtăşească experienţele, colaborarea cu profesorii şi conducerea şcolii în cadrul unor proiecte.

Este necesar ca elevii să se implice în calitate de participanţi activi în interacţiunile familie-şcoală-comunitate. Pentru a-i putea educa pe copii în cele mai bune condiţii, e nevoie ca toţi factorii implicaţi în procesul educaţional să formeze o echipă, în care fiecare ştie ce are de făcut şi îi acordă partenerului respectul şi încrederea cuvenită.

Eficientizarea parteneriatului prin valorificarea şi îmbinarea optimă a ansamblului de acţiuni ale şcolii, familiei şi comunităţii este incontestabilă. Respectarea eticii ar permite consolidarea colaborării şi ar asigura unitatea acţiunilor educative. Este cunoscut faptul că implicarea părinţilor şi a comunităţii în viaţa şcolii are numeroase efecte pozitive, de la îmbunătăţirea semnificativă a rezultatelor învăţării şi până la creşterea gradului de activism social atât la elevi, cât şi la cadrele didactice şi părinţi. Parteneriatele şcolare umanizează învăţământul, îl apropie de necesităţile curente şi de perspectivă ale elevului, în particular, şi ale societăţii, în ansamblu, contribuie la creşterea coeziunii sociale şi asigură valorificarea capabilităţilor fiecărui copil [7]. Parteneriatele şcoală-familie-comunitate asigură armonizarea ofertei educaţionale cu necesităţile beneficiarilor direcţi şi indirecţi ai educaţiei, extind învăţarea pe parcursul întregii vieţi, formează şi dezvoltă competenţele sociale şi civice, de expresie culturală. Implicarea părinţilor şi a comunităţilor este esenţială pentru a asigura calitatea educaţiei, ceea ce este imposibil în lipsa unei incluziuni autentice. Anume părinţii şi comunităţile, prin participarea lor directă la actul de guvernare a şcolilor, trebuie să orienteze instituţiile de învăţământ spre crearea unor medii educaţionale incluzive, care să abordeze cultura, principiile şi practicile şcolare în aşa mod încât să asigure existenţa condiţiilor de bază în care să poată participa şi învăţa toţi copiii [8].

În condiţiile în care foarte mulţi părinţi sunt plecaţi peste hotare, iar copiii rămân în grija bunicilor, a rudelor sau chiar a vecinilor, procesul de educaţie şi instruire este afectat într-o măsură semnificativă. Mai mult, se pune accent pe valorile materiale, şi nu cele educative, interpersonale.

Analizând practica de mai mulţi ani în şcoală, am ajuns la concluzia că este necesar de a-i ajuta pe actorii educativi comunitari să găsească căile de implicare mai activă a părinţilor în viaţa şcolii – de exemplu, un set de acţiuni care i-ar face să înţeleagă rolul valorilor interpersonale în dezvoltarea copilului şi misiunea lor ca părinte în educaţia acestuia. Aşadar, voi trece în revistă câteva dintre activităţile clasice care contribuie la consolidarea parteneriatului:

- *Ziua uşilor deschise* – un eveniment în cadrul căruia membrii familiei au posibilitatea să viziteze copiii în timpul orelor, să le observe comportamentul şi atitudinea faţă de activitatea de învăţare, faţă de profesor, de colegi;
- *Vizita* este o deplasare scurtă cu activităţi la care să participe părinţii şi copiii. Părintele îşi poate observa copilul într-un alt mediu, în afara şcolii, îl poate cunoaşte sub alte aspecte: relaţionarea cu ceilalţi colegi, cu adulţii din grup, comportamentul în locuri publice;
- *Serbările şcolare* sunt evenimente de o importanţă deosebită în activitatea elevilor şi în viaţa familiilor acestora – atât din punct de vedere afectiv, cât şi cognitiv, oferindu-le elevilor ocazia de a se manifesta într-o manieră personală şi originală. Părinţii pot descoperi nişte aptitudini speciale ale copiilor, nivelul dezvoltării acestora, pot să le evalueze performanţele, să se implice în organizarea acestor activităţi;
- *Şedinţele cu părinţii* sunt întâlniri tematice organizate de către profesori, în cadrul cărora au loc exerciţii de intercunoaştere, autocunoaştere, de cunoaştere a copilului, se dezbat probleme de interes general, studii de caz, se generează situaţii în care părinţii trebuie să propună soluţii;
- *Consultaţiile individuale (convorbirile)* reprezintă un prilej pentru abordarea individualizată a problemelor cu care se confruntă copilul sau părintele. Se pot oferi sfaturi, părinţii pot furniza informaţii mai private, pe care nu doresc să le facă publice, dar care sunt relevante pentru educaţia şi instruirea copilului;
- *Excursii, drumeţii* – părinţii pot contribui la organizarea şi sponsorizarea acestor acţiuni, pot asigura supravegherea copiilor, trăiesc emoţii pozitive ală-

turi de copiii lor, le oferă modele de comportare;
- *Expoziţii de lucrări ale elevilor* – ocazie de a-i familiariza pe părinţi cu date importante despre evoluţia copiilor, atât pe plan artistic, cât şi în ceea ce priveşte bagajul de cunoştinţe acumulat;
- *Sărbătorirea zilei de naştere a copiilor în clasă* – copiii învaţă comportamentul civilizat, unele convenţii sociale; se creează legături afective cu membrii familiilor, deoarece invitaţii sărbătoritului pot fi părinţi şi alte rude;
- *Lecţii deschise* – asistând la acestea, părinţii pot lua cunoştinţă de abordarea didactică a profesorului, de modalităţile, metodele şi mijloacele de predare-învăţare-evaluare utilizate la clasă;
- *Acordul de colaborare şcoală-familie-comunitate*, în care sunt stipulate responsabilităţile şcolii, ale părinţilor şi ale actorilor educativi comunitari în procesul educaţional [4].

Mult timp s-a vehiculat ideea că şcolii îi revine sarcina instruirii, în timp ce familiei – sarcina educării, separându-se, astfel, rolurile celor doi agenţi. De fapt, şcoala şi familia trebuie să colaboreze în baza încrederii şi respectului reciproc, a transparenţei şi grijii faţă de elev. În cele din urmă, scopul parteneriatului constă în dezvoltarea unui sistem de valori educative şi interpersonale, de pe urma căruia beneficiază toţi: elevii, părinţii şi actorii comunitari.

Şcoala, ca instituţie de educaţie, formare şi orientare, are rolul de a crea premise favorabile pentru a le facilita elevilor integrarea socială, spirituală şi economică. Şcoala trebuie să facă tot ce-i stă în putinţă pentru valorizarea maximă a fiecărui individ, stimulând aptitudinile, atitudinile pozitive şi calităţile personale. Metodele educative aplicate în familie, mai mult sau mai puţin planificate şi coordonate, determină în bună măsură dezvoltarea personalităţii, precum şi randamentul la şcoală, manifestările sociomorale. Până nu demult, educaţia elevilor se considera a fi responsabilitatea şcolii. Noile orientări în educaţie aduc schimbări în sensul că familia trebuie implicată în creşterea copiilor nu numai sub aspect financiar, ci şi sub aspect educaţional şi cultural.

Factorul hotărâtor pentru succesul şcolar este colaborarea directă şi activă în cadrul ecuaţiei şcoală-familie-comunitate. Colaborarea eficientă cu părinţii asigură atingerea scopului educaţional. Pornind de la necesitatea cunoaşterii sociopsihopedagogice a copilului, şcoala stabileşte colaborarea cu familia sub diverse forme. Urmărind formele comune şi distincte pe care le prezintă viaţa de elev, părinţii pot completa, susţine şi dezvolta personalitatea viitorului adult, colaborând cu şcoala.

Aşadar, parteneriatul trebuie văzut ca o componentă esenţială în organizarea şcolii şi a clasei de elevi. Acesta nu mai este considerat o simplă activitate cu caracter facultativ sau o problemă de natura relaţiilor publice. El determină orientarea pentru o abordare flexibilă şi deschisă spre soluţionarea problemelor educative, dar şi o formă de comunicare şi colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educativ. Parteneriatul şcoală-familie-comunitate este o formulă pedagogică, o noţiune relativ nouă, înserată în domeniul educaţiei, care insistă pe formarea anumitor competenţe şi deprinderi la copii, pentru a-i pregăti de viaţa şcolară şi cea socială, iar la părinţi – pentru a-i ajuta să le asigure copiilor o educaţie de calitate [3]. În general, majoritatea familiilor sunt interesate să întreţină o colaborare strânsă cu şcoala.

Prin parteneriatul şcoală-familie-comunitate se urmăreşte realizarea unei comunicări eficiente între cei trei factori şi punerea de comun acord a sistemelor de valori şi a cerinţelor faţă de copil, considerându-se că din acest parteneriat câştigă îndeosebi elevii [7]. Asemenea parteneriate acţionează în următoarele direcţii: susţin cadrele didactice în munca lor; generează şi perfecţionează competenţele şcolare ale elevilor; contribuie la îmbunătăţirea programelor de studiu şi climatul şcolar; dezvoltă abilităţile educaţionale ale părinţilor; creează un mediu sporit de siguranţă în şcoli.

