Didactica Pro...©

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 4-5 (116-117), 2019

ISSN 1810-6455
Categoria C

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: 700 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

EX CATHEDRA

Vladimir GUŢU
Curriculumul 2019: demersuri conceptuale, metodologice şi manageriale (The 2019 National Curriculum: Conceptual, Methodological, and Managerial Implications) 3
Otilia DANDARA
Disciplina *Dezvoltare personală*, un răspuns la realităţile sociale şi o provocare pentru cadrele didactice (*Personal Development* as a School Subject: A Response to Social Realities and a Challenge for Educators) 9
Rima BEZEDE
Valenţele imaginii şi statutului cadrului didactic în context actual. Sinteză de politici (Aspects of an Educator's Image and Status in the Current Context: A Synthesis of Policies) 13
Liliana STAN
Profilul de competenţe al educatorului-puericultor (The Competence Profile of the Infant-Toddler Educator) 18
Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN
Portofoliul şi proiectul modular în învăţământul profesional (The Portfolio and the Modular Project in Vocational Education) 22
Tatiana PEREU
Eficienţa stilului educativ şi impactul complexelor parentale asupra educaţiei familiale a copiilor (The Effectiveness of Educational Styles and the Impact of Parental Complexes on Children's Family Education) 27

DOCENDO DISCIMUS

Ludmila URSU
Profilul de formare al absolventului – cadru generator al elementelor de noutate ale curriculumului pentru învăţământul primar (The Graduate Profile as a Generating Framework for Novel Elements in the Primary Education Curriculum) 32
Natalia GRÎU
Profilul absolventului în contextul noii generaţii de curricula, aria *Limbă şi comunicare* (The Graduate Profile in the Context of the New Generation of Curricula (the *Language and Communication* Area) 36
Aliona AFANAS
Repere conceptuale şi metodologice ale curriculumului la *Limba străină* – 2019 (The Conceptual and Methodological Benchmarks of the *Foreign Language* National Curriculum, 2019 edition) 40
Pavel CERBUŞCA
Reflecţii despre dezvoltarea curriculară la disciplina *Istoria românilor şi universală*, ediţia 2019 (Reflections on the Curricular Development for the *World History and History of the Romanians* School Subject, the 2019 Edition) 44
Viorel BOCANCEA
Corelarea profilului absolventului cu sistemul de competenţe şcolare (The Correlation between the Graduate Profile and the System of School Competences) 50
Sergiu CORLAT
Curriculumul Naţional - 2019 la *Informatică*: modernizare structurală şi de conţinut (The National Curriculum for *Informatics*, 2019 edition: A Modernization in Structure and Content) 53
Stela GÂNJU, Angela TELEMAN
Redimensionarea disciplinei *Ştiinţe* pentru formarea profilului modern al absolventului de gimnaziu (Recalibrating Science as a School Subject in Line with the Modern Profile of the Gymnasium Graduate) 56
Elena SOCHIRCĂ, Elena BEREGOI
Elemente de noutate ale curriculumului la disciplina şcolară *Geografie* (New Elements in the School Curriculum for *Geography*) 61

MAPAMOND PEDAGOGIC

Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Dimensiuni interculturale în context educaţional polonez (Intercultural Dimensions in the Polish Educational Context) 67

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Angelica HOBJILĂ
Comunicare-autocunoaştere şi teatru: dimensiuni aplicative la vârsta şcolară mică
(Communication-(Self)knowledge, and Drama – Dimensions of Application at the Primary School Age) 73
Tatiana CARTALEANU
Competenţa-cheie nr. 1 şi câteva procedee de asimilare a lexicului terminologic
(The No.1 Key Competence: A Number of Didactic Strategies to Help with the Learning of Terminology) 76
Margareta FLOREA
Redactarea compoziţiilor şcolare ca oportunitate de formare a competenţelor de comunicare scrisă la elevi
(Writing School Compositions: an Opportunity to Develop Students' Written Communication Skills) 81
Angela MIRON
Dezvoltarea competenţei de comunicare orală la elevii din treapta gimnazială prin stimularea motivaţiei învăţării
(Developing Gymnasium Students' Oral Communication Skills by Stymulating Their Motivation for Learning) 85

EDUCAŢIE ECOLOGICĂ

Tudor LUPAŞCU
Mediul ambiant poate fi salvat prin implementarea rezultatelor ştiinţifice din domeniul chimiei ecologice
(The Environment can be Saved by Implementing the Scientific Results in the Field of Ecological Chemistry) 88
Petru SPĂTARU, Nina VOLONTIR, Oxana SPÎNU
Problema deşeurilor şi gunoiului abordată cu elevii în procesul educaţional
(Problem of Waste and Garbage Addressed to Students within the Educational Process) 91

EXERCITO, ERGO SUM

Eugenia NEGRU
Excursia şi tabăra şcolară – activitate cu plusvaloare egală şcolii
(The School Trip and the School Camp as Added-Value Educational Activities) 96
Rita GODOROJA
Educaţia pentru consumul durabil în cadrul proiectelor eTwinning
(Education for Sustainable Consumption in eTwinning Projects) 99

RUBRICA PSIHOLOGULUI

Svetlana ŞIŞCANU
Inteligenţa emoţională – despre viaţă sau viaţa însăşi?
(Emotional Intelligence: Is It about Life – or Life Itself?) 102

EVENIMENTE CEPD

Rima BEZEDE
Managementul asigurării calităţii prin proceduri şi instrumente
(Management of Quality Assurance through Procedures and Tools) 106
Trei zile de formare la CEHTA
(Three Days of Training at CEHAT) 107
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Pilotarea dimensiunii interculturale în curricula universitare pentru viitorii pedagogi de la Universitatea de Stat din Moldova
(Implementing the Intercultural Dimension in the University Programs for Future Educators at the Moldova State University) 108

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Profilul absolventului de la toate nivelurile
(The All-Level Graduate Profile) 109

C U P R I N S

Curriculumul 2019: demersuri conceptuale, metodologice și manageriale



Vladimir **GUŢU**

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

CZU 37.091
doi.org/10.5281/zenodo.3520997

Rezumat: *Articolul dat este dedicat prezentării axelor valorice ale reformei curriculumului pentru învăţământul general, caracterizării fundamentelor conceptuale şi orientărilor metodologice de dezvoltare, accentul fiind pus pe abordarea teleologică, conţinutală şi procesuală a curriculumului şcolar. Totodată, sunt descrise în plan retrospectiv etapele reformei curriculare în Republica Moldova, începând cu anii 90 ai secolului trecut, precum şi demersurile inovative ale curriculumului dezvoltat.*

Cuvinte-cheie: *curriculum, teoria curriculumului, produse curriculare, competenţe, obiective, procese, dezvoltare curriculară, managementul curriculumului, inovaţii curriculare, finalităţi, implementare curriculară, monitorizare.*

Abstract: *This article is dedicated to presenting the value axes of the curriculum reform for general education, to characterize the conceptual foundations and methodological orientations of curriculum development, the emphasis being placed on the teleological, content- and process-based approach towards the school curriculum. At the same time, the stages of curricular reform in the Republic of Moldova, starting with the 1990s, are described retrospectively, as well as innovative approaches to the developed curriculum.*

Keywords: *curriculum, curriculum theory, curricular products, competencies, objectives, contents, processes, curriculum development, curriculum management, curricular innovation, purposes, curriculum design, curriculum implementation, monitoring.*

INTRODUCERE

Dezvoltarea Curriculumului Naţional reprezintă un demers de maximă importanţă pentru funcţionarea eficientă a sistemului de învăţământ.

De profunzimea schimbărilor curriculare depinde, în cea mai mare măsură, amploarea schimbărilor din celelalte subsisteme ale învăţământului. Procesele inovaţionale din domeniul curricular se află în ”centrul” politicilor educaţionale, constituind, pe de o parte, aspecte în care se concentrează tot ceea ce are loc în sistem, în termeni de finalităţi, de acţiuni, de procese şi de produse, pe de altă parte, inovaţiile curriculare reprezintă un ”barometru” al schimbărilor în sistemul de învăţământ.

Dezvoltarea Curriculumului Naţional (2019) a fost, în mare parte, determinată de factori externi şi cei interni:

- ✓ *provocările lumii contemporane*: globalizarea, internaţionalizarea, digitalizarea, tehnologizarea, criza valorilor etc.;
- ✓ *contextul naţional:* criza social-politică, criza economică, criza demografică etc.;
- ✓ *starea curriculumului actual:* gradul înalt de teoretizare a curricula pe discipline, nivelul scăzut de realizare a interdisciplinarităţii în cadrul curricular, lipsa unui consens în abordarea noţiunii de *competenţe*, desincronizarea dintre evaluarea formativă/curentă şi cea finală etc.

Aşadar, necesitatea schimbării curriculare a fost generată de: ajustarea politicilor curriculare la standardele educaţionale naţionale şi internaţionale; asigurarea continuităţii în reformele curriculare şi politicile educaţionale; asigurarea funcţionalităţii produselor curriculare în raport cu tendinţele dezvoltării curriculare pe plan naţional şi internaţional; reglarea cadrului curricular în raport cu disfuncţionalităţile identificate în procesul monitorizării acestuia [3, pp. 5-6].

SCURT EXCURS ISTORIC

Convenţional, reforma curriculară în Republica Moldova a parcurs câteva etape esenţiale.

Prima etapă (1997-2003) a fost marcată de realizarea Proiectului de reformă a învăţământului general, finanţat de Banca Mondială şi Guvernul Republicii Moldova. Proiectul de reformă a învăţământului general a propus un concept integrat *curriculum – evaluare – formare continuă*.

Avantajele acestei abordări ţineau de:

– asigurarea coerenţei la nivelul politicilor educaţionale, regulamentelor şi implementării;
– asigurarea conexiunii *curriculum – evaluare – formare continuă a cadrelor didactice*;
– utilizarea resurselor materiale, didactice şi umane într-un mod eficient;
– clarificarea responsabilităţilor fiecărei componente în parte [2, p. 9].

De menţionat că anume în cadrul acestui Proiect s-a conturat un nou cod curricular:

- *de la şcoala centrată pe profesor la şcoala centrată pe elev*;
- *de la şcoala informativă la şcoala formativă*;
- *de la învăţământul axat pe conţinuturi la învăţământul axat pe obiective*;
- *de la procesul de învăţământ axat pe predare la învăţământul axat pe învăţare*;
- *de la instruirea dominant pasivă la instruirea dominant activă (prin metode active)*;
- *de la evaluarea preponderent a cunoştinţelor la evaluarea abilităţilor*;
- *de la formele dominant colectiviste şi individualiste de învăţare la cele prin cooperare* [2, p. 10].

Etapa a doua (2003-2005) poate fi numită *etapa postproiectului* sau de acumulare a experienţei şi a informaţiilor cu privire la calitatea şi funcţionalitatea curriculumului şcolar. Accentul a fost pus pe descongestionarea materiei şi mai puţin pe reconceptualizarea curriculumului şcolar.

Etapa a treia (2006-2010) s-a caracterizat prin:

- căutarea intensă a soluţiilor şi a mecanismelor de modernizare şi de asigurare a calităţii Curriculumului Naţional;
- lansarea unui nou Proiect de rang naţional – *Educaţia de calitate în mediul rural din Moldova*, finanţat de Banca Mondială şi Guvernul Republicii Moldova;
- crearea unei noi baze legislative şi normative cu privire la sfera educaţională;
- aderarea învăţământului superior din Republica Moldova la Procesul de la Bologna, ceea ce presupunea modificări în cadrul curricular şi al învăţământului superior şi celui secundar general [2, pp. 13-14].

Etapa a patra (2010-2018) s-a caracterizat prin încercarea de a concepe şi a elabora o nouă generaţie de curricula axate pe competenţe, ceea ce a raliat învăţământul din Republica Moldova la tendinţele dezvoltării curriculare pe plan european. Pentru prima dată a fost propus un sistem de competenţe ca un nou cadru de referinţă al finalităţilor educaţionale.

Etapa a cincea (2018-2019) presupune reconceptualizarea Curriculumului Naţional şi racordarea acestuia la tendinţele actuale în dezvoltarea curriculară pe plan european.

AXE VALORICE ALE DEZVOLTĂRII CURRICULUMULUI NAŢIONAL 2019

Sistemul de învăţământ din Republica Moldova se află într-un context politic, economic, valoric, demografic specific şi este influenţat puternic atât de factorii externi: globalizarea, internaţionalizarea, informatizarea etc., cât şi de factorii interni, provocaţi de acest context. Totodată, aici se produc schimbări de anvergură: finanţarea sistemului per elev, descentralizarea unor funcţii manageriale, reconstrucţia reţelelor instituţiilor de învăţământ, redimensionarea formării continue a cadrelor didactice şi manageriale etc.

În această ordine de idei, reactualizarea Curriculumului Naţional a reprezentat şi reprezintă o prioritate, dar şi un factor de asigurare a calităţii învăţământului din Republica Moldova.

Curriculumul şcolar este unul de generaţia a patra, începând cu data obţinerii independenţei Republicii Moldova, şi de generaţia a doua a curriculumului axat pe competenţe (2010).

Totodată, curricula actuale au funcţionat mai mult de un ciclu curricular (*de regulă*, un ciclu curricular constituie 4-6 ani), începând cu anul de studii 2010/2011, ceea ce a determinat necesitatea de a reactualiza cadrul teoretic şi conceptual al Curriculumului Naţional, pe de o parte, şi cadrul metodologic al produselor curriculare pe de altă parte.

Reactualizarea Curriculumului Naţional s-a realizat în conformitate cu un suport fundamental – Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional, Curriculum de bază: sistem de competenţe pentru învăţământul general, suport analitic – Rapoarte de evaluare a curriculumului şcolar şi suportul managerial oferit de Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova.

Deschiderea spre formare/autoformare a personalităţii elevului în era dezvoltării durabile a resurselor umane

- Elevul este privit ca subiect activ al educaţiei;
- Abordare holistică a elevului;
- Realizarea potenţialului cognitiv, afectiv, psihomotor al fiecărui elev în procesul educaţional;
- Responsabilitatea elevilor pentru învăţare şi

dezvoltare proprie;
- Includerea elevilor în activităţi sociale şi comunitare;
- Dezvoltarea atenţiei, percepţiei, memoriei, gândirii critice;
- Dezvoltarea iniţiativei şi a spiritului civic.

Deschiderea spre cadrul axiologic în era diminuării/reactualizării valorilor umane

- Sistemul de valori socioumane, profesionale, personale constituie sursa de bază a finalităţilor educaţionale.
- Structura sistemului de valori:
  A) *valorile general-umane/fundamentale (valori-scopuri): adevărul, binele, dreptatea, frumosul etc.*; *valorile democratice (valori-mijloace): libertatea, drepturile omului, solidaritatea, toleranţa* etc.
  B) *valori morale; valori politice*; *valori juridice; valori istorice; valori estetice; valori religioase; valori educaţionale* etc.
  C) *valori naţionale: tradiţii, obiceiuri, cultura* etc.

Deschiderea spre cadrul teleologic (finalităţi-competenţe axate pe psihocentrism şi sociocentrism) în era constituirii societăţii cunoaşterii

- ***Competenţa*** este un sistem integrat de cunoştinţe, abilităţi, atitudini şi valori dobândite, formate şi dezvoltate prin învăţare, a căror mobilizare permite identificarea şi rezolvarea diferitelor probleme în diverse contexte şi situaţii.
- ***Competenţe pentru învăţământul general***:
  – competenţele-cheie;
  – competenţele transversale;
  – competenţele transdisciplinare;
  – competenţele specifice treptelor/ciclurilor de învăţământ;
  – competenţele specifice disciplinelor şcolare.

S-a acceptat următoarea structură a ***competenţei***:

A.
– *acţiune/activitate reprezentată printr-un verb;*
– *tipul de finalitate (cunoaştere şi înţelegere, aplicare-operare, integrare şi transfer);*
– *aspectul condiţional al finalităţii (domeniul, disciplina, subiectul);*
– *indicator general privind nivelul de realizare a acţiunii sau a produsului în contextul dat de învăţare*.