Elevul este şi el responsabil pentru propria educaţie. Din momentul semnării contractului educaţional dintre familie, şcoală şi comunitatea educaţională, se acceptă un sistem de obligaţii reciproce în colaborarea părinţilor cu şcoala şi actorii comunitari.

Oricât de valoroase ar fi instituţiile de învăţământ, ele nu pot înlocui legătura strânsă şi permanentă dintre părinţi şi copii. Însemnătatea muncii specialiştilor din diverse domenii cu privire la educaţia copiilor este indiscutabilă. Ei pot realiza o activitate de iniţiere şi sprijin pentru părinţi în ceea ce priveşte formarea şi perfecţionarea competenţelor educative parentale. Realităţile sociale, necesităţile pedagogice şi transformările din procesul educaţional ne orientează spre un parteneriat constant, calitativ, extensiv şi profund, la care va participa nu numai familia, ci şi biserica, centrele de creaţie, teatrele, bibliotecile, instituţiile preşcolare, ONG-urile şi întreaga societate civilă.

În fond, familia determină, într-o mare măsură, calitatea educaţiei, mediul primar în care nimereşte copilul, influenţele şi acţiunile pe care le exercită părinţii în scopul formării lui. Examinând familia din această perspectivă, constatăm că educaţia realizată în sânul ei, colaborarea, cooperarea şi comunicarea ei cu şcoala şi agenţii comunitari necesită o redefinire, optimizare şi fundamentare pedagogică din mai multe motive: 1) situaţia socioeconomică din ţară provoacă unele fenomene, cum ar fi lipsa de acasă a unuia sau a ambilor părinţi şi implicarea bunicilor sau a altor membri ai familiei extinse în educaţia copiilor; 2) axarea părinţilor pe dobândirea unui minimum de existenţă generează dificultăţi în relaţia cu şcoala şi comunitatea

privind educaţia copilului; 3) informarea insuficientă a părinţilor privind finalităţile curriculumului disciplinar şi incompetenţa acestora de a realiza o supraveghere şi educaţie de calitate; 4) atât la nivel macro-, cât şi micro-structural apare necesitatea fundamentării pedagogice a parteneriatului educaţional şi a elaborării strategiilor de optimizare a acestuia la nivel de şcoală, familie şi comunitate [5, 9].

În concluzie: Parteneriatul educaţional desemnează un fenomen sociouman şi un proces pedagogic de colaborare dintre actorii sociali, care, interacţionând, susţin eforturile instituţiei de învăţământ şi ale familiei şi contribuie la formarea personalităţii elevului, ceea ce asigură eficienţa integrării sociale a acestuia. Parteneriatul cu familia şi actorii educativi comunitari nu se limitează la activitatea şcolară, ci se manifestă şi în cadrul activităţilor extraşcolare, pentru că acestea contribuie la aprofundarea şi completarea procesului educaţional, la aprofundarea înclinaţiilor şi aptitudinilor copiilor, la organizarea raţională şi plăcută a timpului liber [2]. Parteneriatul educaţional constituie un angajament de colaborare şi cooperare la acţiunea de formare a personalităţii copilului, negociat în comun, axat pe prestarea unui ajutor pentru familie şi pentru şcoală, de valorizare a unor contacte, aporturi şi resurse culturale, morale, spirituale, economice etc.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educaţiei al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014.
2. Agabrian M., Milea V. Parteneriate şcoală-familie-comunitate. Iaşi: Institutul European, 2005. 171 p.
3. Băran-Pescaru A. Parteneriat în educaţie – familie-şcoală-comunitate. Bucureşti: Aramis Print, 2004. 79 p.
4. Braghiş M. Parteneriatul şcoală-familie-comunitate în treapta învăţământului primar. Ghid metodologic. Chişinău: 2013. 199 p.
5. Bunescu Gh., Alecu G., Badea D. (coord.). Educaţia părinţilor – strategii şi programe. Chişinău: Lumina, 1997. 174 p.
6. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. Chişinău-Bucureşti: Litera Internaţional, 2000. 400 p.
7. Cuzneţov L. Tratat de educaţie pentru familie. Pedagogia familiei. Chişinău: CEP USM, 2008. 624 p.
8. Mihăilescu I. Rolul familiei în dezvoltarea copilului. Bucureşti: Cartea Universitară, 2004. 130 p.
9. Parteneriatul şcoală-familie în viziunea managerilor şcolari. Raport asupra rezultatelor sondajului naţional, realizat printre directorii de şcoli din Republica Moldova. Chişinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2009. 48 p.

Educaţia în Estonia: ”echitate, nu egalitate!”

Veronica BUCUR,
Agenţia Naţională de Asigurare a Calităţii în Educaţie şi Cercetare (ANACEC)

În perioada 25-29 noiembrie curent, o echipă de 10 persoane, specialişti în domeniul educaţiei din Republica Moldova, a participat la o vizită de studiu în oraşul Tallinn, efectuată în cadrul proiectului european *Împărtăşirea celor mai bune practici ale educaţiei estoniene cu ţările în curs de dezvoltare*, implementat de Fundaţia estoniană *Innove.* Fundaţia *Innove* reprezintă un centru de competenţă educaţională care coordonează şi promovează învăţământul general şi profesional din Estonia, oferă servicii de consiliere educaţională prin reţeaua naţională *Rajaleidja* şi mediază subvenţiile Uniunii Europene în domeniile educaţiei şi vieţii profesionale.

Vizita, care a durat 5 zile, a avut pe agenda sa mai multe activităţi: întâlniri cu reprezentanţi ai Ministerului Educaţiei şi Cercetării, cu factori de decizie din sistemul de învăţământ, cu experţi în domeniu; vizitarea câtorva instituţii (Agenţia de Asigurare a Calităţii în Învăţământul Superior şi Vocaţional din Estonia (EKKA); Fundaţia *Tehnologia Informaţiei pentru Educaţie* (HITSA), al cărei rol este să se asigure că absolvenţii de la toate nivelurile de învăţământ au obţinut abilităţi digitale necesare dezvoltării economiei şi societăţii; Centrul de informare *e-Estonia*; Centrul *Rajaleidja* – o reţea care oferă servicii gratuite de consiliere educaţională pentru părinţi, profesori şi educatori; Centrul de Competenţă pentru Inovaţie Educaţională; Şcoala publică nr. 21 – una dintre cele mai mari şcoli din oraşul Tallinn, având peste 1400 de elevi; Şcoala de Film, Media, Artă şi Comunicare (BFM); Şcoala profesională *Tallinn*; Grădiniţa şi şcoala primară *Peetri*; participarea la *Robotex,* ediţia 2019 – „cel mai mare festival de robotică de pe planetă”, în cadrul căruia elevi şi studenţi din întreaga lume îşi prezintă invenţiile, dar şi participă în diverse concursuri, pe categorii de vârstă.

Principalele subiecte abordate în cadrul vizitei au fost: reformele educaţionale implementate cu succes, factorii-cheie care stau la baza rezultatelor PISA ale elevilor estonieni, politicile din învăţământul general şi de formare continuă, e-Estonia şi impactul digitalizării. Pe lângă familiarizarea reprezentanţilor din Moldova cu sistemul de învăţământ din Estonia, unul din obiectivele acestei vizite de studiu a fost preluarea bunelor practici şi stabilirea de parteneriate.

Curiozităţi despre Estonia

- Este membră a Uniunii Europene şi a zonei Euro. Are 1,3 milioane de locuitori, fiind ţara din UE cu cea mai mică densitate a populaţiei.
- Republica Estonia a fost independentă între 1920 şi 1940, apoi a urmat jumătate de secol de ocupaţie sovietică. Când a redevenit independentă, în 1991, Estonia şi-a dat seama că trebuie să ia totul de la zero, ceea ce s-a dovedit a fi un mare avantaj, deoarece acest stat mic a reuşit să construiască lucrurile aşa cum şi-a dorit.
- Puterea tehnologică avansată a ţării este impresionantă, datorită digitalizării, care a cuprins toate domeniile vieţii: e-alegeri, e-taxe, e-poliţie, e-sănătate, e-banking, ţara fiind numită de mulţi ”E-stonia”.

Sistemul educaţional

Pentru cei mai mulţi estonieni, educaţia este o cale de ieşire din sărăcie şi o oportunitate de a obţine un loc de muncă bun, de a avea un trai decent. Educaţia începe la nivel pre-primar (furnizată, în principal, de grădiniţe şi alte instituţii preşcolare). Sistemul obligatoriu de învăţământ de bază include 9 ani de şcoală primară, 4 – de şcoală secundară, iar învăţământul superior – de la 3 până la 5 ani. La fel ca şi la noi, copiii merg la şcoală 5 zile pe săptămână. Anul şcolar începe la 1 septembrie şi durează 175 de zile. Limba de predare este limba estonă şi toate şcolile cu predare în limba rusă au un curs obligatoriu de limba estonă.

Cunoştinţele elevilor sunt evaluate conform unui sistem de 5 trepte: 5 – foarte bine, 4 – bine, 3 – satisfăcător, 2 – insuficient, 1 – foarte slab.

Sistemul de e-şcoală presupune că multe dintre temele pentru acasă sunt făcute şi evaluate online, iar părinţii comunică cu profesorii prin intermediul unei platforme ce le oferă acces la informaţia care descrie progresul academic al fiecărui copil în parte.

Cărţile şi manualele sunt şi ele digitale, putând fi împrumutate de la bibliotecă, pentru realizarea temelor de casă.

Prin ce se evidenţiază sistemul de învăţământ estonian?

- Toţi elevii au acces egal la educaţie, iar şcolile oferă cel mai bun mediu de învăţare pentru toată lumea, indiferent de contextul socioeconomic al elevilor.
- Gratuitate completă de la vârsta de 18 luni, fără clase pe nivel de performanţă, un prânz, manuale şi transport şcolar gratuit. Sistemul are grijă de copiii care au nevoie de sprijin suplimentar. De exemplu, multe şcoli le oferă elevilor care vin înfometaţi la lecţii micul dejun.
- Copiii sunt încurajaţi să se implice în diverse activităţi extraşcolare, de voluntariat, teatru, artă, sport etc.
- Metodele de predare sunt diverse, interactive şi centrate pe elev, pun accentul pe dezvoltarea gândirii şi formarea de aptitudini.
- Tehnologia îi ajută pe profesori să organizeze lecţiile într-un mod interactiv şi atractiv. Estonia este una dintre puţinele ţări în care copiii învaţă noţiuni de programare încă din clasele primare.
- Multe şcoli au centre de sprijin pentru a ajuta elevii care au dificultăţi de învăţare sau probleme disciplinare. În cazul în care este prea mică pentru a angaja un psiholog cu normă întreagă sau un terapeut, şcoala oferă serviciul prin intermediul centrelor de sprijin finanţate de stat.
- Elevii care au dificultăţi în a urma curriculumul obişnuit au un program individual de studiu. Repetarea anului şcolar nu se practică.

Cadrele didactice şi instituţiile de învăţământ se bucură de autonomie

Şcolile respectă cadrul curriculumului naţional care pune accentul pe limbă, matematică şi ştiinţă, dar sprijină şi alte aspecte ale dezvoltării. S-a convenit asupra rezultatelor de bază pe care trebuie să le aibă un elev, dar fiecare şcoală şi profesor au libertatea de a decide cu privire la modul în care ating obiectivele. Şcolile trebuie să furnizeze un număr minim de ore de curs pe subiectele stabilite, dar au şi o anumită libertate de alegere, se pot axa pe arte, tehnologie sau ştiinţe naturale. Ca rezultat, unii elevi ar putea ajunge să aibă mai multe ore de matematică şi ştiinţă, alţii mai multe ore de artă şi limbă.

Verificări mai puţine, calitate mai bună

Sistemul estonian de inspecţie al şcolilor este mai puţin invaziv decât cel din multe alte ţări. De fapt, în Estonia nu există inspectorat şi nu se efectuează o inspecţie complexă. În schimb, Ministerul Educaţiei şi Cercetării efectuează verificări şcolare individuale, în principal pentru cererile de licenţiere sau în cazul plângerilor, care sunt destul de puţine. Respectiv, cadrele didactice estoniene alocă mai puţin timp sarcinilor administrative şi se dedică predării şi învăţării.

Ministerul are iniţiative de a îndrepta atenţia asupra predării şi învăţării la toate nivelurile de educaţie, pentru a sprijini dezvoltarea competenţelor, care cuprind abilităţile cognitive şi sociale, creativitatea şi spiritul antreprenorial, şi utilizarea eficientă a tehnologiile digitale în procesul educaţional.

Cei mai buni la nivel mondial conform rezultatelor PISA 2018

Estonia ocupă prima poziţie în clasament după rezultatele globale PISA 2018[1], la care au participat circa 80 de ţări sau comunităţi economice. În mod impresionant, are cel mai mic procent de persoane cu nivel scăzut de performanţă dintre ţările participante. Interesant este faptul că mai mult de o treime dintre elevii estonieni din medii socioeconomice nefavorabile se numără printre cei mai performanţi la testele PISA. Astfel, rezultatele obţinute arată că sărăcia nu îţi stabileşte destinul. Dacă un copil se naşte într-o familie săracă, dar există un sistem şcolar de sprijin, acesta poate obţine rezultate bune. În plus, contextul socio-economic are o influenţă limitată asupra rezultatelor învăţării în Estonia, faţă de celelalte naţiuni care participă la PISA.

Gunda Tire, managerul naţional al proiectului PISA, a prezentat factorii-cheie din spatele rezultatelor bune, menţionând că toţi copiii pot avea rezultate bune dacă le este creat un mediu favorabil şi sunt încurajaţi să persevereze în asimilarea cunoştinţelor şi dezvoltarea abilităţilor, şi nu obţinerea unor note.

Marea provocare cu care se confruntă Estonia

Elevii estonieni au o performanţă constantă, în ciuda îmbătrânirii populaţiei. Apar şi la ei provocări – de exemplu, o mare parte dintre profesori se apropie de pensionare şi în ciuda eforturilor de recrutare masive, nu sunt încă suficienţi doritori să lucreze în învăţământ. „Într-un sistem care îşi apreciază profesorii la un nivel înalt, acesta este cel mai mare risc la adresa progresului făcut de această ţară până acum", mai scriu jurnaliştii britanici într-un articol analitic despre rezultatele PISA.

IMPRESIILE PARTICIPANŢILOR CU PRIVIRE LA VIZITA DE STUDIU

Punctualitatea, sinceritatea şi receptivitatea estonienilor au făcut posibil ca timp de 5 zile echipa din Moldova să parcurgă un program intens de activităţi şi, totodată, să fie unul eficient şi cu rezultate pe măsură. Pe când unii dintre participanţi au rămas plăcut surprinşi de curăţenia, decorul creativ şi sălile de clasă sau laboratoare dotate cu echipament performant, alţii au apreciat calităţile morale ale estonienilor. *„Unul dintre lucrurile care mi-a atras atenţia a fost meticulozitatea estonienilor. Începând cu respectarea programului vizitei de studiu, prezentările bine structurate până la răspunsurile detaliate primite la întrebările noastre. De asemenea, am apreciat şi sinceritatea lor. Fiind întrebaţi ce măsuri au întreprins pentru a avea aşa rezultate bune la PISA, răspunsul lor a fost: „Nimic. Absolut nimic. Este doar meritul elevilor. A fost apreciată munca şi interesul elevului pentru noi cunoştinţe şi abilităţi!", relatează* povesteşte Parascovia Rudei, şef Serviciul Juridic şi Resurse umane din cadrul Agenţiei Naţionale de Asigurare a Calităţii în Educaţie şi Cercetare (ANACEC).

„În Moldova avem acte legislative şi normative destul de bune, mai puţin se asigură implementarea acestora. Am putea urma exemplul Estoniei în digitalizarea sistemului educaţional (avem standarde minime de dotare cu TIC a instituţiilor, dar nu avem acoperire financiară). De asemenea, este important ca toţi elevii să fie alimentaţi în şcoli, astfel vom rezolva şi alte probleme: abandonul şcolar, morbiditatea elevilor. Alte practici pe care le-am putea prelua ar fi: amenajarea sălilor de clasă/coridoarelor într-un mod ergonomic, abordarea integrată a curriculumului prin organizarea şi desfăşurarea activităţilor transdisciplinare, flexibilitatea cadrelor didactice şi predarea interactivă a lecţiilor, centrarea pe elev ş.a.", este opinia Larisei Novac, şef adjunct Direcţia Generală Educaţie Floreşti. Pentru că această vizită s-a dovedit a fi una utilă şi cu multe lecţii învăţate, Larisa Novac, în cadrul unei şedinţe, a prezentat experienţa din Estonia directorilor adjuncţi pentru instruire din raionul Floreşti. Ulterior, prezentarea a ajuns în toate cele 49 de instituţii de învăţământ primar, secundar şi extraşcolar din raion.

„Vizita de studiu a fost una interesantă şi consistentă, oferind oportunităţi deosebite pentru cunoaşterea sistemului educaţional din Estonia. M-a impresionat în mod deosebit cultura educaţiei pe care o au estonienii şi faptul că educaţia este cu adevărat o valoare autentică pentru fiecare cetăţean. De asemenea, viziunea strategică a statului estonian în ceea ce priveşte educaţia este bine articulată, înţeleasă de toţi şi reflectată în politici, care se implementează cu participarea fiecărui cetăţean. Cultura organizaţională a instituţiilor educaţionale se simte imediat ce treci pragul acestora. Şcoala asigură cu adevărat un mediu prietenos şi favorabil pentru învăţare şi dezvoltarea multilaterală a personalităţii.", este opinia Rimei Bezede, Preşedinte, Centrul Educaţional PRODIDACTICA.