B.
– *cunoştinţe*;

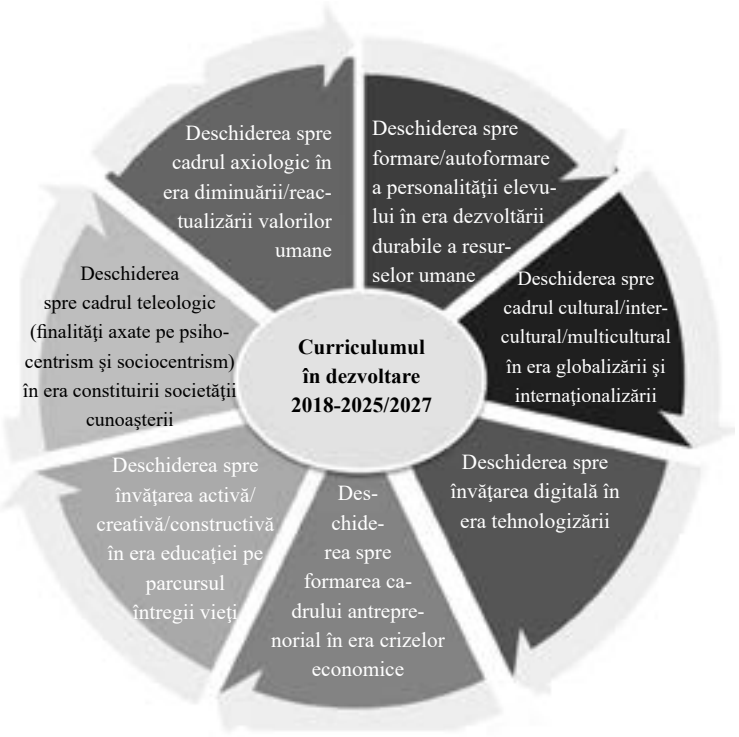


Figura 1. *Axe valorice ale reformei curriculumului pentru învăţământul general*

– *capacităţi*;
– *atitudini*;
– *valori în integritatea lor*.

- ***Structura cunoştinţelor***: teorii generale – teorii particulare, legi/legităţi generale – legi/legităţi particulare, noţiuni generale – noţiuni particulare, principii generale – principii particulare, concepţii generale – concepţii particulare, procese generale – procese particulare, fenomene generale – fenomene particulare, fapte generale – fapte particulare, date generale – date particulare...
- ***Structura capacităţilor***: *cognitive*: analiză-sinteză, comparare-disimilare, inducţie-deducţie, clasificare, categorizare, descriere, algoritmizare etc.; *psihomotrice*: generale, fine, de ritm; *sociale, comportamentale*.
- ***Structura atitudinilor***: *atitudine faţă de sine însuşi*; *atitudine faţă de ceilalţi, faţă de societate*; *atitudine faţă de muncă şi rezultatele ei*; *atitudine faţă de natură*.

Deschiderea spre învăţarea activă/creativă/constructivă în era educaţiei pe parcursul întregii vieţi

- Crearea mediilor de învăţare;
- Crearea unui cadru motivaţional pentru învăţare;
- Diversificarea tehnologiilor didactice şi de evaluare axate pe competenţe;
- Învăţarea contextuală, prin cooperare, rezolvare de probleme, studii de caz, investigaţii etc.;

- Învăţarea axată pe interdisciplinaritate.

Deschiderea spre formarea cadrului antreprenorial în era crizelor economice

Competenţe antreprenoriale şi spirit de iniţiativă

Competenţele antreprenoriale se referă la capacitatea de a acţiona în funcţie de oportunităţi, idei, intenţii şi de a le transforma în valori pentru ceilalţi.

Ele se axează pe creativitate, gândire critică, soluţionare de probleme, iniţiativă şi perseverenţă, colaborare şi activitate în scopul planificării şi gestionării problemelor culturale, sociale sau financiare.

- *Competenţa de a elabora şi de a realiza proiecte şi programe personale şi de grup (planificarea afacerilor);*
- *Competenţa de a analiza diferite contexte şi oportunităţi pentru promovarea ideilor în practică, în activitatea personală, socială, profesională;*
- *Competenţa de a lucra independent şi în echipă pentru a mobiliza resursele (personale, logistice, informaţionale, naturale etc.);*
- *Competenţa de a lua decizii financiare cu referire la cost şi valoare;*
- *Competenţa de a comunica eficient şi de a negocia cu alte persoane;*
- *Competenţa de a diminua (preveni) nesiguranţa, ambiguitatea şi riscul în procesul de luare a deciziilor;*
- *Competenţa în marketingul afacerilor.*

Deschiderea spre învăţarea digitală în era tehnologizării

Competenţe digitale

Competenţele digitale implică utilizarea corectă, critică şi responsabilă a tehnologiilor digitale, precum şi folosirea acestora pentru învăţare şi participare activă în viaţa socială. Acestea includ alfabetizarea informaţională şi procesarea datelor, comunicarea şi colaborarea în medii digitale, alfabetizarea mediatică, crearea de conţinuturi digitale (inclusiv programarea), securitatea digitală (inclusiv bunăstarea digitală şi competenţele legate de securitatea informatică), aspectele legate de proprietatea intelectuală, soluţionarea problemelor şi gândirea critică.

- *Înţelegerea modului în care tehnologiile digitale sprijină comunicarea, creativitatea şi inovaţia şi conştientizarea oportunităţilor, limitărilor, efectelor, impactului şi riscurilor asociate cu acestea;*
- *Înţelegerea principiilor generale, mecanismelor şi logicii care stau la baza tehnologiilor digitale evolutive, cunoaşterea funcţiilor principale şi utilizarea diverselor dispozitive digitale, programelor şi reţelelor în învăţare, în activităţile extracurriculare, în viaţa cotidiană;*
- *Abordarea critică a validităţii, fiabilităţii şi impactului informaţiilor şi datelor puse la dispoziţie prin mijloace digitale şi conştientizarea principiilor juridice şi etice referitoare la utilizarea tehnologiilor digitale;*
- *Utilizarea tehnologiilor digitale pentru a susţine cetăţenia activă şi incluziunea socială, colaborarea cu ceilalţi şi creativitatea faţă de obiectivele personale, sociale sau antreprenoriale;*
- *Utilizarea, accesarea, filtrarea, evaluarea, crearea, programarea şi partajarea conţinuturilor digitale;*
- *Gestionarea şi protejarea informaţiilor, conţinuturilor, datelor şi identităţilor digitale;*
- *Manifestarea unei atitudini reflective şi critice, dar curioase, deschise şi de perspectivă faţă de tehnologiile şi conţinuturile digitale;*
- *Abordarea etică, sigură şi responsabilă a utilizării instrumentelor cu acţiune digitală.*

Deschiderea spre cadrul cultural/intercultural/multicultural în era globalizării şi internaţionalizării

Competenţe de exprimare culturală şi de conştientizare a valorilor culturale

Competenţele de exprimare culturală implică înţelegerea şi respectul faţă de modul în care ideile şi înţelesurile sunt formulate şi comunicate în mod creativ în diferite culturi şi prin diverse forme culturale. Totodată, acestea implică participarea la înţelegerea, dezvoltarea şi exprimarea ideilor proprii şi a sentimentelor de apartenenţă sau a rolului în societate în varii moduri şi contexte.

- *Competenţa de comunicare interculturală, de respectare şi promovare a diversităţii culturale, deschiderea pentru diferenţele culturale;*
- *Competenţa axiologică: receptarea valorilor, inclusiv a celor artistice; crearea şi promovarea valorilor; manifestarea gustului estetic etc.;*
- *Competenţa de manifestare a atitudinilor pozitive faţă de tradiţii, obiceiuri, experienţe valorice ale poporului;*
- *Competenţe de manifestare a creativităţii în domeniul artelor;*
- *Competenţa de a exprima şi a interpreta cu empatie idei figurative şi abstracte, experienţe şi emoţii prin intermediul diferitelor forme artistice;*
- *Competenţa de abordare critică şi responsabilă a proprietăţii intelectuale şi culturale, manifestând o atitudine deschisă şi respect faţă de diversitatea expresiilor culturale.*

FUNDAMENTE ALE CURRICULUMULUI NAŢIONAL

Teoria generală a curriculumului, ca o nouă categorie a ştiinţelor educaţiei, dezvoltă şi asigură integralizarea teoriei educaţiei şi teoriei instruirii din perspectiva cadrului proiectiv, având finalitatea ca obiect/substanţă prioritară.

Curriculumul ca teorie/concept vizează:

- Definirea conceptului de *curriculum*;
- Integralizarea abordării psihocentrice şi sociocentrice a educaţiei;
- Sincronizarea componentelor constitutive ale curriculumului educaţional;
- Sincronizarea şi integralizarea *predării-învăţării-evaluării*;
- Afirmarea rolului prioritar al competenţelor în funcţie de care se structurează celelalte elemente ale paradigmei curriculare;
- Integralizarea *cunoştinţe-capacităţi-atitudini/valori*;
- Integralizarea *cunoaştere-aplicare-transfer*.

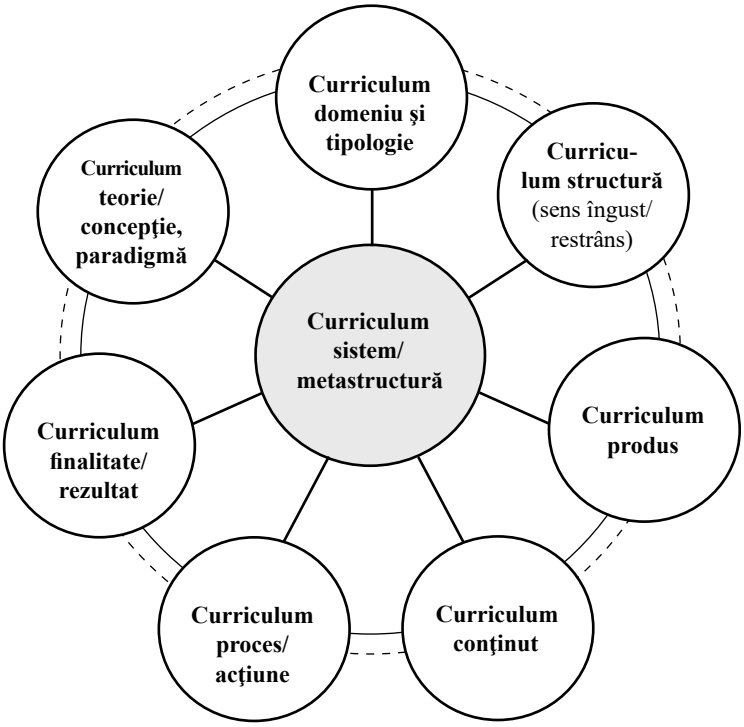


Figura 2. *Curriculumul ca sistem educaţional*

Curriculumul ca finalitate:

- *Finalităţile educaţionale*: educaţia 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.
- *Conceptul de competenţe*: un sistem integrat de cunoştinţe, abilităţi, atitudini şi valori, dobândite/formate şi dezvoltate prin învăţare, a căror mobilizare permite identificarea şi rezolvarea diferitelor probleme în diverse contexte şi situaţii.
- *Conceptul de **competenţă** dintr-o logică triplă* (Figura 3):

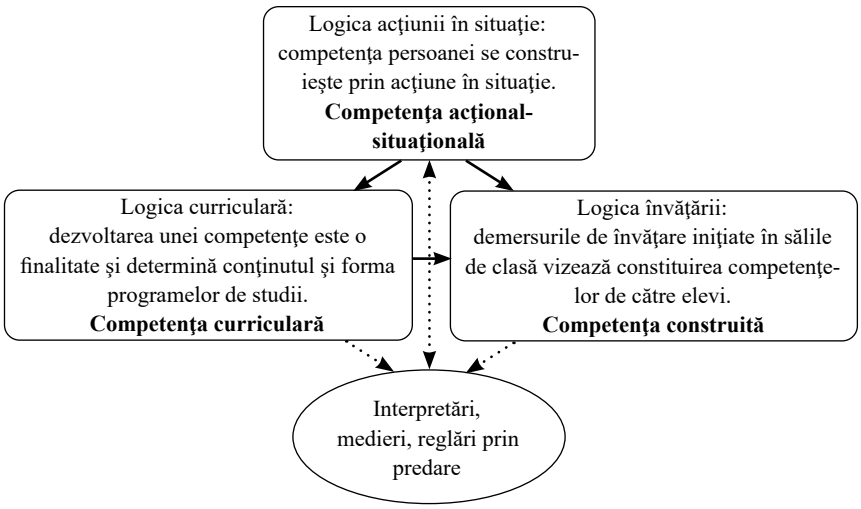


Figura 3. *Conceptul de competenţă dintr-o logică triplă*

Curriculumul ca proces

Curriculumul ca *proces* include trei categorii de activităţi:

Activităţi de pre-implementare:	**Activităţi de implementare/ funcţionare:**	**Activităţi de post-implementare:**
• cercetare/diagnosticare; • conceptualizare; • proiectare/aprobare.	• implementare; • predare-învăţare-evaluare; • monitorizare.	• realizarea conexiunii inverse; • dezvoltare/optimizare.

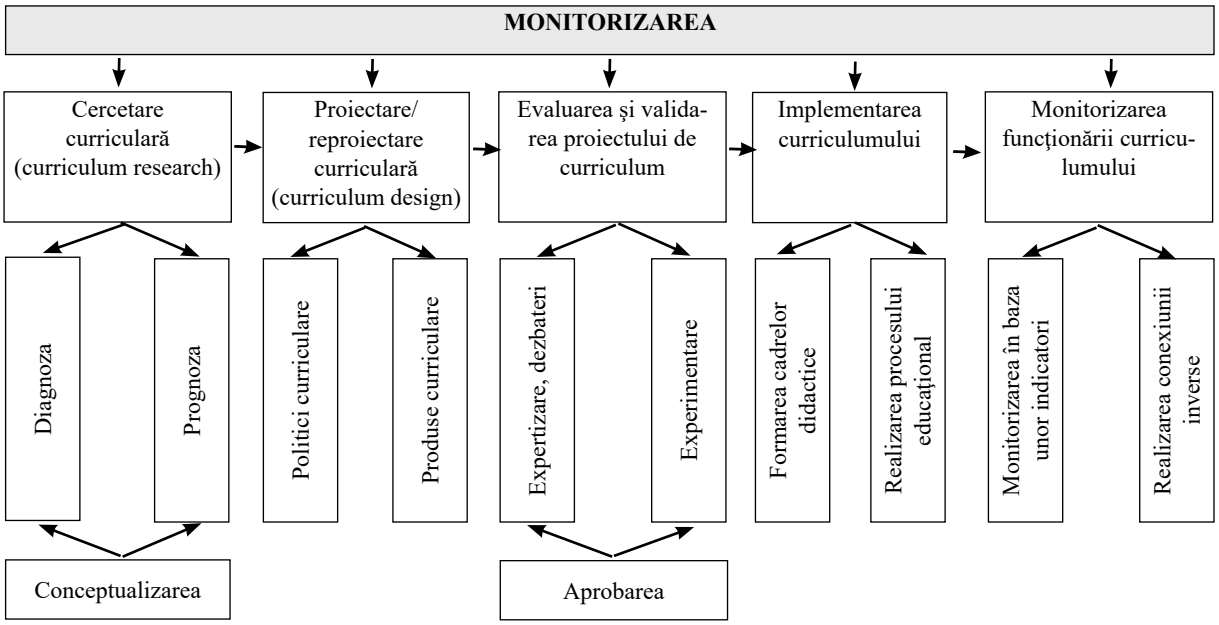


Figura 4. *Curriculumul ca proces (monitorizarea)*

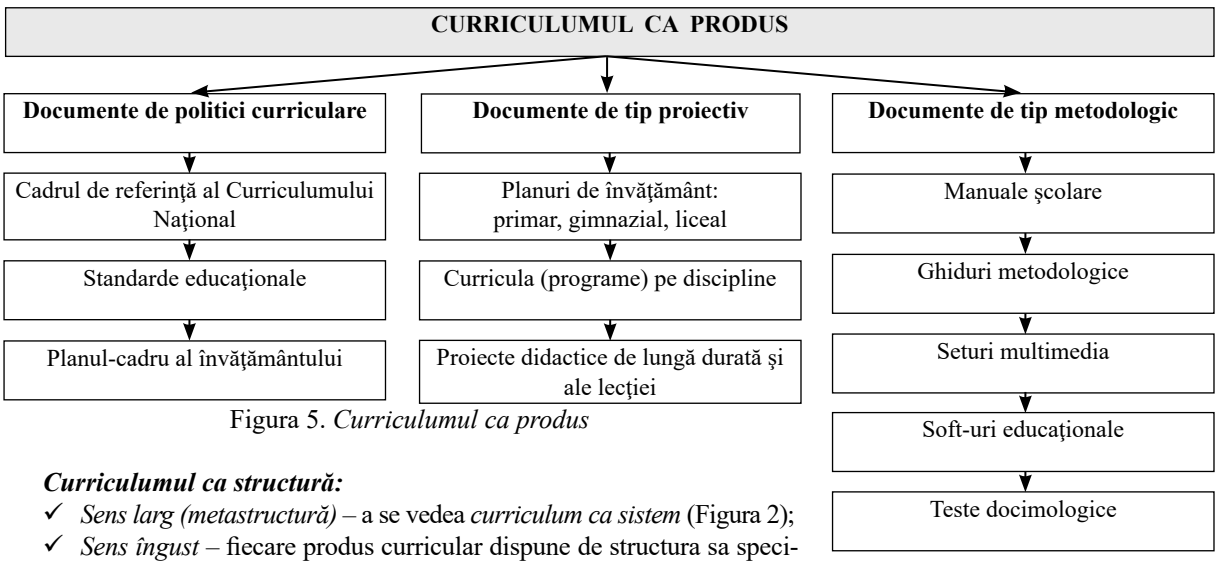


Figura 5. *Curriculumul ca produs*

Curriculumul ca structură:

- ✓ *Sens larg (metastructură)* – a se vedea *curriculum ca sistem* (Figura 2);
- ✓ *Sens îngust* – fiecare produs curricular dispune de structura sa specifică: planurile de învăţământ; curriculumul pe discipline (programa); manualul şcolar; ghidul metodologic etc.;
- ✓ *Structura curriculumului pe discipline* ca program de studii include următoarele elemente: Preliminarii; Concepţia curriculumului; Administrarea disciplinei; Unităţi de învăţare; Competenţe *versus* unităţi de competenţe/pre-achiziţii; Unităţi de conţinuturi; Activităţi de învăţare; Strategii didactice; Strategii de evaluare; Referinţe bibliografice.