Estonia a demonstrat întregii lumi că poţi obţine rezultate frumoase în ciuda provocărilor şi a altor circumstanţe: teritoriu mic, trecut istoric complicat, îmbătrânirea populaţiei etc. De la ei putem învăţa că doar prin muncă şi tenacitate putem făuri un stat dezvoltat şi prosper, iar investiţia în educaţie şi cultură este cea mai înţeleaptă decizie pe care o poate lua un stat.

1 PISA – Programul Internaţional de Evaluare a Elevilor este unul dintre cele mai cunoscute la nivel internaţional programe de evaluare, care testează o dată la trei ani competenţele elevilor de 15 ani în trei domenii de bază: citire/lectură, matematică şi ştiinţe. Începând cu anul 2000 peste 80 de ţări au participat la evaluarea PISA, reprezintând împreună peste 87% din economia mondială.

Modalităţi de formare a competenţelor specifice la *Istorie* prin prisma studierii unităţii naţionale româneşti

CZU 37.091:94 | doi.org/10.5281/zenodo.3583337

Igor BUCĂTARU, gr. did. I, Centrul de Excelenţă în Energetică şi Electronică din Chişinău
Vera BUCĂTARU, gr. did. sup., Liceul Teoretic *Mihai Viteazul* din Chişinău

Rezumat: *În societatea noastră, problema unităţii naţionale româneşti rămâne a fi una delicată până în ziua de azi. Datoria cadrelor didactice, în special a profesorilor de istorie, este de a le oferi elevilor posibilitatea de a descoperi independent adevărul istoric, de a-şi forma o opinie proprie asupra evenimentelor studiate prin prisma cercetării şi analizei mai multor surse istorice. Autorii articolului propun o modalitate de formare a următoarei competenţe specifice la Istorie:* Aprecierea critică şi obiectivă a situaţiilor, faptelor şi proceselor istorice, *prin intermediul studierii subiectului "Mişcarea de eliberare naţională a românilor din Basarabia în anii 1917-1918. Unirea Basarabiei cu România".*

Cuvinte-cheie: *Marea Unire, competenţe, conţinuturi, apreciere critică, valori, surse istorice, demnitate naţională, curriculum.*

Abstract*: The issue of Romanian national unity remains a sensitive one for our society. The duty of teachers, especially history teachers, is to provide the students with an opportunity to discover historical truths independently and to arrive to their own conclusions concerning the historical events under scrutiny. This may be achieved through the study and analysis of a number of primary sources. The authors describe their approach to the development of the following specific competence in History:* Critical and objective appraisal of historical contexts, events, and processes*, which is achieved by studying the subject The National Liberation Movement of the Romanians of Bessarabia, 1917-1918. The Unification of Bessarabia with Romania.*

Keywords: *Great Unification, competences, contents, critical appraisal, values, historical sources, national dignity, curriculum.*

"*Vrăjmaşii noştri stau la hotare – vrăjmaşi cât frunză şi iarbă, la spatele nostru şi înăuntrul ţării noastre, dar cel mai mare duşman este în mijlocul nostru. Acesta este NEUNIREA. Fraţii mei! Biruiţi acest straşnic duşman şi noi vom birui totul."*

(Pantelimon Halippa)

Actul politic produs la 1 decembrie 1918 reprezintă, în istoria românilor, triumful idealului naţional, realizat după o lungă perioadă de luptă şi sacrificii umane. Lupta multiseculară a poporului român pentru unitatea naţională începe cu prima Unire politică, efectuată de marele voievod Mihai Viteazul la 1600, este continuată de Unirea Principatelor Române în 1859 şi formarea statului modern român şi încununată cu Marea Unire de la 1918 – crearea statului naţional unitar român, stat care s-a întregit prin unirea Basarabiei la 27 martie 1918, a Bucovinei la 15 noiembrie 1918 şi a Transilvaniei la 1 decembrie 1918. Astfel, anul 1918 a devenit un simbol şi un imbold pentru toată suflarea românească în scopul realizării unităţii naţionale. Gheorghe Pop de Băseşti menţiona, în cadrul Marii Adunări de la Alba Iulia: "Unirea este piatra fundamentală a fericirii neamului românesc, (...) o realitate pentru toate veacurile", inclusiv pentru noi, generaţia de astăzi.

Pentru că teritoriul dintre Prut şi Nistru, Basarabia, a avut, în ultimii 200 de ani, o soartă tragică, fiind un obiect de schimb între Marile Puteri ale timpului, anumite evenimente din istoria noastră sunt considerate a fi probleme "delicate" – de exemplu, evenimentele din 1812, 1918,

1940, care, chiar după 29 de ani de independenţă şi democraţie, sunt apreciate în mod diferit, atât de către cetăţenii de rând, cât şi de către politicieni. Acest fenomen are mai multe cauze, precum lipsa de interes faţă de studierea istoriei naţionale, indiferenţa, necunoaşterea, specificul trecutului istoric şi absenţa unor obiective clare de dezvoltare a Republicii Moldova, atât în plan intern, cât şi extern.

Pentru lichidarea acestor carenţe din mentalitatea noastră şi acceptarea evenimentelor, proceselor istorice, indiferent de orientarea politică pe care o avem, este necesar să dispunem de anumite competenţe, abilităţi de analiză/sinteză, care se formează în procesul instructiv-educativ la toate disciplinele şcolare, inclusiv la *Istorie*.

Obiectivul fundamental al instruirii elevilor în baza curriculumului modernizat la *Istorie* este formarea unei personalităţi pregătite pentru viaţă, capabile să descopere şi să creeze noi valori, să-şi exprime propria opinie în diverse situaţii, să posede abilităţi de rezolvare a problemelor cu care se confruntă. Educaţia istorică are un rol deosebit în formarea deprinderilor şi abilităţilor necesare pentru a deveni un cetăţean activ şi responsabil. În acest context, disciplina are menirea de a motiva elevii să studieze istoria şi să aibă o atitudine conştiincioasă faţă de patrimoniul naţional şi universal; să stabilească interdependenţa dintre fenomene şi evenimente istorice, să cerceteze şi să selecteze dovezi întru demonstrarea obiectivismului istoric şi înţelegerii faptului că nu există monopol asupra adevărului istoric.

Curriculumul pentru cl. X-XII include un şir de conţinuturi ce ţin de procesul de formare a statului naţional unitar român. Studierea acestora contribuie la cultivarea la elevi a sentimentului patriotic, a demnităţii naţionale, a conştiinţei naţionale, precum şi la formarea competenţelor şi atitudinilor prin valorificarea surselor istorice, analiza critică a evenimentelor controversate, sensibile şi tragice. Pornind de la ideea că problema unităţii naţionale rămâne a fi una delicată în societatea noastră, datoria cadrelor didactice este de a le oferi elevilor posibilitatea de a descoperi independent adevărul istoric, de a-şi forma o opinie proprie, chiar şi diferită de cea a cadrului didactic, asupra evenimentelor studiate.

În conformitate cu proiectarea de lungă durată, ne-am propus să studiem această problemă în cadrul unităţii de învăţare *Formarea naţiunilor şi a statelor naţionale*, realizând şi o analiză comparativă dintre acest proces în spaţiul românesc şi în cel european. Demersul a vizat formarea a două competenţe specifice: *Cunoaşterea şi interpretarea surselor istorice* şi *Aprecierea critică şi obiectivă a situaţiilor, faptelor şi proceselor istorice.* În dezvoltarea acestor competenţe specifice ne bazăm pe următoarele unităţi de competenţe: *Interpretarea critică a informaţiilor obţinute din diverse surse istorice* şi *Analiza comparativă a fenomenelor şi proceselor istorice din epoca modernă.*

Propunem mai jos o modalitate de formare a competenţei *Aprecierea critică şi obiectivă a situaţiilor, faptelor şi proceselor istorice*, prin intermediul studierii subiectului *Mişcarea de eliberare naţională a românilor din Basarabia în anii 1917-1918. Unirea Basarabiei cu România.*

Unitatea de competenţă: *Interpretarea critică a informaţiilor obţinute din diverse surse istorice*

Obiective operaţionale:

1) să identifice 3-4 obiective ale mişcării de eliberare naţională din Basarabia în anul 1917, analizând conţinuturile din manual (p. 148) şi sursele istorice (Anexa 1);
2) să demonstreze prin 2-3 exemple necesitatea adoptării autonomiei, formării Republicii Democratice Moldoveneşti (RDM) şi proclamării independenţei RDM, cercetând conţinuturile şi sursele istorice prezentate în manual (pp. 149, 151, 152) şi cele propuse în Anexa 2, conform algoritmului: Citiţi sursele şi realizaţi sarcinile: 1. Când a fost adoptată hotărârea/rezoluţia? Argumentaţi răspunsul cu trimitere la surse.; 2. De către cine a fost adoptată hotărârea/rezoluţia?; 3. Demonstraţi prin 2-3 argumente necesitatea adoptării hotărârii/rezoluţiei;
3) să argumenteze principiile în baza cărora s-a produs Unirea Basarabiei cu România, analizând documentul *Actul Unirii* (Anexa 3);
4) să aprecieze opinia populaţiei din Basarabia faţă de problema Unirii Basarabiei cu România, analizând sursele propuse (Anexa 4);
5) să-şi exprime propriile atitudini faţă de Unirea Basarabiei cu România.