DEMERSURI INOVATIVE ALE CURRICULUMULUI ŞCOLAR 2018/2019

1. Abordarea sistemică a curricula pe discipline din perspectiva postmodernităţii şi a tendinţelor actuale de dezvoltare curriculară pe plan naţional şi internaţional (a se vedea Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional, 2017).
2. Valorificarea noului sistem de competenţe-cheie pentru învăţarea pe parcursul întregii vieţi (Bruxelles, 22 mai 2018).
3. Atribuirea disciplinelor şcolare, prin demersuri curriculare, a noilor oportunităţi şi valenţe în formarea personalităţii elevului: orientarea spre formarea competenţelor transversale prin formarea competenţelor specifice disciplinelor şcolare.

4. Valorificarea unei noi viziuni asupra conceptului de *competenţă*: structură, gradualitatea, etapele de formare etc.
5. Asigurarea coerenţei dintre: *competenţe transversale – competenţe specifice disciplinei – unităţi de competenţe; competenţe transversale – disciplinele şcolare; abordarea intradisciplinară şi interdisciplinară*.
6. Structurarea curriculumului pe unităţi de învăţare (module).
7. Reactualizarea conţinuturilor pe discipline din perspectiva actualităţii acestora şi a oportunităţilor de a contribui la formarea lor fundamentală în domeniu (pentru a continua studiile în domeniul dat).
8. Reactualizarea metodologiei de predare-învăţare-evaluare: *crearea mediilor de învăţare; crearea unui cadru motivaţional pentru învăţare; diversificarea tehnologiilor didactice şi de evaluare, inclusiv axate pe competenţe şi pe descriptori de performanţă*.

ÎN LOC DE CONCLUZII

Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova, prin structurile sale, a asigurat:

- Elaborarea şi promovarea politicilor curriculare în raport cu programele strategice de dezvoltare a sistemului de învăţământ.
- Efectuarea unor studii în domeniul curricular, dar şi evaluarea stării actuale a curricula în funcţie.
- Gestionarea întregului ciclu curricular în limitele unor termeni prestabiliţi: proiectare, implementare, monitorizare, reglare.
- Evaluarea şi aprobarea produselor curriculare, de regulă în cadrul Consiliului Naţional pentru Curriculum.
- Elaborarea cadrului normativ şi reglatoriu privind dezvoltarea continuă a Curriculumului Naţional.
- Promovarea politicilor de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice din perspectiva schimbărilor curriculare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iaşi: Polirom, 2010. 400 p.
2. Guţu Vl. Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învăţământul liceal. Ministerul Educaţiei şi Tineretului al Republicii Moldova. Proiectul *Educaţia de calitate în mediul rural din Moldova*. Chişinău: Ştiinţa, 2007. 100 p.
3. Guţu Vl. et al. Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional. Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei. Chişinău: Lyceum, 2017. 104 p.
4. Negreţ-Dobridor I. Teoria generală a curriculumului educaţional. Iaşi: Polirom, 2008. 439 p.



Disciplina *Dezvoltare personală*, un răspuns la realitățile sociale și o provocare pentru cadrele didactice

CZU 37.015
doi.org/10.5281/zenodo.3521001

Otilia **DANDARA**
dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: *Disciplina "Dezvoltare personală" este un răspuns la nevoia de educaţie a personalităţii, care trebuie să se integreze într-un mediu sociocultural şi economic în continuă schimbare. Abordarea modulară îi permite profesorului să pună accentul pe câteva aspecte importante ale dezvoltării personale, prin care elevul de astăzi şi adultul de mâine vor putea să relaţioneze cu sine şi cu cei din jur, să îşi valorifice resursele personale, sociale şi naturale, trăind şi edificând un mediu de viaţă durabil; să îşi proiecteze cariera şi să se integreze profesional; să adopte un mod de viaţă sănătos şi să îşi asigure sieşi şi celor din jur siguranţa vieţii, integritatea fizică, morală şi emoţională. Această disciplină este un răspuns la prevederile de politici educaţionale, dar şi o provocare pentru cadrele didactice, deoarece mesajul educaţional nu poate fi dedus din domenii ştiinţifice clar şi strict definite, ci se găseşte în viaţa de zi cu zi.*

Cuvinte-cheie: *dezvoltare personală, resurse educaţionale, mesaj educaţional.*

Abstract: *Personal Development as a school subject is the answer to the need to educate the pupils' personalities through a continuously changing social and economic environment. The modular approach allows the teacher to emphasize some vital aspects of personal development, which makes the pupil of today and the adult of tomorrow to better understand himself and*

interact with others, to explore his personal, social, and natural resources, inhabiting and building a sustainable life environment, planning a future career and being able to integrate professionally, adopting a healthy lifestyle and ensuring his own safety and the safety of those around him, as well as physical, spiritual, and emotional integrity. This course is an answer to educational policy stipulations, yet at the same time it is a challenge for the educators, because its educational message cannot be built based on science alone, but has to derive from everyday life.

Keywords: *personal development, educational resources, educational message.*

Educaţia, fenomen eminamente social, a apărut odată cu societatea şi a însoţit evoluţia acesteia. Relaţia dintre ele a fost de-a lungul secolelor una de subordonare: societatea determina parametrii comportamentali ai persoanei pe care educaţia avea misiunea să-i formeze. Cu timpul, a crescut complexitatea relaţiei dintre persoană şi mediul său de viaţă. A devenit tot mai complicată modalitatea de integrare a omului în mediul social, s-au diversificat rolurile sociale pe care persoana le învaţă şi la exercită. Toate aceste circumstanţe au consolidat caracterul prospectiv al educaţiei: educaţia trebuie să formeze personalitatea din perspectiva zilei de mâine, să o pregătească pentru integrarea într-o societate a viitorului, pentru care nu oferă modele de comportament cazual, ci abilităţi şi competenţe care i-ar permite să identifice problemele şi să le depăşească.

Această misiune dificilă implică necesitatea oferirii unui mesaj educaţional şi formarea unor competenţe funcţionale pentru viaţă. În acest sens, sistemul de învăţământ, responsabil de educaţia formală şi realizarea prevederilor de politici educaţionale, dezvoltă în permanenţă curriculumul şcolar din perspectiva asigurării pregătirii elevului pentru viaţă. O nouă etapă a dezvoltării Curriculumului Naţional pentru învăţământul general a demarat în anul 2018. Analiza dificultăţilor pe care le întâmpină tinerii în procesul inserţiei sociale şi profesionale, rezultatele unor studii efectuate conform unor criterii de evaluare a competenţelor elaborate la nivel mondial, analiza bunelor practici din Europa şi din lume au scos în evidenţă nevoia introducerii în programul de învăţământ a unei noi discipline – *Dezvoltare personală*, care este predată pe tot parcursul traseului şcolar (cl. I-XII).

Această disciplină urmăreşte atingerea următoarelor obiective educaţionale majore:

1) să formeze competenţe care facilitează integrarea persoanei în mediul de viaţă, prin realizarea sistematică şi sistemică a activităţilor ce contribuie la dobândirea cunoştinţelor, abilităţilor, atitudinilor şi valorilor ce stau la baza unor dimensiuni de personalitate;
2) să contribuie la sistematizarea şi consolidarea achiziţiilor şcolare de la diverse discipline, din perspectiva funcţionalităţii acestora pentru viaţa personală şi profesională.

Caracterul multiaspectual şi interdisciplinar al obiectului de învăţământ *Dezvoltare personală* a fost asigurat de structura modulară. Pe tot parcursul şcolar, elevul va studia această disciplină în cinci module. Modulele şi tematica acestora au fost elaborate din aceleaşi considerente funcţionale şi pragmatice, din tendinţa facilitării procesului de integrare socioprofesională.

I. Reuşita în viaţă începe de la ***sine,*** persoana cu o bună imagine de sine va avea şi respect de sine, şi o evaluare/apreciere de sine la nivel adecvat. Din aceste considerente, modulul *Identitatea personală şi relaţionarea armonioasă* pune accentul pe: cunoaşterea şi acceptarea de sine; explorarea şi autoevaluarea resurselor personale; familie ca valoare: responsabilităţi, roluri de gen, stereotipuri, comunicarea asertivă, nonconflictuală şi nonviolentă, autoeducarea.

Acest modul se axează pe cultivarea stimei faţă de sine, în armonie cu stima faţă de cei din jur. De fapt, aceste dimensiuni se găsesc în strânsă concordanţă: dacă te apreciezi şi te stimezi, îi vei aprecia şi stima şi pe cei din jur. Acest deziderat poate fi atins prin gestionarea eficientă a potenţialului personal: emoţii, trăiri, sentimente. Pentru predarea acestui modul, profesorii/diriginţii vor trebui să-şi consolideze cunoştinţele în domeniul psihologiei.

II. Condiţiile şi modul de viaţă sunt influenţate direct de viziunea persoanei asupra vieţii, de stilul de viaţă, de felul de a întemeia o familie, o gospodărie, de a prioritiza activităţile, lucrurile etc. Din această necesitate a fost conceptualizat modulul *Asigurarea calităţii vieţii,* fundamentat pe integritate, gestionarea eficientă a resurselor, responsabilitate pentru dezvoltare durabilă şi pentru o bună gospodărire etc.

Mesajul educaţional al acestui modul se bazează pe câteva conţinuturi:

1) educaţia pentru integritate, care pune accentul pe formarea sistemului de valori al individului;
2) educaţia economico-financiară şi educaţia pentru dezvoltare durabilă, care se axează pe trei resurse ale edificării unei personalităţi: *resursele proprii,* exprimate prin potenţialul psihofiziologic şi de comunicare/relaţionare a individului; *resursele persoanelor din jur*, cu accent pe potenţialul anturajului, mediului social în care trăieşte persoana (membrii familiei, membrii comunităţii, colegii, prietenii etc.); *resursele mediului de viaţă* (mediul natural).

Finalitatea majoră a acestui modul prevede formarea unei viziuni despre viaţă bazate pe valorificarea optimă

şi echilibrată a resurselor (personale, sociale, naturale), pe buna gospodărire, cu accent pe edificarea familiei şi crearea unui mediu favorabil propriei dezvoltări în baza învăţării continue.

Realizarea acestui modul are multiple avantaje, deoarece asigură o deschidere către bunele practici ale comunităţii, valorifică exemplele comportamentale ale membrilor societăţii, comunităţii. În acelaşi timp, prezintă şi anumite riscuri. Mesajul educaţional poate avea un caracter subiectiv foarte pronunţat. Profesorul/dirigintele sau altă persoană implicată în activitatea educativă (părinte, reprezentantul comunităţii etc.) va fi tentat să formuleze acest mesaj prin prisma propriilor viziuni şi valori, care nu întotdeauna pot avea o conotaţie constructivă.

Pentru predarea reuşită a modulului, profesorul/dirigintele trebuie să-şi fortifice cunoştinţele privind educaţia morală, educaţia pentru valori, educaţia economico-financiară, educaţia pentru dezvoltare durabilă.

III. Şcoala pregăteşte omul pentru viaţă. Achiziţiile căpătate aici trebuie să aibă un caracter constructiv, să fie utilizate spre binele nostru, spre edificarea personalităţii. Din perspectiva acestui deziderat, *Modul de viaţă sănătos,* un alt modul integrat în disciplina *Dezvoltare personală,* are în vizor sănătatea mintală, emoţională şi fizică, asigurată prin: alimentaţie sănătoasă, dozarea corectă a efortului fizic şi intelectual, procese fiziologice caracteristice vârstei, contracararea viciilor, păstrarea şi consolidarea imunităţii, prevenirea efectelor negative ale influenţei mediului, utilizarea raţională şi corectă a resurselor de sănătate (aerul, apa, mediul natural în general etc.), influenţa tehnologiilor moderne asupra sănătăţii. Acest modul se axează pe problemele enunţate mai sus şi revine asupra lor din perspectiva particularităţilor de vârstă şi a experienţei de viaţă acumulată. Modul sănătos de viaţă va fi format prin: prezentarea/explicarea anumitor termeni, concepte, procese, fenomene; exersarea unor abilităţi practice, utilizabile în viaţa de zi cu zi şi cultivarea unor atitudini privind modul de viaţă sănătos care au menirea de a consolida acest comportament pe parcursul vieţii şi de a-l transforma într-un credo al existenţei.

IV. Cel de-al IV-lea modul vine să scoată în evidenţă finalitatea esenţială a şcolii – *Pregătirea persoanei pentru integrare socioprofesională*. Competenţele formate pe parcursul anilor de şcoală trebuie să devină un repere în devenirea profesională. Într-o eră a marilor schimbări şi a unor relaţii complexe dintre persoană şi mediul său de viaţă, persoana trebuie să-şi proiecteze cariera, în caz contrar ceea ce ai învăţat rămâne a fi de dragul învăţării, acumulării de cunoştinţe şi abilităţi, care, după cum se exprimă unii profesori, „poate va prinde bine cândva în viaţă”.

Proiectarea carierei profesionale şi dezvoltarea spiritului antreprenorial este modulul care are drept scop formarea competenţei de planificare a carierei şi dezvoltarea spiritului antreprenorial. Profesorii trebuie să cunoască reperele conceptuale ale ghidării în carieră, ei fiind unul dintre factorii-cheie în realizarea acestui proces. Conţinutul modulului reflectă, de fapt, această concepţie şi se axează pe câteva direcţii de activitate, prin care răspundem la întrebarea: *Ce facem atunci când îl ghidăm pe elev în carieră şi îl învăţăm să-şi proiecteze cariera?*

În primul rând, vom realiza activităţi prin care şi cu ajutorul cărora elevii îşi vor *cunoaşte capacităţile şi potenţialul.* Acesta este punctul de start în proiectarea carierei, deoarece nu poţi şti cine poţi fi, dacă nu cunoşti de ce eşti capabil. De asemenea, este important ca elevul să fie *informat corect şi îndeajuns* despre posibilităţile de a face studii, ofertele de pe piaţa muncii, cerinţele diverselor profesii şi cadrul normativ-legal al raporturilor de muncă.

Nu poţi realiza prea multe în viaţa de adult, dacă nu ai nişte atitudini şi dacă acţiunile tale nu se bazează pe un sistem de valori. De aceea, profesorii vor proiecta activităţi orientate spre formare de *atitudini şi valori*, menite să motiveze elevii să muncească, să perceapă şi să adopte activitatea profesională ca pe o modalitate de autorealizare.

În condiţiile actuale de integrare socioprofesională, ţinând cont de complexitatea relaţiei dintre persoană şi mediul social, este important ca fiecare să-şi identifice nişa profesională, pentru a promova cu succes capacităţile şi competenţele pe care le deţine. Din aceste considerente, activitatea de *marketing vocaţional* este una vitală, care presupune activităţi de identificare a angajatorului şi a locului de muncă, elaborarea unui CV şi a unei scrisori de motivaţie, susţinerea unui interviu.

V. Modulul V – *Securitatea personală* – vine în acest context educaţional ca o necesitate a cadrului formal al instruirii, subordonat exigenţelor instituţiilor de resort, responsabile de securitatea şi integritatea fizică şi emoţională a elevilor. Acesta se axează pe formarea competenţei *Manifestarea comportamentului constructiv şi responsabil în acţiuni de protecţie personală şi a celor din jur, axat pe cunoştinţe acumulate şi atitudini social pozitive.* Unităţile de conţinut, eşalonate pe ani de studii, se focusează pe securitatea elevului în locuri publice, în comunicarea on-line; exersarea corectă a rolului de pieton, de pasager şi chiar de conducător auto (la vârsta de 18 ani); comportamentul precaut şi corect în cazul diverselor fenomene naturale.

Disciplina *Dezvoltare personală* are o abordare curriculară concentrică, deoarece constructul acestei materii este constituit din cele cinci module, care au la bază concepte enunţate la care se revine cu nivel de complexitate diferit, în corespundere cu particularităţile de vârstă ale elevului şi cu accent pe experienţa sa socială.

Disciplina a fost inclusă într-o nouă arie curriculară *Consiliere şcolară şi dezvoltare personală,* lipsă în Planul-cadru pentru învăţământul general din Republica Moldova până în anul 2018. Introducerea acestei arii a rezultat din prevederile politicilor educaţionale, elaborate la nivel mondial, regional şi naţional, precum şi din studiul bunelor practici ale altor ţări.

În Declaraţia de la Incheon *Educaţia 2030 – Spre educaţia incluzivă şi echitabilă de calitate şi învăţarea pe tot parcursul vieţii pentru toţi* este scos în evidenţă dezideratul principal al omenirii, care aduce educaţia în prim-plan ca modalitate de asigurare a unei poziţii în societate pentru fiecare. Este menţionată importanţa factorilor educaţionali şi, în primul rând, al statului cu rol esenţial în a garanta atingerea standardelor şi normelor stabilite, dar se apreciază şi implicarea altor factori educaţionali relevanţi pentru realizarea dreptului la o educaţie de calitate [2]. Curriculumul la disciplina *Dezvoltare personală* exprimă una dintre ideile principale ale concepţiei educaţionale: ”Acest curriculum urmăreşte să răspundă nevoilor tuturor elevilor, în sensul că propune activităţi structurate de stimulare a dezvoltării în domeniul social, cognitiv, afectiv şi domeniile de carieră” [1, p. 3]. Ideea valorificării parteneriatului educaţional este şi ea valorificată conceptual în curriculumul disciplinei: ”Prezentul document se adresează cadrelor didactice care vor preda disciplina *Dezvoltare personală*, cu posibilitatea de a avea alături, în calitate de parteneri educaţionali, colegii de breaslă, părinţii, comunitatea şi alţi actori educaţionali (medicul, inspectorul de poliţie, reprezentantul APL-ului, reprezentanţii ONG-urilor etc.)” [Idem].

În concepţia disciplinei şi-au găsit reflectare şi prevederile de politici educaţionale elaborate la nivel naţional. Strategia Naţională *Moldova 2020* stipulează ”sporirea accesului la educaţie de calitate pentru toţi copiii şi tinerii, prin asigurarea unui mediu şcolar prietenos şi protectiv şi prin consultarea elevilor, studenţilor şi părinţilor în procesul de luare a deciziilor” [3]. O preocupare aparte este demonstrată pentru valorificarea potenţialului uman, prin integrarea socioprofesională în acord cu dezvoltarea economică. Documentul menţionat stipulează drept unul dintre obiectivele principale: ”Racordarea sistemului educaţional la cerinţele pieţei forţei de muncă, în scopul sporirii productivităţii forţei de muncă şi majorării ratei de ocupare în economie” [3].

Interesul şi grija pentru această problemă sunt demonstrate şi în documentul de politici *Educaţia 2020,* în care obiectivul specific 1.10. *Dezvoltarea sistemului de consiliere în carieră şi proiectare a carierei pe parcursul întregii vieţi indică asupra implicării într-un proces educaţional specific a elevilor, tinerilor şi adulţilor.* Prin prisma acestor prevederi, curriculumul include componenta ghidării/proiectării carierei, orientată spre formarea competenţei *Proiectarea responsabilă a carierei prin valorificarea potenţialului individual şi a oportunităţilor pieţei muncii* [1, p. 6].

Fenomenul educaţional este flexibil şi mereu adaptabil la realităţile sociale. Această caracteristică este mult mai accentuată în condiţiile societăţii contemporane, când schimbarea este unicul lucru stabil în această lume. Promotor al schimbării este statul, care acţionează prin politicile educaţionale, dar agentul principal al schimbării rămâne a fi profesorul. Calitatea şi eficienţa schimbării, în mare parte, depinde de capacitatea profesorului de a se implica în proces şi de a învăţa continuu.

Disciplina şcolară *Dezvoltare personală* este o adevărată provocare pentru cadrele didactice. Aceasta nu se încadrează într-un context tradiţional al disciplinelor, precum *Matematica, Fizica, Chimia,* a căror sursă de conţinut vine dintr-un domeniu ştiinţific strict determinat. Nu poate fi comparată nici cu disciplinele socioumane, precum *Istoria, Limba şi literatura română* sau *Geografia*, a căror sursă de conţinut reprezintă domenii ştiinţifice cu o structură definită, doar că suportă anumite interpretări în funcţie de contextul social.

În concluzie: Disciplina *Dezvoltare personală* este despre personalitate şi mediul sociocultural, care se modelează reciproc. Mesajul ei educaţional vine din această relaţie şi trebuie să determine caracteristicile relaţiei respective. În acest context educaţional, curriculumul are un rol de suport metodologic, care promovează ideea finalităţii majore (prefigurează rezultatele finale, exprimate sub formă de competenţe), pe când procesul educaţional şi rezultatele lui depind, în mare măsură, de implicarea şi competenţa profesională a actorilor săi.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Aria curriculară *Consiliere şcolară şi dezvoltare personală. Dezvoltare personală*. Curriculum pentru clasele X-XII. Chişinău, 2018. Pe: https://mecc.gov.md/
2. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Pe: https://unesdoc.unesco.org
3. Moldova 2020, Strategia naţională de dezvoltare: 7 soluţii pentru creşterea economică şi reducerea sărăciei. Pe: http://www.e-democracy.md
4. Strategia de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014-2020 *Educaţia-2020*. HG nr. 944 din 14.11.2014. Pe: https://mecc.gov.md/ro



Valenţele imaginii şi statutului cadrului didactic în context actual. Sinteză de politici

CZU 37.015
doi.org/10.5281/zenodo.3521001

Rima **BEZEDE**
dr., preşedinte, C.E. PRO DIDACTICA

Rezumat: *Profesia didactică a încetat să mai fie o alternativă atractivă de carieră pentru tineri, inclusiv din cauza imaginii şi a statutului social necorespunzător importanţei pe care o are, aşa cum o demonstrează mai multe cercetări. Analizând documentele de politici, specificul reformei din sectorul educaţiei, contextul internaţional, dar şi opinia cadrelor didactice şi manageriale, prezentăm factorii-cheie care au influenţat evoluţia imaginii şi statutului cadrului didactic, precum şi un set de recomandări pentru îmbunătăţirea situaţiei.*

Cuvinte-cheie: *imagine, statut social, statut profesional, profesia de cadru didactic, carieră, politici în domeniul resursei umane, reformă, Codul de etică, calitate.*

Abstract: *The teaching profession has ceased to be an attractive career alternative for young people, not least due to the image and social status it bears nowadays, which does not equal its importance, as a number of studies show us. By analyzing the policy documents, the specifics of reform in the education sector, the international context, and also teachers' and managers' opinion, we present the key factors that have influenced the evolution of the image and status of the teacher. We also offer a number of recommendations intended to improve the current situation.*

Keywords: *image, social status, professional status, teaching profession, career, human resource policies, reforms, code of ethics, quality.*

Imaginea şi statutul cadrului didactic sunt subiecte abordate tot mai des atât la nivel naţional, cât şi internaţional, or, aceşti factori influenţează direct măsura în care profesia pedagogică este sau nu atractivă pentru tinerii cu vocaţie, dar şi menţinerea angajaţilor competenţi în sistemul educaţional. În acest context, în cadrul discuţiei publice *Imaginea profesorului în Moldova*, organizată în luna octombrie de Comunitatea pentru o Educaţie de Calitate COMpEC în Proiectul de Sprijinire a Educaţiei/ Departamentul Buna Guvernare al Fundaţiei Soros-Moldova a fost prezentată o sinteză de politici, care a oferit recomandări de actualizare/dezvoltare a politicilor publice care ar conduce la îmbunătăţirea imaginii şi a statutului cadrului didactic, inclusiv prin identificarea şi analiza factorilor-cheie care determină dinamica acestora. Studiul integral poate fi găsit pe site-ul www.soros.md

STATUTUL ŞI IMAGINEA CADRULUI DIDACTIC. CONTEXT

Statutul şi imaginea unei profesii sunt elemente importante în determinarea atractivităţii acesteia pentru tineri şi în menţinerea angajaţilor competenţi/calificaţi. Erodarea constantă a statutului şi a imaginii cadrelor didactice este confirmată de studii relevante, ce scot în evidenţă impactul negativ al fenomenului asupra sistemului educaţional în ansamblu, care a genera în timp o scădere a numărului celor care au ca opţiune prioritară de profesie cariera didactică [3].

Statutul social al profesiei pedagogice este definit de prestigiul şi gradul de apreciere oferit de societate şi, implicit, de poziţia simbolică a acesteia în ierarhia profesiilor. Eric Hoyle, un cunoscut sociolog englez, definind statutul profesional, menţiona că acesta include câteva dimensiuni relativ distincte: prestigiul ocupaţional, statutul ocupaţional atribuit şi stima de care se bucură o categorie profesională în societate. Potrivit cercetătorului, prestigiul profesional reprezintă „percepţia publică a poziţiei relative pe care o ocupă o profesie într-o ierarhie a profesiilor", iar stima este "modul în care o profesie este percepută de opinia publică prin raportare la calităţile profesionale ale celor care practică profesia respectivă". E. Hoyle mai subliniază faptul că stima este influenţată atât de relaţiile interpersonale dintre cadrele didactice, cât şi de modul în care aceste sunt percepute de decidenţii politici şi de mass-media.

Statutul social al cadrului didactic şi-a schimbat valenţele în ultimii ani, fiind influenţat direct sau indirect, într-o manieră pozitivă şi/sau negativă, de numeroşi factori interni sau externi sistemului de învăţământ. Studii recente efectuate în Republica Moldova confirmă că locul profesiei de cadru didactic în ierarhia profesiilor este unul necorespunzător importanţei acesteia [1], iar numărul mic de solicitanţi pentru formare iniţială în ştiinţele educaţiei, numărul şi mai mic al absolvenţilor facultăţilor pedagogice care ajung să lucreze în şcoală, deficitul în creştere de cadre didactice vorbesc de la sine

despre scăderea constantă a statutului social al cadrului didactic [2].

Diferenţele dintre statutul profesorilor şi cel al reprezentanţilor altor profesii, precum şi modificarea statutului în timp se datorează inclusiv standardelor de intrare în profesie, salariilor şi condiţiilor de muncă, calităţii programelor de formare, imaginii create de mass-media etc. [6].

În Republica Moldova toate aceste aspecte sunt insuficient armonizate, astfel încât profesia de cadru didactic să fie una atractivă şi solicitată.

ANALIZA CERCETĂRILOR ŞI A LEGISLAŢIEI EDUCAŢIONALE PRIN PRISMA POLITICILOR PUBLICE CE ŢIN DE ÎMBUNĂTĂŢIREA STATUTULUI CADRULUI DIDACTIC

Analizând cercetările recente şi documentele de politică educaţională, constatăm că avem un cadru legal general şi documente de politici educaţionale, inclusiv *Codul Educaţiei, Strategia Educaţia 2020*, care asigură pârghii pentru abordarea şi soluţionarea participativă a problemelor ce ţin de resursa umană, inclusiv prin îmbunătăţirea statutului social al reprezentanţilor acestei meserii. Mai mult decât atât, avem şi evidenţe care reflectă problema resursei umane în educaţie şi care chiar au anticipat, acum 5 ani, criza ce ţine nu doar de calitatea cadrelor didactice, dar şi de numărul insuficient al acestora. Astfel, în 2014, în urma desfăşurării unei ample cercetări [4], s-a concluzionat că una din principale probleme din domeniu se referă la *erodarea constantă a statutului şi a imaginii cadrelor didactice – stare de fapt ce se răsfrânge negativ asupra sistemului educaţional în ansamblu prin lipsa de modele, mai ales pentru copiii rămaşi fără supravegherea părinţilor, ceea ce a condus şi la o scădere a numărului celor care au ca primă opţiune de profesie cariera didactică.* Totodată, una din acţiunile prioritare din acelaşi document (3.1.1) se referea direct la îmbunătăţirea statutului cadrului didactic, fiind formulată în felul următor: *ameliorarea şi promovarea imaginii şi a statutului pedagogului prin campanii în mass-media.*

Pentru a soluţiona problema în cauză, dar şi altele la acest capitol a fost elaborat Programul Naţional de Dezvoltare a Resurselor Umane [4], care prezenta principalele dificultăţi identificate în domeniul dezvoltării resurselor umane din educaţie în Republica Moldova şi trasa obiectivele generale şi specifice, precum şi planul de acţiuni pentru realizarea acestora. Obiectivul specific 1.1. al acestui program prevedea *promovarea sistematică pe plan local şi naţional a bunelor practici educaţionale pentru îmbunătăţirea imaginii cadrului didactic şi a instituţiei de învăţământ ca element de motivare şi de atragere a tinerilor în profesia didactică.*

Într-o altă cercetare, *Studiul de evaluare a sistemului şi a programelor de formare continuă a cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar general din Republica Moldova* (august 2014), se constată lipsa unui document reglator care ar defini statutul cadrului didactic (document ce reglementează obligaţiile şi beneficiile cadrului didactic, dar şi elementele ce ţin de integritatea profesională a acestuia), a standardelor profesionale şi a Codului de etică. Respectiv, una din recomandări ţine de elaborarea şi implementarea acestor documente.

CE AVEM LA MOMENT?

Codul Educaţiei [8], prin art. 135 (6,7), stipulează că obligaţiile cadrelor didactice şi de conducere din învăţământul general şi profesional tehnic în raport cu elevii, părinţii şi angajaţii instituţiilor de învăţământ sunt prevăzute în Codul de etică al cadrului didactic, elaborat şi aprobat de Ministerul Educaţiei, cu consultarea asociaţiilor reprezentative la nivel naţional ale elevilor, părinţilor, cadrelor didactice şi sindicatelor din învăţământ. Acesta a fost elaborat şi aprobat prin Ordinul nr. 861 din 7 septembrie 2015 [9].

Codul de etică are următorul obiectiv: *reglementează raporturile profesionale ale cadrelor didactice şi funcţionează atât ca un contract moral între părinţi/alţi reprezentanţi legali, elevi, copii, comunitatea locală şi diferitele categorii de personal din sistemul de învăţământ general şi profesional tehnic responsabile de instruire şi educaţie, cât şi ca un sistem de standarde de conduită profesională, capabile să contribuie la coeziunea instituţională şi a grupurilor de persoane implicate în activitatea educaţională prin formarea şi menţinerea unui climat bazat pe cooperare şi competiţie după reguli corecte.* Conform acestui document, printre normele de conduită ale cadrelor didactice şi de conducere (art. 8), se numără: 2) Creşterea prestigiului şi a autorităţii personalului din învăţământ, ceea ce implică următoarele acţiuni: a) orice cadru de conducere, cadru didactic sau cadru didactic auxiliar trebuie să evite, prin afirmaţii, aprecieri sau acţiuni, să afecteze imaginea profesională şi/sau socială a oricărui alt membru al corpului profesoral, cu excepţia situaţiilor prevăzute şi formalizate de actele normative în vigoare (evaluările de personal, comisia de disciplină, comisia de etică etc.).

Nu a fost elaborat un document reglator care ar defini statutul cadrului didactic.

Programul naţional de dezvoltare a resurselor umane, care include şi acţiuni pe partea de îmbunătăţire a imaginii şi a statutului cadrului didactic a fost elaborat, revizuit şi completat în baza discuţiilor publice, dar n-a fost aprobat. Totuşi, trebuie să menţionăm că unele acţiuni au fost realizate, total sau parţial, inclusiv:

1) Organizarea campaniei *Vreau să fiu pedagog*;

2) Dezvoltarea de proiecte locale şi regionale, forumuri de discuţii, dezbateri privind problemele educaţionale şi importanţa intensificării relaţiilor şcoală-comunitate;
3) Definitivarea şi aprobarea standardelor profesionale pentru cadrele didactice, dar care necesită completarea cu indicatori măsurabili pe fiecare dimensiune;
4) Reconceptualizarea curriculară privind consilierea şi ghidarea în carieră a elevilor, prin structurarea ariei curriculare *Dezvoltare personală şi ghidare în carieră*, inclusiv pentru asigurarea creşterii ponderii celor care aleg o carieră pedagogică;
5) Mărirea cuantumului bursei acordate pentru studenţii/elevii de la specialităţile de profil pedagogic;
6) Definitivarea şi aprobarea Cadrului Naţional al Calificărilor în domeniul pedagogic, cu implicarea practicienilor şi a mediului de afaceri;
7) Reformarea sistemului de salarizare a cadrelor didactice, cadrelor didactice auxiliare şi manageriale (HG nr. 270) etc.

De asemenea, au fost mărite indemnizaţiile unice pentru debutanţi.

CONTEXT INTERNAŢIONAL

Pe agenda internaţională, problema care se referă la imaginea şi statutul cadrului didactic a fost discutată de importante organisme, dar şi de comunităţile educaţionale din diferite ţări. Astfel, în urma unor cercetări desfăşurate de Organizaţia pentru Cooperare şi Dezvoltare Economică (OECD) în ţările membre, s-a constatat că, printre alte probleme cu care se confruntă sistemele de educaţie în ceea ce priveşte resursa umană, este şi problema imaginii şi a statutului cadrelor didactice, manifestată şi prin faptul că profesorii de multe ori simt că munca lor este subevaluată.