Strategii didactice: conversaţia euristică, lucrul cu harta, lucrul cu sursele istorice, discuţia ghidată, algoritmizarea, argumentarea opiniilor, expunerea, explicaţia, comparaţia, lucrul în grup, lucrul cu manualul

Mijloace didactice: N. Chicuş, N. Ciubotaru, Gh. Gonţa et al. *Istoria românilor. Epoca modernă. Manual pentru clasa a XI-a.* Chişinău: Asociaţia Istoricilor din Republica Moldova, 2006; harta murală *Europa în Primul Război Mondial* (Anexele 1-4)

EVOCARE. Are loc o conversaţie euristică, propunând elevilor un set de întrebări şi sarcini: 1) *Ce teritorii româneşti erau înstrăinate către începutul anului 1918?* Localizaţi-le pe harta murală. 2) *Care era situaţia social-economică, culturală şi politică a Basarabiei în componenţa Imperiului Ţarist?* Numiţi câţiva factori care au favorizat mişcarea de emancipare naţională.

Profesorul completează răspunsurile, în caz de necesitate, şi împreună cu elevii formulează o concluzie.

REALIZARE A SENSULUI. Profesorul anunţă subiectul lecţiei, obiectivele urmărite şi bibliografia de studiat.

Pentru identificarea obiectivelor mişcării de eliberare naţională din Basarabia, elevilor li se propune, în paralel cu învăţarea conţinuturilor din manual (p. 148), să analizeze

şi 3 surse istorice: *Programul Partidului Naţional Moldovenesc*; *Din hotărârile Adunării ostaşilor moldoveni din Odesa (8 aprilie 1917)*; *Scrisoarea unui număr de ţărani din satul Gorodiştea, judeţul Lăpuşna, publicată în ziarul "Cuvânt Moldovenesc" la 21 mai 1917* (Anexa 1).

Analizând sursele istorice, elevii realizează sarcinile. Se identifică obiectivele comune urmărite de diferiţi reprezentanţi ai societăţii basarabene.

Prin intermediul unei discuţii ghidate, profesorul împreună cu elevii determină principalele acţiuni care au avut loc în cadrul mişcării de eliberare naţională din Basarabia în toamna 1917-iarna 1918: *Congresul militarilor moldoveni din Chişinău (20-27 octombrie 1917) şi hotărârile sale; Convocarea Sfatului Ţării (21 noiembrie 1917) şi crearea RDM (2 decembrie 1917); Proclamarea independenţei RDM*.

Elevii, repartizaţi în patru grupuri, vor analiza sursele istorice propuse de manual (pp. 149, 151, 152), în baza lor demonstrând necesitatea: proclamării autonomiei Basarabiei (*Rezoluţia Congresului militarilor moldoveni despre autonomia Basarabiei din 21 octombrie 1917)*; formării RDM (*Din declaraţia Sfatului Ţării din 2 decembrie 1917)*; invitării armatei române în RDM (*Telegrama comisarului ţinutului Orhei către Consiliul Directoratului General*; *Cererea Consiliului Directoratului General pentru trimiterea armatei române în Basarabia* (Anexa 2); proclamării independenţei RDM (*Declaraţia de Independenţă a RDM, adoptată de Sfatul Ţării la 24 ianuarie 1918*; *P. Erhan despre proclamarea independenţei RDM*), conform algoritmului propus (vezi Obiectivul 2). Fiecare grup va demonstra necesitatea: proclamării autonomiei Basarabiei (I grup); formării Republicii Democratice Moldoveneşti (II grup); prezenţei armatei române în RDM (III grup); proclamării independenţei RDM (IV grup).

Profesorul explică succint evenimentele care au avut loc în Basarabia în perioada ianuarie-martie 1918: dezastrul provocat de ostaşii ruşi aflaţi în retragere de pe frontul româno-rus în cadrul Primului Război Mondial şi Unirea Basarabiei cu România.

Le propunem elevilor să citească Actul Unirii, adoptat de Sfatul Ţării (Anexa 3) la 27 martie 1918, şi să argumenteze principiile în baza cărora s-a produs Unirea Basarabiei cu România: *puterea dreptului istoric*; *dreptul de neam*; *principiul autodeterminării popoarelor*.

Pentru a cunoaşte cum a fost apreciat acest eveniment de populaţia din Basarabia şi din afară, le propunem elevilor să ia cunoştinţă de câteva opinii (Anexa 4). Elevii apreciază poziţia minorităţilor etnice, a populaţiei româneşti din Basarabia, a Franţei.Ei urmează să-şi formeze o părere faţă de Unirea Basarabiei cu România.

REFLECŢIE. Pornind de la aprecierea lui Alexandru Boldur dată mişcării de eliberare naţională din Basarabia, propunem elevilor să justifice evoluţia acesteia: "În primele momente timidă, fără a rupe legătura cu Rusia, dar treptat mai insistentă, ea în sfârşit ajunge la proclamarea Unirii Basarabiei cu România, ca urmare logică a întregului trecut al acestei provincii". Elevii aduc argumente care confirmă această opinie.

ANEXA 1

Studiaţi sursele şi realizaţi sarcinile: 1. Numiţi procesul istoric la care se referă sursele A, B, C. Argumentaţi. Identificaţi câte un obiectiv urmărit în procesul descris de surse, în plan: politic, naţional, cultural, economic. 2. Exprimaţi-vă părerea faţă de necesitatea realizării obiectivelor propuse în Basarabia.

Sursa A. *Din programul Partidului Naţional Moldovenesc* (Ştefan Ciobanu, *Unirea Basarabiei*)

"În faţa stărilor noi de viaţă politică în Rusia, aduse prin căderea vechii stăpâniri şi prin venirea unei stăpâniri democratice, care chezăşluieşte slobozenia fiecărui om şi a fiecărui neam din această ţară, Partidul Naţional Moldovenesc se simte dator şi el a păşi pe calea dobândirii drepturilor cetăţeneşti şi naţionale pentru moldovenii din Basarabia şi de dincolo de Nistru.

1. (...) El va lupta alături de celelalte popoare ale Rusiei pentru slobozeniile naţionale ale tuturor, pentru înfăptuirea votului obştesc, deopotrivă, de-a dreptul şi tăinuit, pentru slobozenia cuvântului, a tiparului, a adunărilor şi a credinţei şi pentru aşezarea unui chip (formă) nou de cârmuire a ţării (...).
2. (...) va lupta pentru dobândirea celei mai largi autonomii administrative, judecătoreşti, bisericeşti, şcolare şi economice a Basarabiei (...).
3. Toate legile care privesc viaţa dinlăuntru a Basarabiei să le întocmească Dieta provincială (Sfatul Ţării) potrivit obiceiurilor vechi.
4. Administraţia şi judecăţile să se îndeplinească, de sus până jos, de către slujbaşi ieşiţi din sânul poporului şi în limba poporului.
5. În şcolile de toate treptele limba de predare să fie limba naţională a poporului. Limba rusă se va învăţa în şcoli ca obiect de învăţământ (...)."

Sursa B. *Din hotărârile Adunării ostaşilor moldoveni din Odesa din 8 aprilie 1917* (Ştefan Ciobanu, *Unirea Basarabiei*)

"Potrivit cu aceste schimbări (din Rusia – n.n.) moldovenii vor căuta ca şi ei să capete putinţă de a trăi slobod spre binele neamului lor. Astfel ei vor cere ca ţara Basarabiei să nu se mai ocârmuiască ca o ţară supusă, ci ca o ţară slobodă. Basarabia (...) va trebui să se ocârmuiască prin aleşii ei, care vor întocmi Sfatul Ţării. Acest sfat va face zacoanele (legile – n.n.) privitoare la viaţa obştească (...). Ocârmuirea locală şi judecăţile vor trebui să se îndeplinească, de sus până jos, de către slujbaşi ieşiţi din sânul norodului şi în limba norodului (...). Învăţătura în toate şcolile din Basarabia trebuie să se facă în limba norodului. (...) Învăţământul va fi fără plată şi va fi îndatoritor pentru toţi, şi pentru băieţi, şi pentru fete. Cei care nu-şi vor da copiii la învăţătură trebuie să fie traşi la răspundere (...)."