Banca Mondială, prin studiile SABER, a identificat, de asemenea, dimensiunile-cheie ale politicilor prin care sistemele de educaţie reglementează domeniul resurselor umane implicate în actul educaţional, care includ şi faţete ale statutului şi imaginii cadrului didactic.

Printre propunerile OECD pentru revizuirea politicilor de resurse umane din învăţământ, pentru a transforma profesia didactică într-o alternativă de carieră atractivă, se propune îmbunătăţirea imaginii şi a statutului cadrelor didactice – sublinierea importanţei profesorului ca model de personalitate, relaţiile cu comunitatea, campanii de conştientizare publică, organizare de vizite în şcoli pentru studenţi, promovarea în media a exemplelor pozitive.

Cele mai interesante cercetări internaţionale despre statutul şi imaginea cadrelor didactice sunt elaborare de asociaţiile cadrelor didactice [7]. Astfel, conform unei cercetări efectuate de Educational International Research Institute în 2015 pe un eşantion alcătuit din reprezentanţii a 73 de asociaţii de profesori (care reprezintă 30 de milioane de angajaţi în educaţie în aproximativ 400 de organizaţii din 171 de ţări), menţionăm:

1. Majoritatea respondenţilor percep statutul cadrului didactic ca având o poziţie medie (un statut mai jos îl au cadrele didactice care activează în educaţia timpurie şi în învăţământul profesional tehnic).
2. Diferenţa de statut între meseria de cadru didactic şi alte ocupaţii profesionale, dar şi schimbarea statutului de-a lungul timpului sunt determinate, în principal, de: calitatea programelor care pregătesc cadrele didactice; imaginea promovată de mass-media; salarii şi condiţiile de muncă; standardele de intrare în profesie; măsura în care factorii de decizie consultă asociaţiile de profesori.
3. Statutul cadrului didactic s-a devalorizat, în primul rând din cauza măsurilor de austeritate, impuse de guverne, constatându-se în unele ţări tendinţa de deprofesionalizare a acestei profesii şi subminarea autorităţii şi a vocii asociaţiilor cadrelor didactice.
4. Chiar şi în ţările în care cadrul didactic are un statut înalt persistă tendinţa de devalorizare din cauza trendului neoliberal în educaţie, ca urmare a tendinţelor neoliberale în raport cu standardizarea practicii, competiţia şi sistemul de evaluare a cadrelor didactice, manifestată prin remunerarea în baza performanţelor şi meritocraţiei, testarea standardizată, sistemul de evaluare a cadrelor didactice etc. Toate aceste măsuri au fost promovate pentru a demonstra societăţii eforturile mari ale guvernului de a aduce schimbări inovatoare în rândul profesorilor, dar nu a avut nici un rezultat pozitiv. Mai degrabă, aceste politici au jucat un rol în distrugerea culturii de cooperare printre profesori.
5. Un mare deserviciu imaginii şi statutului cadrului didactic îl face mass-media, care prezintă cadrul didactic într-o lumină proastă.

Aşadar, problematica ce ţine de devalorizarea imaginii şi a statutului cadrului didactic este recunoscută la nivel internaţional şi abordată multiaspectual, în vederea identificării unor soluţii viabile care ar consolida statutul cadrului didactic şi ar contribui, implicit, la sporirea atractivităţii profesiei pentru tineri cu vocaţie pentru acest domeniu.

STATUTUL CADRULUI DIDACTIC ÎN REPUBLICA MOLDOVA (REZULTATELE SONDAJULUI)

Pentru atingerea scopului acestei sinteze de politici, am considerat important să nu ne limităm la studierea ca-

drului legal, a resurselor informaţionale şi a cercetărilor din domeniu, realizate la nivel naţional şi internaţional, ci să lansăm în lunile iunie-iulie curent un sondaj printre cadrele didactice şi manageriale în vederea reliefării factorilor care influenţează statutul şi imaginea cadrului didactic în contextul educaţional şi social al Republicii Moldova. De asemenea, am urmărit să aflăm părerea respondenţilor faţă de evoluţia statutului şi a imaginii cadrelor didactice. La sondaj au participat 153 de persoane, 69,3% fiind din zona rurală şi 30,7% din cea urbană, 10,5% directori şi 89,5% cadre didactice.

Primul aspect analizat se referea la nivelul de apreciere de către respondenţi a imaginii cadrului didactic. Astfel, 83% au afirmat că o apreciază ca fiind bună, 12% ca fiind necorespunzătoare profesiei de cadru didactic şi 5% ca fiind foarte bună.

O situaţie puţin diferită o avem în cazul statutului cadrului didactic – conform datelor, mai mult de un sfert din respondenţi (26,6%) consideră că acesta este negativ, 69,3% – mediu şi doar 3,9% sunt de părerea că astăzi cadrul didactic are un statut înalt. Atât imaginea, cât şi statutul cadrului didactic au suferit schimbări, de cele mai multe ori negative, fapt demonstrat de cercetările internaţionale, dar şi de cele naţionale din ultimii ani [2,3,4]. Şi în cazul sondajului nostru, respondenţii au confirmat această evoluţie. Astfel, mai mult de jumătate din ei au menţionat că imaginea şi statutul cadrului didactic s-au devalorizat. Totuşi, 19,6% din respondenţi cred că imaginea cadrului didactic s-a îmbunătăţit în ultimii 20 de ani, iar 17% au aceeaşi opinie când este vorba despre statutul cadrului didactic.

Având în vedere aceste rezultate, ne-am dorit să aflăm care sunt factorii ce au influenţat pozitiv sau negativ imaginea şi statutul cadrului didactic. Din răspunsuri, deducem că, în cazul *imaginii,* factorii pozitivi definitorii se referă la: profesionalism şi influenţa profesorului-model (cu autoritate profesională epistemică); rezultatele la BAC şi numărul în creştere al absolvenţilor admişi la universităţile de peste hotare; Codul Educaţiei şi schimbările care au venit odată cu aprobarea acestuia. Locul de muncă stabil în zona rurală şi salariul mai mare al profesorului în comparaţie cu alţi angajaţi din mediul rural a fost, de asemenea, menţionat de respondenţi. Unul din factorii reflectaţi în răspunsuri, care, la prima vedere, pare nepotrivit pentru această listă, este deficitul de cadre didactice: în opinia mai multor respondenţi, cererea sporită pentru cadre didactice contribuie la sporirea imaginii profesorului, dar şi la conştientizarea de către societate a importanţei acestei profesii.

Cât priveşte *statutul* cadrului didactic, printre factorii pozitivi menţionaţi enumerăm: politica declarată a statului şi campaniile de promovare a profesiei; personalul didactic calificat, apreciat de părinţi/comunitate/societate; oportunităţile sporite de dezvoltare profesională; realizarea de proiecte instituţionale şi educaţionale etc.

Referindu-ne la factorii negativi care afectează imaginea şi statutul, trebuie să recunoaştem că lista acestora a fost mult mai mare. Totuşi, sintetizând multitudinea de răspunsuri, evidenţiem că, în cazul *imaginii* negative, factorul cel mai nociv, menţionat cel mai frecvent, a fost corupţia în educaţie, dar şi atitudinea rezervată a părinţilor şi a copiilor faţă de profesor. Un alt factor semnalat vizează nivelul scăzut de profesionalism al unor cadre didactice şi manageriale, dar şi mediatizarea excesivă a situaţiei precare şi a cazurilor de scandal din educaţie. Îmbătrânirea corpului profesoral este şi el un aspect invocat de respondenţi.

În cazul *statutului*, factorii negativi cel mai des menţionaţi sunt: salariul neatractiv şi lipsa de garanţii sociale; birocraţia excesivă (mulţimea de rapoarte, strategii, planificări, care conduc la declinul profesional al cadrului didactic), care împiedică implicarea plenară a cadrului didactic în demersul educaţional propriu-zis; incompetenţa pedagogilor ca efect al deficitului de cadre; corupţia în învăţământ.

În calitate de factori negativi au mai fost evidenţiaţi: lipsa unui document reglator care ar include obligaţiile/beneficiile cadrului didactic (corelate cu standardele profesionale), condiţiile de intrare în profesie şi elementele ce ţin de integritatea profesională a acestuia; ineficienţa managerială a inspectoratelor şcolare şi politizarea în educaţie; numărul mare de copii din clase; goana după certificate de la cursuri, activităţi de formare uneori fără rost, pentru obţinerea de credite la atestare, şi interesul modest din partea mass-media faţă de activităţile frumoase desfăşurate în şcoală.

Cele mai optimiste răspunsuri au fost obţinute la întrebarea privind tendinţele de schimbare a imaginii şi a statutului cadrului didactic. Şi într-un caz şi în altul, aproximativ 80% dintre respondenţi sunt de părerea că ambele au o tendinţă pozitivă, ceea ce confirmă faptul că problematica statutului cadrului didactic este cunoscută şi se află pe agenda autorităţilor, reflectată în acţiunile descrise anterior.

Pe final de sondaj, fiecare respondent a venit cu sugestii de acţiuni pentru actorii importanţi din educaţie. Sintetizând răspunsurile acestora, vom remarca că atât cadrele didactice, cât şi managerii şcolari consideră că societatea ar trebui să faciliteze şi să promoveze parteneriatul cu şcoala şi să o capaciteze, pentru a deveni un adevărat centru educaţional comunitar; să manifeste încredere şi să sprijine cadrul didactic. Autoritatea publică centrală ar putea contribui la ameliorarea statutului cadrului didactic prin oferirea unui salariu decent, suficient pentru buna activitate profesională şi un trai decent; condiţii de muncă moderne, legi/regulamente privind securitatea şi protecţia cadrului didactic. Mass-

media este, de asemenea, un actor de primă importanţă, deoarece influenţează opinia publică şi, implicit, imaginea şi statutul cadrului didactic. Conform răspunsurilor participanţilor la sondaj, mass-media ar putea contribui prin prezentarea corectă, echidistantă şi obiectivă a situaţiei din educaţie, punând accentul pe activitatea cadrelor didactice şi eforturile depuse; prin demararea unor campanii de susţinere a profesiei (reportaje şi clipuri video) şi, nu în ultimul rând, prin diseminarea ideii că educaţia este valoroasă şi stă la baza dezvoltării oricărei societăţi. Şcoala ar trebui să ofere un climat pozitiv şi o cultură organizaţională adecvată; să promoveze calitatea educaţiei, recrutând cadre didactice şi manageriale performante şi asigurând condiţii optime pentru formare continuă. Dacă ne referim la profesor şi la sugestiile pentru el, acesta trebuie să îşi facă bine meseria în orice context şi circumstanţe, să fie corect în toate: demersuri, note, comunicarea cu părinţii, formări de calitate etc. Şi părinţii ar putea contribui la îmbunătăţirea statutului cadrului didactic, inclusiv prin colaborarea cu profesorii şi educarea copiilor în spiritul respectului pentru munca cadrului didactic.

Aşadar, imaginea şi statutul cadrului didactic sunt, în general, bune, conform opiniei respondenţilor. Totuşi, în ultima vreme, acestea s-au devalorizat, cadrul didactic nu mai are prestigiul pe care îl avea acum 20 de ani, iar factorii care au determinat o astfel de evoluţie sunt numeroşi, pornind de la calitatea cadrului didactic şi încheind cu deserviciul pe care îl face mass-media profesiei date. Optimist este faptul că, având în vedere ultimele acţiuni, tendinţa de schimbare a statutului este una pozitivă, iar acest lucru demonstrează că aspectele dificile ce ţin de imaginea şi statutul cadrului didactic sunt, cel puţin, pe agenda comunităţii educaţionale şi a decidenţilor din domeniu.

CONCLUZII ŞI RECOMANDĂRI

Pentru o educaţie de calitate sunt imperativ necesare cadre didactice competente şi proactive, care să facă faţă multitudinii de provocări profesionale, dictate între altele de dezvoltarea tehnologiilor şi de schimbarea paradigmelor în educaţie. În acest sens, profesia didactică trebuie să fie transformată într-o oportunitate de carieră de succes, atractivă pentru tinerii cu vocaţie. Acest deziderat poate fi atins doar dacă profesia de cadru didactic va fi una prestigioasă, cu imagine pozitivă în societate şi cu un statut înalt.

Analizând documentele de politici, evoluţia reformei din educaţie, contextul internaţional privind statutul şi imaginea cadrului didactic, dar şi opinia profesorilor şi managerilor, evidenţiem următoarele recomandări:

1. Îmbunătăţirea imaginii şi a statutului cadrului didactic în contextul reformei din domeniul dezvoltării resurselor umane, inclusiv prin actualizarea şi implementarea acţiunilor Programului Naţional de Dezvoltare a Resurselor Umane;
2. Elaborarea şi aprobarea statutului cadrului didactic – document ce reglementează obligaţiile şi beneficiile cadrului didactic (corelat cu standardele profesionale), dar şi elementele ce ţin de integritatea profesională a acestuia;
3. Transparentizarea tuturor procedurilor care implică decizii administrative, inclusiv a concursurilor pentru ocuparea funcţiilor manageriale, comisiilor de examinare la admitere pentru locuri de la buget la facultăţi, procedurilor de promovare profesională, de acordare a bonificaţiilor, ajutoarelor, facilităţilor sociale;
4. Sensibilizarea opiniei publice şi promovarea profesiei de cadru didactic, a unei culturi a încrederii în şcoală şi în profesori, prin implicarea tuturor părţilor interesate, inclusiv societatea civilă, mass-media, comunitatea educaţională etc., care ar putea contribui, după cum urmează:
   - societatea/comunitatea – să sprijine cadrul didactic şi să contribuie la transformarea şcolilor în centre educaţionale comunitare de referinţă, promovând un parteneriat eficient şcoală-societate/comunitate;
   - autoritatea publică – să asigure salarii/pachet social atractiv/condiţii de muncă moderne, dar şi legi/regulamente privind securitatea şi protecţia cadrului didactic; să promoveze politici eficiente pentru recrutarea şi menţinerea în sistem a cadrelor didactice cu vocaţie;
   - mass-media – să prezinte corect, echidistant şi obiectiv activitatea şi eforturile depuse în educaţie; să demareze campanii, spoturi de susţinere a profesiei; să organizeze emisiuni televizate/radio despre viaţa şi activitatea celor mai buni profesionişti din domeniu sau emisiuni în care profesorii să prezinte elaborări personale (proiecte didactice, tematice; practici educaţionale; manuale; suporturi; articole etc.);
   - şcoala – să ofere un climat organizaţional pozitiv, cultură organizaţională bazată pe cooperare şi valori profesionale; să popularizeze succesele; sa susţină originalitatea, creativitatea cadrului didactic; să evalueze cadrele angajate; să formeze o echipă managerială competentă şi responsabilă, aptă de a colabora, a coordona şi a organiza eficient procesul educaţional;
   - profesorul – să fie un model de profesionalism, să îşi facă bine meseria în orice context şi circumstanţe; să muncească asupra propriei formări.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Gagauz O. Alegerea profesiei şi aspiraţiile tinerilor privind învăţământul superior din R. Moldova. 2018.
2. Negură P. Atractivitatea profesiei didactice în rândul tinerilor: o scurtă analiză, urmată de câteva recomandări de politici.
3. Pataki et al. Studiul privind măsurile de politici pentru îmbunătăţirea atragerii, pregătirii şi menţinerii personalului didactic în sistemul de învăţământ din Republica Moldova. Studiu nepublicat. 2015.
4. Programul Naţional de Dezvoltare a Resurselor Umane a fost elaborat în cadrul Programului Suport pentru Reforma Educaţiei în Republica Moldova (OSF-SUPREM), susţinut de către Fundaţiile pentru o Societate Deschisă, prin intermediul Fundaţiei Soros-Moldova.
5. The Global Status of Teachers and the Teaching Profession. EIR, 2018.
6. The Status of Teachers and the Teaching Profession. A study of education unions perspectives. 2015.
7. http://lex.justice.md/md/355156/
8. http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=363796
9. http://soros.md

Profilul de competenţe al educatorului-puericultor



Liliana **STAN**

dr., prof. univ., Universitatea *Alexandru Ioan Cuza* din Iaşi

CZU 373.2.091
doi.org/10.5281/zenodo.3521011

Rezumat: *Educatorul-puericultor este profesionistul prezent în educaţia antepreşcolară (0-3 ani) derulată în cadre instituţionale (creşe, grădiniţe, cluburi, centre de zi, centre de recreere şi joacă) sau în familii (dacă şi acolo se solicită, prin serviciile bonelor pregătite explicit pentru rolul asumat). Studiul nostru evidenţiază profilul competenţelor ce trebuie deţinute de către educatorii-puericultori prin raportare la experienţa românească actuală, vizată sub aspectul cadrelor de reglementare existente, al formelor de realizare structurate, al conţinuturilor pedagogice şi psihologice utilizate pentru profesionalizare. În România se configurează o autentică mişcare de căutare a formulei celei mai potrivite de formare a viitorilor specialişti în educaţia timpurie.*

Cuvinte-cheie: *competenţă, educaţie timpurie, educator-puericultor, profesionalizare.*

Abstract: *The infant-toddler educator is the professional to be found in ante-preschool education (0-3 years) within institutional frameworks (nurseries, kindergartens, clubs, day care centers, recreational and play centers) or families (if and as required, as nannies who had been explicitly trained for this role). Our study emphasizes the profile of competencies that such infant-toddler educators ought to possess while reporting it to the current Romanian experience, as seen from the point of view of existing regulatory frameworks, structured forms of achievement, the pedagogic and psychological contents used for such training. In Romania, a genuine movement has been configuring lately with a view to search for the most suitable formula for future specialists in early education.*

Keywords: *competency, early education, infant-toddler educator, professionalization.*

Formarea omului solicită un efort multidimensional uriaş, susţinut conştient şi intens pe parcursul întregii existenţe. Fiinţa umană se modelează şi remodelează viaţa întreagă. Dincolo de aceste observaţii (asimilate facil şi îndreptăţit bunului simţ), constatările cercetărilor ştiinţifice afirmă, mai ales în ultimele decenii, că formula *întreaga viaţă* trebuie înţeleasă la modul propriu *de la naştere* şi până *la moarte*. Studiile recente ale geneticienilor, neonatologilor şi altor categorii de cercetători susţin ideea că chiar înainte de naştere se pot iniţia diverse activităţi stimulatoare şi benefice pentru făt. Aceasta presupune că devenirea umană include şi intervalul prenatal, un segment temporal cu semnificaţie certă pentru ceea ce va fi (ulterior) fiinţa umană. Înţeleasă în maniera arătată, devenirea umană solicită asistenţă familială, dar şi sociofamilială specială de diverse tipuri (medicală/pediatrică, nutriţională, educaţională, spirituală etc.) din chiar primii ani de viaţă.