Sursa C. *Scrisoarea unui număr de ţărani din satul Gorodiştea, judeţul Lăpuşna* (în ziarul *Cuvânt Moldovenesc,* 21 mai 1917)

”Acuma, când bunul Dumnezeu a binevoit de a lovit cu a lui mână cerească pe voitorii de rău, împăraţi şi boieri, şi le-a răsplătit după faptele lor (...) Noi voim ca: 1) Să avem limba-mamă în biserică, ca să înţelegem ce se cântă şi ce se citeşte de preoţii şi dascălii noştri; 2) Şcoala să fie în limba noastră-mamă, ca să ştim ce învăţăm (...); 3) Judecata şi ocârmuirea să se facă în limba noastră (...); 4) Slujba ostăşească să se facă pentru noi, Moldovenii, pe loc (...); 5) Tot pământul să treacă pe sama acelora ce îl muncesc (...).”

ANEXA 2

Sursa A. *Telegrama comisarului ţinutului Orhei către Consiliul Directoratului* (Ştefan Ciobanu, *Unirea Basarabiei*)

”Starea lucrurilor în ţinut se înrăutăţeşte pe zi ce trece. Pădurile se taie fără milă, economiile (gospodăriile – n.n.) se dărâmă neîncetat. Pe Nistru oamenii din Ucraina taie şi pradă pădurile noastre. Au loc ciocniri: o parte de săteni sar asupra altei părţi. Satul Dereneu merge împotriva satului Bularda, cerându-şi parte din averea prădată de la boieri. Oştile ce trec prin ţinut sporesc anarhia. Satele capătă de la oştile trecătoare granate, puşti şi chiar mitraliere. Eu n-am nicio putere de luptă. Dacă ţineţi la slobozenia şi binele ţării, aduceţi mai degrabă oşti streine până când nu-i târziu, pentru că cele dintâi rânduri ale armatei a 4-a (ruseşti – n.n.), ce a părăsit frontul din capul ei, au ajuns de acum la Orhei. Comisarul ţinutului, Postolachi”

Sursa B. *Cererea Consiliului Directoratului General pentru trimiterea armatei române în Basarabia* (Ştefan Ciobanu, *Unirea Basarabiei*)

”Domnule ministru de război al României,

conform hotărârii Consiliului Directoratului General al Republicii Democratice Moldoveneşti, vă rugăm să binevoiţi a dispune trimiterea la Chişinău a unui regiment ardelenesc cu posibilă urgenţă. Totodată, vă rugăm să ordonaţi ca acest regiment să stea la dispoziţia Directorului Republicii Moldoveneşti.

Chişinău, 22 decembrie 1917

Preşedintele Consiliului *P. Erhan*, Directorul General de Externe *I. Pelivan*, Directorul General de Interne *V. Cristea*”

ANEXA 3

Actul Unirii, votat de Sfatul Ţării la 27 martie 1918

”În numele poporului Basarabiei, Sfatul Ţării declară: Republica Democratică Moldovenească (Basarabia) în hotarele ei dintre Prut, Nistru, Dunăre, Marea Neagră şi vechile graniţe cu Austria, ruptă de Rusia acum o sută şi mai bine de ani, din trupul vechii Moldove. În puterea dreptului istoric şi dreptului de neam, pe baza principiului ca noroadele singure să-şi hotărască soarta lor de azi înainte şi pentru totdeauna se uneşte cu mama ei România. Trăiască unirea Basarabiei cu România de-a pururi şi totdeauna!”

Preşedintele Sfatului Ţării *Ion Inculeţ,* Vice-preşedintele *Pantelimon Halippa,* Secretarul Sfatului Ţării *Ion Buzdugan*”

ANEXA 4

Citiţi sursele şi realizaţi sarcinile: 1. Identificaţi opiniile autorilor faţă de Unirea Basarabiei cu România. Argumentaţi; 2. Comentaţi de ce în societatea basarabeană existau opinii diferite faţă de unirea Basarabiei cu România. Argumentaţi.

Sursa A. *Din cuvântarea lui Felix Dudchevici, deputat în Sfatul Ţării din partea minorităţilor polonilor*

”M-am ridicat la această tribună numai ca să arăt bucuria noastră pentru pasul istoric ce-l faceţi şi prin care realizaţi dreptul popoarelor de a-şi hotărî soarta, realipindu-se la sânul maicii de la care au fost rupţi prin silă o sută şi mai bine de ani. Doresc neamului românesc un viitor frumos pe care îl merită.”

Sursa B. *Opinia Ligii Culturale Ruseşti, exprimată de deputatul Sfatului Ţării Greculov în cadrul şedinţei din 27.03.1918* (A. Moraru, I. Negrei, *Anul 1918, ora astrală a neamului românesc*)

”Chestiunea unirii Basarabiei, astăzi în ordinea urgentă, sub nici un motiv nu poate fi rezolvată, ea poate fi rezolvată numai de Adunarea Constituantă Moldovenească.”

Sursa C. *Telegrama populaţiei plăşii Cineşeuţi către Sfatul Ţării* (Ştefan Ciobanu, *Unirea Basarabiei*)

”Toate clasele sociale ale populaţiei din plasa Cineşeuţi cu însufleţire sărbătoresc ziua mare pentru Basarabia, ziua de 27 martie, ziua reîntoarcerii Basarabiei la sânul patriei, România. În amintirea acestui eveniment de dreptate istorică zemstva de voloste (plasă – n.n.) a desemnat un fond pentru deschiderea unei şcoli medii în Cineşeuţi. Trăiască România Mare!

Preşedintele Zemstvei de voloste din Cineşeuţi *Melucov*”

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Chicuş N. et al. Istoria românilor. Epoca modernă. Manual pentru clasa a XI-a. Chişinău, 2006.
2. Ciobanu Ş. Unirea Basarabiei. Chişinău: Universitas, 1993.
3. Curriculum pentru clasele X-XII la istorie. Chişinău: Ştiinţa, 2010.
4. Gruber G. Didactica istoriei şi formarea de competenţe. Târgovişte: Cetatea de Scaun, 2016.
5. Halippa P., Moraru A. Testament pentru urmaşi. Chişinău: Hyperion, 1991.
6. Moraru A., Negrei I. Anul 1918, ora astrală a neamului românesc. Chişinău: Civitas, 1998.

Evaluarea competenţelor profesionale prin proiecte şi portofoliu

În cadrul programului *Consolidarea sistemului de educaţie profesională tehnică în Moldova* (CONSEPT IV) a demarat seria de traininguri dedicate utilizării portofoliului şi proiectului în formarea competenţelor profesionale ale elevilor.

La proiectarea primului training din acest bloc, nevoile de formare ale cursanţilor au fost deduse în baza chestionarelor completate online; a celui de-al doilea şi al treilea s-a ţinut cont de doleanţele şi aşteptările exprimate în plin proces de lucru.

Problema evaluării şi a calificării profesionale în bază de proiect individual şi/sau portofoliu este o chestiune de viitor, inevitabilă în câţiva ani. S-a constatat că şi cursanţii gândesc în aceeaşi direcţie şi împărtăşesc experienţa de succes a altor sisteme de formare profesională.

Obiectivele formulate şi anunţate au fost:

1. Construirea tramei de formare a competenţei profesionale şi înţelegerea rolului pe care îl joacă, aici, formarea pe unele domenii de competenţă, cum ar fi: *lectura, scrierea, calculul, mişcarea, rezolvarea de probleme*;
2. Determinarea stilului propriu de învăţare şi transferul recomandărilor asupra elevilor;
3. Trecerea în revistă a aspectelor evaluabile ale proiectului individual sau de echipă;
4. Examinarea criteriilor de evaluare a comportamentului (în raport cu activitatea profesională);
5. Elaborarea unor teme de proiecte individuale sau de echipă: de la intenţie la evaluare;
6. Structurarea şi formularea sarcinilor pentru completarea unui portofoliu de evaluare.

Conţinutul şi metodologia trainingului desfăşurat în perioada 27-29 noiembrie au vizat:

a) Prezentarea temei de casă;
b) Trama formării competenţelor profesionale;
c) Stilurile de învăţare *versus* evaluarea;
d) Portofoliul: aspecte evaluabile;
e) Evaluarea comportamentului în proiectele individuale;



f) Idei de proiecte privind materia primă din domeniu;
g) Structurarea şi formularea sarcinilor pentru portofoliu;
h) Evaluarea externă a portofoliului;
i) Întrebări şi răspunsuri legate de portofoliu.