UN CONTEXT VALORIC ÎNNOIT: EDUCAŢIA TIMPURIE

Utilizată larg în prezent, formula *educaţia timpurie* evidenţiază tocmai faptul că formarea omului trebuie să înceapă încă de la naştere şi trebuie să se realizeze în ma-

nieră structurată riguros, controlată şi dirijată de finalităţi complex înţelese, aprofundate, până în momentul intrării copilului în şcoala primară (ceea ce înseamnă vârsta de 6/7/8 ani, după alegerile specifice fiecărei ţări în parte). Educaţia timpurie integrează într-un tot coerent, unitar, educaţia antepreşcolară (0-3 ani) şi educaţia preşcolară (3-6/7 ani). Aşadar, educaţia timpurie este concepută ca un *context existenţial cuprinzător instituit la nivel familial şi extrafamilial* ce integrează o sumă de componente: persoane, dar şi instituţii, acţiunile acestora, atitudinile şi valorile pe care le practică, resursele materiale, organizatorice, manageriale etc. În ceea ce priveşte instituţiile, este vorba, în principal, despre creşă – la nivel antepreşcolar şi grădiniţă – la nivel preşcolar; în egală măsură, însă, sunt vizate şi centrele de zi, centrele maternale, cluburile pentru copii, spaţiile de joacă organizate ş.a. Întregul complex de elemente indicate este subordonat finalităţii explicite de a asigura ceea ce este denumit generic ca fiind creşterea şi dezvoltarea copilului mic. Educaţia timpurie a copilului, alături de îngrijirea timpurie a lui, vizează asigurarea dezvoltării normale a minorului.

Perspectiva pedagogiei educaţiei timpurii [10, p. 31] angajează o viziune în care primii 3 ani de viaţă ai copilului nu (mai) sunt concepuţi ca o simplă perioadă de creştere biologică ce solicită adulţii în probleme legate de supraveghere, hrănire/alimentaţie, igienă şi îngrijire medicală etc. Pe lângă aspectele menţionate, de la naştere şi până la 3 ani trebuie să se realizeze educaţia antepreşcolară în temeiul ideii că durata respectivă constituie un interval al învăţării cu *efecte esenţiale pentru întreaga existenţă a individului*. În condiţiile arătate, adulţii din preajma copilului trebuie să-şi asume intervenţii educative conştiente şi explicit dirijate în folosul copilului, iar în cazul instituţiilor, angajaţilor acestora (asistenţi medicali, medici, educatori-puericultori, psihologi, logopezi, consilieri, asistenţi sociali, îngrijitori ş.a.) li se pretinde să fie profesionişti calificaţi pentru a rezolva eficient problemele particulare ale modelării copiilor încă din primele zile şi săptămâni de viaţă.

CADRUL INSTITUŢIONAL AL FORMĂRII EDUCATORULUI-PUERICULTOR

Pentru intervalul 0-3 ani (intervalul antepreşcolarităţii), specialistul abilitat să onoreze multitudinea nevoilor de învăţare ale bebeluşilor şi copiilor în creşe, grădiniţe care au grupe pentru copii mai mici de 3 ani (mai exact cu vârsta între 2 şi 3 ani), centre de zi, cluburi sau/şi în mediile familiale ce solicită ajutor specializat (în regim privat, desigur, acolo unde vorbim curent despre bonă/dădacă) este educatorul-puericultor. Conform precizărilor din Standardul Ocupaţional corespunzător din România (validat în 2008 în cadrul Autorităţii Naţionale de Calificări şi publicat în 2010), ”educatorul-puericultor este persoana calificată a cărei intervenţie se regăseşte în sectorul serviciilor de creştere, îngrijire şi educaţie timpurie a copilului şi de susţinere a părinţilor în consolidarea abilităţilor parentale. Acestea pot fi servicii primare şi de protecţie a copilului. Serviciile primare sunt: creşe, grădiniţe, centre de zi pentru copil, centre de consiliere şi informare pentru părinţi etc. Serviciul de protecţie a copilului în care educatorul-puericultor îşi desfăşoară activitatea poate fi Centrul Maternal” [11, p. 3].

Formarea educatorului-puericultor a devenit sursa restructurării politicilor educaţionale din numeroase ţări europene, cel puţin, în ultimele decenii. La nivelul Europei, ”cele mai multe ţări au la dispoziţie două căi distincte de formare – una pentru personalul care se ocupă de copii de vârste foarte mici (între 2 sau 3 ani) şi alta pentru sectorul preprimar (pentru copii de peste 3-4 ani), în timp ce alte ţări au un singur profil de formare profesională pentru tot personalul implicat în structurile ECEC[1]” [7, p. 110].

În România, în mod particular, este pus în aplicare primul sistem de formare menţionat mai sus, iar pregătirea pentru rolul de educator-puericultor revine liceelor pedagogice începând cu anul 2011. Ordinul ministrului educaţiei naţionale nr. 5021/12.09.2013 (reluând elemente ale conţinutului din documentul similar din 2011, respectiv Ordinul ministrului nr. 5347/7.09.2011) precizează faptul că în cadrul filierei vocaţionale, profilul pedagogic include (şi) *specializarea educator-puericultor.* O sumă de discipline pedagogice şi psihologice sunt indicate în documentul citat ca fiind surse esenţiale pentru dobândirea profilului de competenţe aşteptat de către beneficiarii activităţii acestei categorii profesionale [10, p. 22]. Mai precis, sunt enumerate disciplinele: *Introducere în pedagogie. Educaţie timpurie, Psihologie generală, Pregătire practică de specialitat*e (în clasa a IX–a), *Curriculum pentru educaţie timpurie, Psihologia copilului şi a relaţiei mamă – copil, Pregătire practică de specialitat*e (clasa a X-a), *Educaţia copiilor cu nevoi speciale, Psihologia educaţiei. Activităţi de dezvoltare cognitivă, senzoriomotorie, socioafectivă şi de dezvoltare a capacităţii de învăţare a copilului de la 0 la 3 ani, Pregătire practică de specialitat*e (clasa a XI-a), *Educaţie diferenţiată, Joc şi învăţare, Managementul grupului de copii şi al relaţiilor cu familia, Drepturile copilului. Servicii de protecţie a copilului şi Pregătire practică de specialitate* (clasa a XII-a).

Sistemul de profesionalizare a educatorului-puericultor prin liceul pedagogic se află în plin proces de configurare şi, concomitent, de extindere. Deoarece în societatea românească actuală cererea pentru tipul de

[1] ECEC – Early Childhood Education and Care/Educaţie şi Îngrijire în Copilăria Timpurie.

serviciu educativ la care ne raportăm este din ce în ce mai mare, calificarea de educator-puericultor se poate dobândi şi prin deţinerea atestatului corespunzător obţinut prin absolvirea unor cursuri autorizate de Ministerul Educaţiei Naţionale.

PROFILUL COMPETENŢELOR EDUCATORULUI-PUERICULTOR

Ce anume se aşteaptă de la educatorul-puericultor? Dacă principalul beneficiar al activităţii acestui profesionist este minorul de până la 3 ani, expectanţele (pentru adultul specializat să ofere servicii de calitate copiilor) vin de la părinţii/tutorii celor mici, de la familia lărgită de care ei aparţin şi, inevitabil, de la comunitate, de la societate, în ansamblu. Exigenţele şi aşteptările respective sunt surprinse în esenţa lor într-o serie de documente şi reglementări din legislaţia muncii (fişa postului, standardul ocupaţional pentru profesia de educator-puericultor etc.) care detaliază ansamblul activităţilor ce trebuie integrate în exercitarea rolurilor profesionale şi evidenţiază competenţele solicitate de interacţiunea specialist – copil, specialist – familia de apartenenţă a copilului, specialist – comunitate, specialist – echipa alcătuită din toate categoriile profesionale implicate în educaţia timpurie.

Aşadar, printr-o succesiune de *(A) activităţi specifice*, educatorul-puericultor îşi exercită *(B) rolurile identitare* şi probează *(C) competenţele profesionale*. Este evident că între componentele enumerate există interrelaţii structurale.

A. Activităţile specifice asociate rolului de educator-puericultor au o diversitate deosebită şi vizează: relaţia educatorului-puericultor cu copilul mic, relaţia cu părinţii copilului, relaţia cu comunitatea de apartenenţă a minorului şi relaţia cu toţi specialiştii implicaţi în demersul creşterii şi formării copilului până la intrarea în grădiniţă. Prin prisma Standardului Ocupaţional propriu, educatorul-puericultor desfăşoară în principal următoarele activităţi: realizarea asistenţei pedagogice/didactice a familiei şi a copilului, favorizarea dezvoltării globale, integrate a copilului, monitorizarea dezvoltării copilului, planificarea activităţii, menţinerea integrităţii şi siguranţei copiilor, aparţinătorilor acestora, gestionarea actelor şi documentelor [11, pp. 3-4].

Activităţile cu ceilalţi agenţi implicaţi în educaţia timpurie (părinţi/ tutori legali, comunitate, alţi specialişti), oricât de diverse, ample, solicitante ar fi, sunt subordonate interesului de a favoriza copilului cea mai bună învăţare posibilă în cadrele specifice de viaţă ale educabililor. Partea dominantă a activităţilor educatorului-puericultor, după cum se observă, se structurează în relaţia cu minorul şi pentru acesta; pe lângă îngrijirea copilului mic, se realizează activităţi specifice de cunoaştere a copilului (ca potenţial, puncte favorizante – puncte critice/dificultăţi ş.a.) şi, mai cu seamă, se are în vedere întreaga gamă de activităţi de stimulare/favorizare/antrenare/exersare specifice domeniilor de dezvoltare. Dezvoltarea fizică, a sănătăţii şi igienei personale, dezvoltarea socioemoţională, capacităţile şi atitudinile de învăţare, dezvoltarea limbajului, a comunicării şi construirea premiselor citirii şi scrierii, ca şi dezvoltarea cognitivă şi cunoaşterea lumii [6] constituie cele 5 mari domenii de dezvoltare care dirijează întregul demers paideic derulat în instituţiile de educaţie antepreşcolară şi preşcolară deopotrivă. Vizate ca repere ce trebuie cunoscute de către cadrele didactice ce lucrează cu copiii mici în conţinutul *Curriculumului pentru educaţie timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naştere şi 3 ani* (2008) şi în *Curriculumul pentru învăţământul preşcolar (3-6/7 ani),* din 2008, cele 5 domenii de dezvoltare structurează în prezent documentul reglator unitar pentru educaţia timpurie începând cu anul 2017 [5].

Intervenţiile pentru a facilita dezvoltarea globală a celor mici constituie nucleul muncii educatorului-puericultor şi se reflectă în achiziţiile fundamentale pe care copilul până la 3 ani trebuie să le dovedească: autonomie/independenţă, limbaj adecvat nivelului de vârstă, echilibru socioafectiv în relaţiile cu alţii, sociabilitate specifică, receptivitate la toate categoriile de stimuli, capacitate de învăţare, atitudine pozitivă pentru învăţare, capacitate de efort etc.

B. Rolurile identitare ale educatorului-puericultor sunt invocate strategic în conţinutul programelor şcolare ale disciplinelor psihopedagogice ce procură pregătirea iniţială pentru profesie [2: Programa şcolară pentru clasa a IX-a la disciplina *Introducere în pedagogie. Educaţie timpurie*, p. 2]. Ele se referă la: îngrijirea copiilor aflaţi în intervalul 0-3 ani; implicarea în construirea relaţiei părinte/tutore – copil din perspectiva sprijinirii părinţilor/tutorilor, a educării şi consilierii acestora în chestiuni care privesc abordarea minorului; promovarea parteneriatelor sociale şi educaţionale ale creşelor, cu prioritate facilitarea implicării familiilor în activităţile concepute de instituţiile specializate ale educaţiei timpurii.

Rolurile centrate pe interacţiunea copil – educator-puericultor nu se referă doar la aspectele presupuse de îngrijirea copilului, aşa cum rezultă din cele de mai sus, ci include şi roluri educative propriu-zise: cunoaşterea elementelor de bază ale psihologiei copilului, cu accent pe dezvoltarea timpurie, cunoaşterea caracteristicilor psihologice ale relaţiei mamă – copil, proiectarea, realizarea şi evaluarea activităţilor educative cu copiii de la 0 la 3 ani, asigurarea unui mediu stimulativ dezvoltării minorilor, adaptarea întregului complex acţional formativ la particularităţile beneficiarilor [1].

C. Competenţele profesionale ale educatorului-puericultor descriu un profil profesional de complexitate deosebită, de dificultate certă, de anvergură umană şi morală speciale. Dacă avem în vedere Standardul Ocupaţional caracteristic (2010), observăm structurarea competenţelor în trei categorii: competenţe-cheie, competenţe generale şi competenţe specifice. În tabelul de mai jos sintetizăm unităţile de competenţă ale celor trei categorii.

Tabelul 1. *Competenţele profesionale ale educatorului-puericultor*

Competenţe-cheie	**Competenţe generale**	**Competenţe specifice**
Comunicare în limba oficială	Menţinerea integrităţii şi siguranţei beneficiarilor	Realizarea asistenţei educative a părinţilor
Comunicare în limba străină	Planificarea activităţilor	Susţinerea dezvoltării globale, integrate a copilului
Competenţe de bază în matematică, ştiinţă, tehnologie	Comunicarea cu beneficiarii	Monitorizarea dezvoltării copilului
Competenţe informatice	Gestionarea actelor şi documentelor beneficiarilor	
Competenţa de a învăţa	Respectarea normelor de securitate şi sănătate în muncă şi în situaţii de urgenţă	
Competenţe sociale şi civice		
Competenţe de exprimare culturală		

Substanţa fiecărei competenţe este nuanţată semnificativ prin explicitările subsecvente de cunoştinţe, aptitudini şi atitudini ce sunt necesare exercitării calitative a rolului profesional al educatorului-puericultor. Cu valoare de exemplu, remarcăm faptul că deţinerea competenţei specifice 2. *Susţinerea dezvoltării globale, integrate a copilului* este indicată de achiziţionarea cunoştinţelor şi deprinderilor necesare pentru identificarea (în echipa de specialişti şi împreună cu părinţii educatului) nevoilor de îngrijire, creştere şi educaţie timpurie ale copilului, pentru planificarea (flexibilă şi personalizată, în funcţie de ritmurile şi nevoile specifice fiecărui copil) activităţilor destinate copilului, pentru asigurarea confortului/echilibrului emoţional al minorului, pentru amenajarea adecvată a mediului social şi fizic al copilului, pentru susţinerea implicării acestuia în alegerea şi realizarea activităţilor care au ca miză creşterea, îngrijirea şi educaţia (exprimarea opiniilor, preferinţelor asupra conţinuturilor şi modurilor de lucru), pentru organizarea jocurilor ca dominantă metodologică în educaţia timpurie etc. [11].