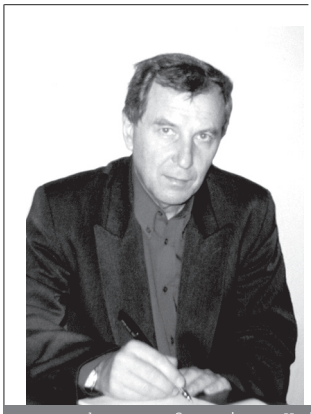
Dintre tehnicile de succes ale modulului, menţionăm: *6 pălării; Analiza SWOT; Interviul în trei trepte; Studiile de caz; Lectura împotrivă*. S-a insistat mult pe tehnicile de argumentare şi de discuţie, pentru a-i înarma pe cursanţi cu dovezi plauzibile ale evaluării de acest fel. La sesiunea de follow-up, au fost prezentate idei originale, bine elaborate, pentru evaluarea de certificare prin proiect individual.

Centrul Educaţional PRO DIDACTICA este organizaţie-partener a Asociaţiei Obşteşti Educaţie pentru Dezvoltare în implementarea proiectului Consolidarea sistemului de educaţie profesională tehnică în Republica Moldova/CONSEPT (faza IV), finanţat de Fundaţia Liechtenstein Development Service (LED).

Rima BEZEDE, coordonator de proiect

Didactica disciplinelor de învăţământ opţionale

CZU 37.016 | doi.org/10.5281/zenodo.3583347



Sorin **CRISTEA**
dr., prof. univ., Universitatea din Bucureşti

Rezumat: *Didactica disciplinelor de învăţământ opţionale valorifică un set de concepte pedagogice importante, definite şi analizate în Didactica generală, în Teoria generală a curriculumului, în Didacticile particulare. Poate deveni o nouă ştiinţă a educaţiei, construită pe baza unei metodologii de cercetare de tip intradisciplinar. În cadrul ei noţiunea de disciplină de învăţământ este valorificată din perspectivă epistemologică. La nivel de curriculum, disciplinele opţionale valorifică corelaţia necesară între „disciplinele academice" şi „disciplinele de învăţământ". Didactica disciplinelor opţionale valorifică structura tipică oricărui proiect curricular construit la nivelul corelaţiei optime necesare între obiectivele generale şi specifice, conţinuturile de bază, metodele didactice, strategia de evaluare continuă, formativă. Perfecţionarea unui astfel de proiect curricular este realizată în context deschis, conturat prin formele de organizare, resursele pedagogice disponibile, stilurile pedagogice la nivel de disciplină opţională.*

Cuvinte-cheie: *proiect curricular, didactică, discipline de învăţământ opţionale, discipline academice.*

Abstract: *The didactics of optional courses explore a number of important educational concepts that have been defined and analyzed in general didactics, general curriculum theory, and specific didactics. Thus the didactics of optional courses may become a new domain of education, based on an interdisciplinary research methodology. In this context the educational concept of school subject is explored from an epistemological perspective. At curriculum level the optional courses explore especially the necessary correlation between 'academic courses' and 'school subjects'. The didactics of optional courses explore the typical structure of any curricular project designed at the level of the necessary optimal correlation between general and specific objectives; basic contents; didactic methods; and continuous formative assessment strategy. The perfecting of such a curricular project is achieved in an open context shaped by the suggested forms of organization, the available educational resources, and the possible or necessary educational styles at optional course level.*

Keywords: *curricular project, didactics, optional courses, academic courses.*

Didactica disciplinelor de învăţământ opţionale poate constitui obiectul de studiu specific unei noi ştiinţe a educaţiei cu caracter aplicativ, construită pe baza unei metodologii de cercetare de tip intradisciplinar prin dezvoltarea şi aprofundarea unor concepte pedagogice importante, definite în *Teoria generală a instruirii* şi în *Teoria generală a curriculumului*, dar şi în *Didacticile particulare* (didactica unei discipline de învăţământ, aplicată pe trepte de învăţământ). Avem în vedere conceptele pedagogice fundamentale şi operaţionale care definesc: a) *conţinuturile instruirii*, obiectivate la nivelul planului de învăţământ care include discipline de învăţământ/materii şcolare obligatorii, dar şi opţionale şi facultative (concept definit şi analizat de *Teoria generală a instruirii/Didactica generală*; b) *tipurile curriculare*, fixate în funcţie de forma de organizare a educaţiei/instruirii (concept definit şi analizat de Teoria generală a curriculumului); c) *modelele de proiectare* şi realizare a conţinuturilor unei discipline de învăţământ, dependentă de resursa culturală fundamentală aflată la baza acesteia (artă, religie, filozofie, ştiinţe – logico-matematice, ale naturii, socio-umane; tehnologii – arte şi ştiinţe aplicate), prelucrată şi valorificată pedagogic în funcţie de obiectivele generale şi specifice ale fiecărei trepte de învăţământ, raportate la vârsta psihologică şi socială (şcolară) a elevilor.

În construcţia acestei *noi ştiinţe a educaţiei*, cu caracter aplicativ, bazată pe o metodologie de cercetare de tip intradisciplinar, este necesară redefinirea noţiunii pedagogice operaţionale de *disciplină de învăţământ* la un nivel epistemologic şi normativ

special. Pe această cale noţiunea de *disciplină de învăţământ* devine un concept-cheie cu valoare metodologică extinsă. Utilitatea sa este evidentă în abordarea oricărei probleme studiată de *Didactica disciplinelor opţionale*.

Disciplina/Materia/Obiectul de învăţământ reprezintă „o concretizare a conţinutului învăţământului într-un anumit domeniu ştiinţific-cultural-istoric". Multitudinea disciplinelor de învăţământ, impusă de extinderea şi aprofundarea continuă a cunoaşterii umane (ştiinţifice, tehnologice, artistice etc.) şi de „necesitatea pedagogică de diversificare a învăţământului a dus la gruparea lor" în: a) *discipline de învăţământ obligatorii* pentru toţi elevii în cadrul planului de învăţământ; b) *discipline de învăţământ opţionale* – pe care elevul le poate alege din două sau mai multe variante propuse în cadrul planului de învăţământ; c) *discipline de învăţământ facultative* care pot fi incluse în planul de învăţământ „în funcţie de preferinţele, interesele şi disponibilităţile elevului" [5, pp. 309-310].

Extinderea cunoaşterii umane şi diversificarea învăţământului, determinată de o multitudine de cerinţe sociale (economice, politice, profesionale, comunitare etc.) şi psihologice (individuale şi de grup, cognitive şi noncognitive) generează tendinţa de fărâmiţare a disciplinelor, implicit şi de supradimensionare a planului de învăţământ. Astfel, apare şi tendinţa de creştere a numărului de discipline opţionale, negativă în condiţiile introducerii acestora înaintea dobândirii unui fond de cunoştinţe fundamentale solid care asigură trunchiul sau „*soclul comun de cultură generală*" în învăţământul general-obligatoriu la vârsta formării-dezvoltării de bază a elevului (6-16 ani, cl. I-IX/X) [6, pp. 64-65].

Didactica disciplinelor opţionale poate rezolva problema evocată prin reactualizarea sensului epistemologic al conceptului de disciplină de învăţământ: a) „domeniu de studiu organizat într-o modalitate specifică, o parte a unui domeniu de cunoaştere care, difuzat printr-o comunitate educativă permite unui individ (n.n. profesor) să ordoneze cunoştinţele şi activităţile în cadrul unui obiect de studiu"; b) „domeniu structurat al cunoaşterii care posedă un obiect de studiu propriu, o schemă conceptuală, un vocabular specializat, ca şi un ansamblu de postulate, concepte, fenomene particulare, metode şi legi"; c) „ansamblu specific de cunoştinţe care au caracteristici proprii", probate la nivel de formulări, de mecanisme şi de metode, specifice unor materii incluse în planul de învăţământ [4, p. 421].

Raportarea la sensul epistemologic al conceptului-cheie de *disciplină de învăţământ* permite abordarea corectă a relaţiei dintre disciplina fundamentală obligatorie şi „subdisciplinele" care pot fi promovate ca discipline opţionale cu scop pedagogic general de extindere/aprofundare/particularizare/localizare a cunoştinţelor de bază (teoretice, aplicative, atitudinale/condiţionale) asimilate şi interiorizate anterior. În stadiile avansate ale învăţării, disciplina opţională poate fi raportată şi la „o supradisciplină" care poate aduce „anumite distincţii proprii necesare pentru a clarifica global acţiunea şi reflecţia" tipice modelului de cunoaştere specific unei arii curriculare [Ibidem, p. 423].

În *Teoria generală a curriculumului* – ştiinţă pedagogică fundamentală care are ca obiect de studiu specific proiectarea educaţiei şi a instruirii la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ – *disciplina de învăţământ opţională*, reprezintă un tip de curriculum, determinat în raport de mai multe criterii: *forma de organizare a instruirii* (nonformală, realizabilă în context formal); *modalitatea de dobândire a statutului de disciplină obligatorie* integrată în structura planului de învăţământ după opţiunea elevilor în contextul comunităţii şcolare (în funcţie de interese, resursele pedagogice existente); *relaţia specială cu comunitatea educaţională locală* (care stimulează conceperea unui curriculum local, curriculum la dispoziţia şcolii etc.); *gradul de implicare a unei metodologii* care valorifică creativitatea profesorului şi a elevilor (la nivel de metode/tehnici didactice/metode de evaluare alternative); accentul pus pe „formarea competenţelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice" [1].