PROFILUL MORAL AL EDUCATORULUI-PUERICULTOR

Alături de formulările strict tehnice ale conţinuturilor competenţelor profesionale ale educatorului-puericultor, în documentele care fac referire la problema în care ne circumscriem sunt invocate acele trăsături ale personalităţii profesionistului în educaţia timpurie strict necesare prestării adecvate a rolurilor; se pune un accent distinct pe dimensiunea morală a manifestărilor la locul de muncă. De exemplu, pe parcursul pregătirii iniţiale de tip liceal, viitorilor educatori-puericultori li se transmite explicit mesajul referitor la importanţa răbdării, toleranţei, capacităţii de comunicare, spiritului ludic, spiritului de observaţie, capacităţii de întrajutorare, de a avea iniţiative, de autocunoaştere [2, p. 5]. Toţi cei preocupaţi de problematica educaţiei timpurii, teoreticieni şi practicieni, în egală măsură, subliniază importanţa primordială a configurării conduitei deontologice a educatorului-puericultor, a ţinutei morale demne şi decente puse în serviciul transmiterii către minori a valorilor morale, sociale, spirituale. Răspunderea pentru viaţa şi sănătatea fiecărui copil, pentru dezvoltarea holistică – fizică, pentru sănătate, cognitivă, emoţională, personală, socială etc. se completează cu grija pentru copil. Atât răspunderea, cât şi grija au multiple planuri de materializare: respectarea drepturilor copiilor (conţinut al *Legii 272/ 2004*), limitarea etichetărilor şi discriminărilor acestora şi familiilor de apartenenţă, asigurarea egalităţii de şanse şi de tratament socioeducaţional pentru toţi copiii, autoperfecţionarea profesională continuă (pedagogică, psihologică, metodică, cultură generală), practicarea unei comunicări calme, răbdătoare, empatice cu copiii şi părinţii lor etc.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Anexa 6 la OMECTS nr. 5347/09. 2011. Planurile-cadru de învăţământ pentru clasele a IX-a – a XII-a, filiera vocaţională, profilul pedagogic.
2. Anexa 1 la OMEN nr. 5021/09. 2013. Programe şcolare pentru Curriculum diferenţiat, licee pedagogice, profil educator-puericultor.
3. Curriculum pentru educaţie timpurie a copiilor

cu vârsta cuprinsă între naştere şi 3 ani. MECT, 2008.
4. Curriculum pentru învăţământul preşcolar (3-6/7 ani). MECT, 2008.
5. Curriculum pentru educaţie timpurie (copii de la naştere la 6 ani). MEN, 2017.
6. Ionescu M. (coord.) Repere fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani. Bucureşti: Vanemonde, 2010. Pe: www.isjtl.edu.ro/fisiere/Educatori/2014-2015/Repere-fundamentale.pdf
7. Învăţământul preşcolar şi protecţia copilului în Europa: eliminarea inegalităţilor sociale şi culturale. Comisia Europeană, 2009.
8. Legea nr. 272 din 21 iunie 2004 privind protecţia şi promovarea drepturilor copilului.
9. Stan L. Pedagogia preşcolarităţii şi şcolarităţii mici. Iaşi: Polirom, 2017.
10. Stan L. Un areal investigativ de interes actual: educaţia timpurie. În: Stan L. (coord.) Dezvoltarea copilului şi educaţia timpurie. Iaşi: Polirom, 2016.
11. Standard ocupaţional. Educator-puericultor. În sectorul: Sănătate, Igienă, Asistenţă Socială. 2010. Pe: www.anc.edu.ro/uploads/SO/Educator%20puericultor_00.pdf



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

Portofoliul și proiectul modular în învățământul profesional

CZU 37.091
doi.org/10.5281/zenodo.3521016

***Rezumat**: Aplicarea proiectului şi a portofoliului în învăţământul profesional este o necesitate. Portofoliul poate contribui vizibil la dezvoltarea competenţelor, mai ales a competenţei de a învăţa pe parcursul întregii vieţi, şi poate servi ca dovadă a valorii meseriaşului, iar proiectul stimulează creativitatea, soluţionarea problemelor şi cultivă spiritul de echipă. Pregătirea unei serii de traininguri pentru profesorii şi maiştrii din instituţiile de învăţământ profesional a pornit de la aplicarea unui chestionar electronic. Concluziile la care s-a ajuns în rezultatul analizei răspunsurilor la întrebările chestionarului generează structura a 3 traininguri distincte.*

***Cuvinte-cheie:** portofoliu, proiect, competenţe profesionale, chestionar.*

***Abstract:** It is hard to overestimate the importance of the project and the portfolio in vocational education. The portfolio can visibly contribute to the development of competences, especially the lifelong learning competence, and may serve as evidence of a tradesman's value, whereas the project stimulates creativity and problem-solving and promotes team spirit. The development of a series of training courses for teachers and foremen employed in vocational education began with an electronic questionnaire. Based on the conclusions reached after analyzing the answers provided by respondents, three separate training courses were designed.*

***Keywords:** portfolio, project, professional competences, questionnaire.*



Olga **COSOVAN**
dr., conf. univ., UPSC *Ion Creangă*

Portofoliul are două roluri: ca instrument de învăţare, contribuie la dezvoltarea competenţei de *a învăţa să înveţi* şi documentează pentru elev progresul său, evoluţia sa în cadrul disciplinei şi faţetele diverse ale formării în meserie. Ca instrument de evaluare, are mai multe întrebuinţări: este unul dintre mijloacele prin care un candidat îşi demonstrează calificările obţinute extracurricular sau, cel puţin, în alt context decât cel al învăţământului profesional; documentează experienţa de la practica de producţie/plasament; serveşte la evaluarea propriu-zisă a cursului.

Evaluarea prin intermediul portofoliului este considerată deosebit de potrivită pentru educaţia profesională, deoarece îi permite candidatului să prezinte produsele şi performanţele cerute la locul de muncă mai eficient şi mai convingător decât prin intermediul unei forme tradiţionale de testare. În general, se utilizează mai multe tipuri de portofolii, însă cel mai popular tip este portofoliul-vitrină (*Showcase*). Acesta presupune o colecţie de lucrări de standard înalt şi se orientează spre succese, ceea ce îl deosebeşte de mai multe forme de evaluare, orientate spre erori [3].

În situaţiile când portofoliul devine forma centrală de evaluare, profesorii menţionează că nu este corect faţă de elevi să li se ceară să elaboreze un număr mare de lucrări special pentru portofoliu: dacă în formele tradiţionale de evaluare elevilor li se cere să prezinte, de regulă, o singură mostră de lucru, nu se poate să li se ceară să facă mai multe pentru un portofoliu. Problema volumului reapare când se discută lucrul profesorului cu portofoliul: un portofoliu prost organizat, neîngrijit, fără o structură lesne de sesizat va produce o impresie negativă asupra evaluatorului; profesorii se plâng că este dificil să identifice cele solicitate prin multitudinea de detalii.

Profesorii intervievaţi asupra experienţei lor de lucru cu portofoliile subliniază că este extrem de important să fie la curent cu ultimele evenimente în domeniu, că trebuie să cunoască larg şi profund domeniul pentru a fi capabili să evalueze adecvat toate aspectele reflectate în portofoliu. Uneori anumite lucruri trebuie deduse din materialul prezentat, fără dovezi directe – deci pentru a determina dacă finalitatea de învăţare a fost atinsă, profesorul trebuie să ştie cum s-o deducă din aspectul produsului. Un alt moment important este de a stabili în prealabil volumul necesar de date, spre a cunoaşte când cele prezentate sunt suficiente pentru a demonstra o calitate înaltă a rezultatelor.

Un avantaj al portofoliului ca activitate de instruire este orientarea sa spre practica de producţie, pentru că elevii sunt încurajaţi să colecteze dovezi de performanţă anume de la stagiile de practică. Întrebarea este dacă sarcinile şi rezultatele/performanţele reflectate în portofoliu măsoară ceea ce urmau să măsoare. Cât de exact produsele din portofoliu corespund finalităţilor de învăţare importante? Dacă selecţia de lucrări ale elevului reflectă un spectru de activităţi de pe toată durata cursului, atunci validitatea conţinutului de portofoliu va fi înaltă.

Un moment care trebuie avut în vedere este faptul că mostrele de lucru incluse în portofoliu s-ar putea să nu reprezinte nivelul real de performanţă al elevului. Aşadar, profesorul care aplică portofoliul drept formă de evaluare trebuie să se întrebe dacă „lucrările de cea mai bună calitate” constituie o măsură adecvată şi autentică a performanţei elevului.

În general, profesorii au constatat că portofoliile prezintă mai puţine probleme în ceea ce priveşte autenticitatea lucrului şi copiatul/plagiatul decât alte forme de evaluare [Ibidem].

Studiile efectuate asupra practicilor didactice în învăţământul profesional din Marea Britanie, Danemarca, România şi Turcia denotă faptul că industria şi mediul de afaceri salută aplicarea portofoliului în învăţământul profesional, pentru că acesta permite evaluarea învăţării active şi a performanţei reale, nu simpla evocare a unor informaţii asimilate. Potenţialii angajatori ai absolvenţilor şcolilor profesionale aprobă utilizarea portofoliului şi datorită faptului că acesta creează o legătură tangibilă între activităţile la clasă şi activitatea de muncă autentică. Reprezentanţii întreprinderilor remarcă însă că realizarea acestor finalităţi de învăţare depinde de scopurile, practicile şi structurile care ghidează implementarea portofoliului ca o nouă formă de învăţare şi evaluare în învăţământul profesional [2].

Un punct recent de evoluţie în acest sens este portofoliul electronic (de regulă, plasat online pe o platformă de instruire), care în Australia înlocuieşte, cu tot mai mult succes, portofoliul tradiţional. Aplicarea portofoliului online (*web-portfolio*) este deosebit de comodă în cazul studiilor cu frecvenţă redusă şi al celor la distanţă [4]. Portofoliile online servesc pentru documentarea experienţei la practica de producţie. Faptul că acestea se completează continuu, în loc de a fi asamblate în final, înseamnă că profesorii pot detecta problemele şi dificultăţile în regim real, ceea ce le permite să le soluţioneze rapid şi eficient. Elevii anului absolvent îşi pregătesc un portofoliu de carieră, care este plasat pe Internet şi conţine CV-ul, demonstrează în ce mod absolventul corespunde criteriilor de selecţie pentru posturile pe care şi le doreşte, alături de funcţiile pe care este capabil să le îndeplinească.

Pentru a valorifica din plin oportunităţile mediului virtual de prezentare, un portofoliu electronic tipic va conţine materiale multimedia. Un exemplu de material inclus în portofoliul electronic este o fotografie sau o înregistrare video în care elevul îndeplineşte o sarcină, însoţită de reflecţiile sale asupra procesului de lucru şi a rezultatului, o comparaţie dintre ceea ce fusese planificat şi ceea ce s-a realizat, precum şi orarul activităţilor.

În Australia, portofoliul joacă un rol esenţial pentru procesul de recunoaştere a competenţelor profesionale obţinute în afara sistemului de educaţie profesională. Experţii elaborează o matrice de competenţe, indicând tipurile de dovezi care vor fi acceptate pentru demonstrarea existenţei acestor competenţe. În portofolii, candidaţii prezintă şi ilustrează existenţa acestor competenţe şi dovezile corespunzătoare, apoi evaluatorii compară conţinutul portofoliilor cu matricea. Pe lângă portofoliu, evaluarea competenţelor se realizează în

baza interviurilor şi a observării candidaţilor în procesul de lucru.

În lumina acestor schimbări se conturează şi un nou profil al cadrelor didactice angajate în educaţia profesională, aceasta din urmă devenind mai puţin centrată pe ofertă şi mai mult orientată spre cerere. Se schimbă şi cerinţele faţă de profesori. Modelul vechi al educaţiei vocaţionale pornea de la premisa că sala de clasă, nu atelierul este mediul optim de instruire. În prezent însă instruirea profesională se racordează puternic la cererea de pe piaţa muncii, oferind numai acele servicii de instruire care sunt căutate de întreprinderi şi persoane. Profesorul modern este capabil să adapteze curricula pentru a le face să corespundă cerinţelor industriale şi individuale, variind conţinuturile şi metodologia didactică [Ibidem]. Recomandările curente pentru pregătirea cadrelor didactice din învăţământul vocaţional prevăd o instruire ancorată strâns în practica de producţie.

O problemă-cheie rămâne modificarea practicilor de predare-învăţare astfel încât instruirea să devină centrată pe elev. Lucrul în echipă, proiectul individual şi de grup, portofoliul se numără printre soluţiile didactice care angajează elevul în propria învăţare, îi dezvoltă simţul responsabilităţii pentru învăţare, îl ajută să-şi planifice învăţarea pe parcursul întregii vieţi astfel încât pregătirea de angajare să devină una din treptele spre dezvoltarea profesională ulterioară, nu un scop în sine. Elevii se încadrează în învăţământul profesional, având aşteptări diferite, care deseori se bazează pe experienţa lor anterioară de învăţare. Unii îşi doresc un mediu centrat pe elev, alţii consideră că abordarea centrată pe profesor este una mai solidă. Unii apreciază învăţarea în atelier, alţii asociază învăţarea exclusiv cu sala de clasă. Unii învaţă mai bine în grupuri, alţii independent. Unora le place mediul virtual, alţii nu îl consideră serios şi autentic.

Mai multe instituţii de învăţământ practică proiectele individuale sau de grup realizate la locul de muncă/în practica de producţie ca o modalitate pentru susţinerea şi validarea evaluării realizate prin metode mai tradiţionale. Institutul de Tehnologie din Canberra (Australia) a creat pentru studenţi o „piaţă" virtuală, unde resursele online şi abordarea în bază de proiect permit evaluarea competenţelor de lucru în echipă ale studenţilor, considerate extrem de importante pentru viitoarea lor carieră. Evaluarea reflectă structura de echipă a mediului de învăţare. Or, lucrul în echipă pentru crearea unui produs sau implementarea unui proces este o caracteristică a multor meserii. Predarea-învăţarea şi evaluarea sunt ghidate de necesitatea de a crea un mediu de proiect de echipă, reflectând condiţiile reale de lucru în domeniu. Pentru evaluare studenţii prezintă şase produse elaborate în echipă, dintre care două sunt evaluate la nivel individual, iar patru – la nivel de echipă. Pe măsura apropierii termenelor-limită, studenţii se bucură de un feedback continuu din partea profesorilor. În final, echipa prezintă mostra de produs creată drept soluţie la problema din centrul proiectului. Din procesul de evaluare fac parte evaluarea reciprocă şi sarcinile de evaluare formativă realizate pe parcurs. Modelul de prezentare a rezultatelor proiectului simulează condiţiile reale din cadrul mediului industrial.

Iată o formulă de organizare a lucrului la proiectul de echipă la şcolile profesionale australiene. Studenţilor li se distribuie responsabilităţi şi sarcini atât individuale, cât şi la nivel de echipă. Sarcinile realizate individual sunt prezentate întregii echipe, astfel încât fiecare are acces la toată informaţia produsă de membrii echipei. Echipele prezintă apoi produsul elaborat în cursul proiectului (după ce documentaţia însoţitoare, designul etc. au fost elaborate în comun şi aprobate de întreaga echipă) pentru evaluarea majoră. Proiectul include un plan de evaluare, care conţine, la rândul său, o serie de termene-limită. Acestea sunt momentele când anumite produse ale lucrului individual şi de echipă urmează a fi prezentate profesorului corespunzător (în format electronic sau faţă în faţă). Respectarea acestor etape este importantă, pentru că realizarea cu succes a proiectului depinde de impactul învăţării realizate în aceste puncte temporale asupra stadiilor ulterioare ale proiectului. Pe parcursul întregului proiect, elevii primesc feedback de la profesori. În final, fiecare elev prezintă şi un portofoliu care va reflecta experienţa sa de învăţare în timpul proiectului. În general, scopul acestui model de evaluare este de a încuraja învăţarea continuă şi autoperfecţionarea [1].

Deşi experienţa ultimilor ani demonstrează că evaluarea în baza sarcinilor orientate spre soluţionarea problemelor, a portofoliilor electronice şi a produselor online precum jurnalul electronic şi galeria de imagini este foarte promiţătoare, este totuşi important ca asemenea sarcini să fie proiectate cu mare grijă, pentru a constitui autentice instrumente de evaluare a competenţelor. O problemă în utilizarea portofoliilor electronice este faptul că nu toţi profesorii implicaţi în evaluarea lor posedă competenţe digitale într-o măsură suficientă pentru a examina şi a aprecia toate oportunităţile acestui mediu. Un plus al portofoliului electronic individual este faptul că întregul itinerar de învăţare al elevului poate fi conservat şi consultat cu uşurinţă. Revenind la eforturile timpurii ale elevului, profesorul şi elevul însuşi pot monitoriza progresul în cunoştinţe, abilităţi etc.

Pentru lucrul în proiect echipele de elevi pot fi puse în faţa unei probleme autentice, din viaţă. Elevii urmează să efectueze toate cercetările necesare, să intervieveze persoanele interesate/implicate, să facă schimb de opinii, lucrând ca o echipă unită, să comunice şi să colaboreze pentru a propune o soluţie. Or, deprinderile necesare pentru lucrul în echipă, pe care şi le dezvoltă elevii,

sunt căutate şi la locul de muncă. Unele instituţii de învăţământ profesional practică proiectele electronice, întreaga documentaţie a cărora este plasată online. Ele sunt supuse evaluării reciproce (a elevilor) atât la nivel formativ, cât şi la cel sumativ. Elevii consideră foarte valoroase oportunităţile oferite de mediul virtual, care le permit să examineze munca (inclusiv portofoliile) unii altora, să împărtăşească soluţii şi să înveţe unii de la alţii, să discute online şi să colaboreze în timp ce lucrează la sarcini individuale.