Conceptualizarea curriculumului confirmă importanţa disciplinei de învăţământ în condiţiile în care semnificaţiile acesteia diferă în funcţie de modul de raportare la disciplinele academice. În această perspectivă putem identifica:

1) Discipline de învăţământ aflate în raporturi de continuitate cu cele academice: a) disciplinele academice preced disciplinele de învăţământ care sunt construite prin preluarea cunoştinţelor de bază ale disciplinelor academice, prelucrate şi valorificate pedagogic; b) disciplina de învăţământ este denumită la fel ca disciplina academică.

2) Discipline de învăţământ aflate în raporturi de discontinuitate cu cele academice; disciplinele de învăţământ sunt: a) elaborate în funcţie de experienţa de învăţare a elevilor care, în spiritul lui Rousseau, precede disciplina academică; b) disciplina de învăţământ este denumită diferit faţă de disciplina academică.

3) Discipline de învăţământ corelate cu disciplinele academice, în trei variante: a) disciplina academică precede disciplina şcolară care nu preia însă titlul disciplinei academice; b) disciplina şcolară este propusă în perspectiva unei viitoare validări academice; c) disciplina şcolară şi disciplina academică sunt în relaţie dialectică; disciplina şcolară preia structura disciplinei academice pe care o raportează la experienţa elevului (dobândită informal, dar şi nonformal şi informal) [7, 9]. La acest nivel, disciplinele opţionale sunt deschise spre resursele pe care le oferă, în mod special, corelaţia posibilă între „disciplinele academice şi disciplinele de învăţământ", valorificată din perspectiva experienţei elevilor, dar şi a cerinţelor comunităţii educaţionale locale, pe fondul experimentării unor soluţii metodologice inovatoare.

Evoluţia disciplinelor de învăţământ în contextul societăţii informaţionale, bazată pe cunoaştere este dependentă de modelul de proiectare curriculară adoptat, centrat pe: a) *valorile validate academic;* b) *eficienţa socială*; c) *resursele elevului*; d) *reconstrucţia socială* [8]. La acest nivel, disciplinele opţionale tind să valorifice, în special, modelul de curriculum bazat pe eficienţă socială (în perspectiva orientării profesionale şi a consilierii în carieră), pe resursele pedagogice, psihologice şi sociale ale elevilor (în perspectiva individualizării instruirii), pe reconstrucţia socială (în perspectiva cerinţelor de dezvoltare ale comunităţii).

Didactica disciplinelor de învăţământ opţionale poate fi construită prin dezvoltarea unui modul/submodul de studiu special necesar la nivelul oricărei didactici particulare, care are ca sferă de referinţă proiectarea şi realizarea curriculară a unei discipline în contextul specific fiecărei trepte de învăţământ. În această perspectivă, există o diferenţă între didactica disciplinelor opţionale în învăţământul primar, în învăţământul secundar gimnazial, în învăţământul secundar liceal, în învăţământul secundar profesional, în învăţământul superior – în ciclul licenţă, masterat, doctorat. În plan normativ, această diferenţă este marcată la nivelul unor principii de planificare curriculară care vizează: fundamentarea deciziilor privind disciplinele opţionale în funcţie de stadiul atins în învăţare, raportat la trunchiul comun de cultură generală dobândit; creşterea numărului de discipline opţionale în învăţământul general-obligatoriu; asigurarea echivalenţelor funcţionale între disciplinele opţionale propuse în cadrul planului de învăţământ care urmează să obţinută statut de disciplină obligatorie după decizia elevilor; valorificarea optimă a disciplinelor opţionale în procesul de (re)construcţie a curriculumului la dispoziţia şcolii şi a curriculumului local/teritorial.

Didactica disciplinelor opţionale valorifică, în sens şi context particular (nonformal, raportat la formal; în relaţie specială cu comunitatea educaţională locală; cu deschideri metodologice ample spre creativitatea profesorului şi a elevilor) calitatea tipică oricărui proiect curricular centrat asupra obiectivelor instruirii construite la nivelul interdependenţei dintre cerinţele, faţă de educaţie şi educat: a) psihologice, definite în termeni de competenţe (generale şi specifice) şi b) sociale, definite în termeni de conţinuturi de bază, validate de societate, la diferite intervale de timp. Avem în vedere: 1) **Obiectivele generale ale disciplinelor opţionale** – vizează extinderea/aprofundarea/aplicarea/particularizarea/localizarea cunoştinţelor de bază dobândite la nivel de curriculum general-obligatoriu şi prin experienţa de viaţă acumulată, condiţionată de vârsta psihologică a elevilor şi de mediul social; în plan psihologic, implică angajarea unor competenţe speciale bazate pe resursele valorice prospective ale obiectivelor generale ale instruirii care vizează nu doar stăpânirea materiei, ci, mai ales transferul operaţional şi exprimarea creativă [3]. 2) **Obiectivele specifice ale disciplinelor opţionale –** vizează completarea cunoştinţelor de bază dobândite prin angajarea unor competenţe speciale care asigură aplicarea acestor cunoştinţe de bază la nivel de educaţie morală, tehnologică, estetică, psihofizică, de cultură civică şi vocaţională, artistică şi sportivă, de orientare şi iniţiere profesională, de consiliere în carieră. 3) **Conţinuturile disciplinelor opţionale** – vizează cunoştinţele aplicative de bază, (deprinderi, priceperi, strategii cognitive necesare pentru rezolvarea unor situaţii-problemă speciale) raportate la cunoştinţele teoretice şi normative de bază, asimilate şi interiorizate anterior, valorificate în contexte noi, susţinute în plan atitudinal (afectiv, motivaţional, volitiv, caracterial). 4) **Metodele didactice** utilizate în realizarea obiectivelor generale şi specifice ale disciplinelor opţionale – vizează exersarea specială a resurselor creative ale profesorilor şi ale elevilor la nivelul unor acţiuni eficiente, perfectibile în contexte pedagogice, psihologice şi sociale deschise. 5) **Estimarea valorică** a gradului de îndeplinire a obiectivelor specifice şi concrete ale disciplinelor opţionale – vizează valorificarea resurselor proprii strategiei de evaluare continuă, formativă şi autoformativă, bazată predominant pe metode de evaluare alternative, cu scop de (auto)reglare permanentă a activităţii de instruire.

Aceste cinci componente structurale, care intervin în construcţia curriculară a oricărei discipline opţionale, sunt ordonate normativ prin stabilizarea lor valorică la nivel de obiective (generale şi specifice) – conţinuturi de bază şi prin flexibilizarea lor la nivel de metode didactice şi de evaluare strategică formativă, continuă [2, p. 106].

Perfecţionarea unui astfel de proiect curricular este realizată în context pedagogic deschis conturat prin formele de organizare propuse, prin resursele pedagogice disponibile, prin stilurile pedagogice, posibile sau necesare. La acest nivel, disciplinele opţionale au o disponibilitate specială pentru: a) corelarea avantajelor tipice instruirii nonformale cu cele ale instruirii formale; ale instruirii individuale şi pe microgrupuri cu cele ale instruirii frontale; b) afirmarea unei forme de instruire bazată predominant pe activitate didactică practică în condiţii de atelier, laborator sau cabinet şcolar; c) valorificarea optimă a resurselor psihologice noncognitive (afective, motivaţionale, volitive, caracteriale) ale elevilor care susţin decizia acestora (care transformă o disciplină opţională în disciplină obligatorie); d) exersarea stilului managerial democratic care favorizează „negocierea" soluţiilor metodologice utile, susţinute didactic (în situaţii de predare-învăţare-evaluare participativă) şi socio-afectiv (în condiţii de stabilitate şi de securitate psihologică deplină, internă şi externă).

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O. Formarea competenţelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice. Chişinău: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, 2017.
2. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogi. Vol. 6. Instruirea/Procesul de învăţământ. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2017.
3. De Landsheere V., De Lansheere G. Definirea obiectivelor educaţiei. Trad. Bucureşti: EDP, 1979.
4. Legendre R. Dictionnaire actuel de l' éducation 3-e edition. Montreal: Guerin, 2005.
5. Manolache A., Muster D, Nica I., Văideanu G. (coord.) Dicţionar de pedagogie. Bucureşti: EDP, 1979.
6. Morandi F., La Borderie R. Dictionnaire de pédagogie. 120 notions-clés. 320 entrées. Classement thématique. Paris: Nathan, 2010.
7. Potolea D. Conceptualizarea curriculumului. O abordare multidimensională. În: Păun E., Potolea D. (coord.) Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative. Iaşi: Polirom, 2002.
8. Schiro M. Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns. Sage Publication Inc., 2012.
9. Stengel B.B. Academic Discipline and school subject: contestable curricular concept. În: Journal of Curriculum Studies. Vol. 29, nr. 5, 1997.