Evaluarea proiectelor de echipă se realizează în următorul mod în unele instituţii: după ce în cadrul proiectelor au fost propuse soluţii la problema înaintată de profesor, fiecare soluţie este evaluată şi primeşte notă de la alte trei echipe, înainte de a fi prezentată profesorului. Există însă temeri că accesibilitatea conţinuturilor electronice facilitează plagiatul.

Deşi evaluarea în baza proiectului este acceptată ca una deosebit de importantă şi valoroasă pentru învăţământul vocaţional, una dintre problemele practice este faptul că ea îi înaintează profesorului-evaluator nişte cerinţe complexe: el trebuie să ştie cum să definească competenţele ce urmează a fi evaluate, să elaboreze metodologia evaluării, să o testeze, să le explice celor evaluaţi procedura, să realizeze evaluarea, să decidă asupra notei şi apoi să treacă în revistă produsul şi procesul evaluării pentru elev, dând feedback adecvat. De aceea este important ca la cursurile unde se practică evaluarea în bază de proiect profesorul să posede/să primească o pregătire temeinică în metodologia acestei evaluări, pe lângă cerinţa evidentă de a fi specialist în domeniul de care ţine proiectul. Având în vedere aspectul complex al evaluării în baza proiectului, unele instituţii ajung la concluzia că este necesar să asigure un nivel adăugător de evaluare pentru validarea evaluării în baza proiectului: se organizează testări de verificare pentru a autentifica munca la proiect şi a verifica comprehensiunea şi cunoştinţele de la baza ei. Această verificare poate lua forma unui interviu oral sau a unor teste scrise cu itemi cu răspuns scurt sau cu alegere multiplă.

Iniţiind, în cadrul programului CONSEPT 4, un şir de activităţi de formare consacrate eminamente portofoliului şi proiectului în învăţământul profesional, ne-am propus să aflăm care este situaţia reală de aplicare a acestor metode de instruire şi evaluare în instituţii.

În calitate de respondenţi au fost 192 de profesori şi maiştri, care au reprezentat instituţiile ŞP Floreşti, ŞP Ungheni, Centrul de Excelenţă în Construcţii, CEIU, Centrul de Excelenţă în Servicii şi Prelucrarea Alimentelor (Bălţi), Colegiul de Industrie Uşoară (Bălţi), ŞP nr. 1 Cahul, ŞP nr. 2 Cahul, ŞP nr. 5 Chişinău, ŞP nr. 7 Chişinău, ŞP nr. 1 Bălţi, ŞP nr. 4 Bălţi, ŞP nr. 5 Bălţi, ŞP Bubuieci. Numărul de respondenţi oscilează de la 0 (ŞP nr. 2 Chişinău) la 25 (ŞP Floreşti).

În baza acestor chestionare completate, se conturează situaţia actuală. Considerăm că persoanele care predau întreaga disciplină „modulară" ar trebui să fie primii vizaţi de formarea preconizată. Argumentul nostru este că aceştia văd lucrurile global, holistic şi pot concepe atât acumularea portofoliului – cu măsură, rost şi bun-simţ – cât şi elaborarea unor proiecte de învăţare utile pentru întreg procesul de formare profesională. La selectarea (sau delegarea din partea instituţiei) viitorilor cursanţi, trebuie să fie reprezentate aceste categorii, dar metodiştii, în virtutea funcţiei pe care o au, trebuie să fie prioritari, iar raportul de 50/50 să fie respectat. Trebuie pregătiţi şi profesorii, şi maiştrii instructori. Ar fi bine să păstrăm acest raport în organizarea grupelor de cursanţi, pentru diversitate de opinii şi experienţe educaţionale. Nu trebuie să ne orientăm doar spre un anumit segment de vârstă sau cu un anumit număr de ani de experienţă în domeniu. Trebuie valorificate şi proiectate situaţii relevante, în care şi unii, şi alţii ar avea de învăţat şi de relatat, de generalizat.

Traseele de formare profesională a cadrelor didactice care au răspuns la acest chestionar sunt foarte diferite, lucru care se va reflecta şi în structura grupelor de cursanţi, de aceea, în procesul proiectării activităţilor de training, trebuie să se prevadă sarcini pe care le-ar putea realiza toţi cursanţii, dar care să fie complexe şi interesante, indiferent de studiile profesionale. Pregătirea pedagogică este destul de variată, dacă mai ţinem cont de timpurile când s-au petrecut formările şi şcolile la care s-au făcut. De aceea va fi util să stabilim, împreună cu participanţii la training, care este nivelul de start comun, să facem precizările de rigoare. Trebuie să stabilim din start care concepte operaţionale urmează a fi actualizate, astfel ca toţi să accepte, de exemplu, ce este metoda proiectului, ce tipuri de proiecte există etc.

Dacă am considera că aceşti respondenţi sunt reprezentativi pentru întreg contingentul de profesori şi maiştri, atunci ar trebui să ne pătrundem de optimism şi să credem că lucrurile stau foarte bine. Totuşi, diferenţa dintre respondenţi se manifestă şi în atitudinea cu care şi-au pus pe tapet formările: *ceva incert* sau module exacte cu dată şi instituţie formatoare.

PROGNOZE ŞI PERSPECTIVE

Achiziţii anterioare. Respondenţii cunosc strategia LSDGC; de asemenea, putem miza pe *problematizare* şi *studiu de caz* – procedee cunoscute – ca suport pentru derularea proiectelor. Paralel, trebuie să insistăm asupra unor tehnici valoroase în formarea competenţelor profesionale şi potrivite pentru proiect şi portofoliu, fără a repeta modulele parcurse.

Există o anumită experienţă pozitivă a eventualilor

cursanţi, care va putea fi şi trebuie valorificată în cadrul trainingului.

Înţelegând că există şi rezistenţă din partea cadrelor didactice, trebuie structurate argumentele ambelor părţi, discutate şi analizate.

Urmează să valorificăm experienţa celor care o au, creând contexte pentru creativitate pedagogică şi stimulând motivaţia profesorilor, care trebuie să vadă foarte clar algoritmul de aplicare şi tipologia portofoliilor existente. Există unele practici pozitive care pot fi valorificate în traininguri şi profesorii trebuie să aibă oportunitatea de a relata, de a răspunde la întrebări şi de a adresa întrebări colegilor.

În cadrul trainingurilor trebuie stimulată gândirea divergentă, creativitatea pedagogică în scopul acumulării ideilor viabile de proiecte care vor fi interesante, eficiente, relevante. Se creează impresia că un anumit număr de profesori care au completat chestionarul sunt supăraţi rău pe orice inovaţie care le periclitează viaţa tihnită şi poate să dizolve scuzele „ce elevi avem noi...". De aici şi răspunsurile menite a ne aduce cu picioarele pe pământ: *practică, nu teorie; elevilor nu le place; elevii nu se pricep; nu au competenţe digitale etc.* Totuşi există un detaşament de avangardă printre profesori – cei care încearcă să facă lucruri noi, chiar dacă, la moment, nu au un fundament teoretic puternic pentru ceea ce fac.

Faptul că majoritatea respondenţilor au avut idei pe care nu s-au temut să le expună înseamnă că formarea pe care o programăm este oportună şi necesară; nu în ultimul rând, ideile pe care ni le-au împărtăşit ar putea deveni subiecte pentru exersare, aplicare şi discuţie.

Portofoliul. Subiectul trebuie discutat detaliat la una dintre sesiunile de training, cu discernământ şi formulare de obiective pentru portofoliu, altfel nu departajăm priorităţile şi nu punem accentele necesare pentru dezvoltarea competenţelor profesionale. Se preconizează proiectarea unui training consacrat portofoliului, cap-coadă, de la includerea portofoliului în disciplina de specialitate sau modul la strategia de evaluare. Prognoza este optimistă, dacă aproape 95% acordă încredere portofoliului. Să admitem că cei din tabăra adversă vor ajunge să guste aplicarea portofoliului sau, cel puţin, nu vor avea o poziţie-cheie şi nu-i vor împiedica pe alţii să aplice.

Practica de aplicare e şi mai puţin vizibilă decât cunoştinţele teoretice despre portofoliu. Poate există unele încercări de a le cere elevilor să-şi facă şi să-şi completeze portofoliile, dar nu a fost o prezentare pe măsură sau o experienţă reuşită şi memorabilă. Trebuie creat contextul pentru lansarea şi analiza ideilor creative, analizată pertinenţa lor vs. portofoliu şi condiţiile care pot fi impuse elevilor (unii pledează pentru portofoliu electronic, alţii motivează orice inerţie prin lipsa de interes şi de dotare tehnică a elevilor).

Trebuie puse în discuţie strategiile de diminuare sau lichidare a impedimentelor, dar şi limitele aplicării portofoliilor. Dacă portofoliul nu este o modă sau un moft al profesorului, există modalităţi de intrigare/convingere/provocare pentru selectarea materialelor evident necesare şi utile.

Proiectul. Trebuie valorificate experienţele pozitive pe care le vor avea şi le vor prezenta cursanţii, trebuie acumulate şi dezbătute idei de proiecte pentru diferite discipline, revenind la ce este proiect şi ce nu este, de asemenea, urmează să se lucreze pe varietatea proiectelor şi să se valorifice experienţa cursanţilor, dar cu discernământ şi atent.

Răspunsurile arată că unii bifează lucruri pe care nu le-au aplicat, le cunosc din auzite şi au dificultăţi la alegerea produsului evaluabil relevant pentru un proiect. Există şi varianta unei cunoaşteri superficiale a evaluării, lipsa unei pregătiri metodice, de unde izvorăsc problemele formulării sarcinii (ce produs trebuie prezentat?) şi ale evaluării obiective a unui produs solicitat. Strategic, trebuie văzute diferite paradigme de sarcini date ca proiecte individuale şi produse posibile/evaluabile, elaborarea grilei de evaluare, care poate asigura transparenţa.

Este bine-venită examinarea unei tipologii a proiectelor, pentru a exclude confuziile şi incoerenţa temă – item – sarcină – produs – evaluare. Urmează să rezervăm loc pentru formularea de sarcini pentru diferite proiecte, la diferite teme şi să examinăm paradigmele posibile.

Profesorii nu văd proiectul ca pe o sarcină formatoare de competenţe şi acest moment este principalul obstacol în calea implementării proiectelor de învăţare. Invocarea proastei asigurări cu tehnică digitală nu este decât o scuză la modă: nimeni nu a zis că proiectul trebuie să fie neapărat digital; mai mult, credem că învăţarea procedurii de lucru la proiect trebuie să se facă „pe degete", nu la calculator.

AŞTEPTĂRI ŞI TEMERI

În majoritatea lor covârşitoare, respondenţii au acceptat propunerea şi au îmbrăţişat ideea unui program de formare pentru acest aspect al învăţării şi evaluării. Competenţa profesională şi certitudinea lucrului bine făcut, eficienţa şi utilitatea în raport cu elevii sunt argumentele forte ale respondenţilor care s-au arătat deschişi pentru formare. Unii respondenţi, din start, deşi se arată interesaţi, sunt sceptici în privinţa succesului unei asemenea antreprize: *elevii sunt slabi, necesită mult timp, noi nu avem competenţele necesare*; cei mai îndrăzneţi pun condiţia *să nu fie teorie multă şi practică nimic.* Toţi am fi fericiţi să primim elevi

gata învăţaţi şi să ne bucurăm de succesele lor; situaţia actuală din şcolile profesionale nu inspiră optimism, dar majoritatea elevilor pot fi învăţaţi să lucreze la un proiect individual sau de echipă **dacă profesorul cunoaşte finalitatea şi traseul, iar elevii au sau îşi construiesc vehiculele.**

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Hyde P. et al. Exploring assessment in flexible delivery of vocational education and training programs. ANTA, Adelaide, 2004. Pe: https://www.ncver.edu.au/__data/assets/file/0021/5259/nr0007.pdf
2. Turhan M., Demirli C. The study on electronic portfolios in vocational education: The views of teachers and students in United Kingdom, Denmark, Romania and Turkey. In: Scientific Research and Essays, 5. pp. 1376-1383, 2010.
3. Wagner Z. M. Portfolio assessment in vocational education: the assessor's view. In: Australian Journal of Teacher Education, Vol. 23 (2), 1998. Pe: https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1181&context=ajte
4. Zhan Q., Zhang L. Principles and a Framework of Performance Evaluation for Learners in Distance Vocational Education. In: Procedia Engineering, Nr. 15, 2010. Pe: https://www.researchgate.net/publication/275538630_Principles_and_a_Framework_of_Performance_Evaluation_for_Learners_in_Distance_Vocational_Education



Eficienţa stilului educativ şi impactul complexelor parentale asupra educaţiei familiale a copiilor

CZU 37.018.1
doi.org/10.5281/zenodo.3521040

Tatiana **PEREU**
doctorandă, UPSC *Ion Creangă*

Rezumat: *Articolul constituie un studiu teoretic cu unele implicaţii practice privind stilurile educative parentale şi valorificarea lor în educaţia familială a copiilor. În contextul dat, au fost analizate complexele parentale (matern şi patern) şi impactul acestora asupra educaţiei copiilor. În final sunt propuse unele elemente de consiliere a părinţilor prin intermediul basmelor/metaforelor.*

Cuvinte-cheie: *familie, părinţi, consiliere, stil educaţional, complexe parentale.*

Annotation: *The article contains a theoretical study with some practical implications on parental education styles and their valorization in the family education of children. In this context we have analyzed the parental (maternal and paternal) complexes and their impact on the education of children. Finally, elements of parent counseling are proposed through fairy tales/metaphors.*

Keywords: *family, parents, children, counseling, education style, parental complexes.*

Transformările sociale din economie şi cultură, schimbarea vechilor hotare şi a legăturilor între state, democratizarea relaţiilor sociale, globalizarea, migraţia populaţiei au produs mutaţii la nivel de societate şi de familie. Familia nu mai este acea instituţie socială formată din bărbat, femeie şi descendenţii lor. Astăzi, tot mai des ies în prim-plan familiile monoparentale şi, mai nou în statele vest-europene şi în SUA, familiile în care partenerii conjugali sunt de acelaşi sex şi cresc copii adoptaţi. Exodul forţei de muncă din Republica Moldova a făcut ca multe familii să fie formate din bunici şi nepoţi sau, mai rău, din fraţi şi surori. Impactul acestor fenomene se face deja simţit atât la nivelul educaţiei copiilor, cât şi în comportamentul noii generaţii de părinţi, care au dificultăţi mari în exercitarea rolului şi a funcţiei de părinte. Absenţa unor modele parentale pozitive şi a relaţiilor intrafamiliale adecvate, armonioase conduce la constituirea unei imagini distorsionate a rolului parental. Astfel, *parentingul prea exigent şi dur* sau adoptarea *stilului extrem de permisiv în educaţia copiilor* sunt factorii care pun temelia unei persoane nevrotice cu un grad înalt de anxietate, cu o autoapreciere scăzută sau exagerată, cu o imagine de sine neadecvată, ceea ce creează dificultăţi în comunicarea şi relaţionarea sa cu cei din jur.

Sub influenţa mai multor factori, în familie se stabileşte un sistem de educaţie precar, incorect şi incoerent, fapt deseori neconştientizat de părinţi. În acest context,

vom aborda stilurile de comunicare şi de relaţionare părinţi-copii care determină **stilul educativ** al familiei. De regulă, cercetătorii din domeniul ştiinţelor educaţiei [2; 3; 5; 6 etc.] clasifică stilurile parentale în următorul mod:

- stilul autoritar/de dictator;
- stilul permisiv/lejer;
- stilul protector/de tutelare;
- stilul democrat/competent.

Evident, fiecare stil are particularităţile sale şi exercită o influenţă specifică asupra dezvoltării personalităţii copilului. Deseori, **stilul autoritar** îmbină controlul sever din partea părintelui cu puţină afecţiune. Părintele îi cere copilului să respecte regulile etice cu stricteţe, fără a-i oferi explicaţii. Încălcarea normelor, a regulilor este urmată de măsuri punitive. Nu este respectat spaţiul personal al copilului, opiniile şi drepturile lui sunt ignorate. Conflictele sunt rezolvate prin interdicţii şi ameninţări. Numărul exagerat de reguli, limite, interdicţii declanşează la copil un mecanism de protecţie, care îl face să adopte comportamente cu nivel înalt de risc: consumul de alcool, droguri, substanţe toxice, alteori se observă chiar implicarea în grupuri criminale. Deseori, copilul educat în stil autoritar, ajungând la maturitate, poate adopta una din aceste variante de comportament: 1) o poziţie de viaţă pasivă, comunicare deficitară, lipsă de iniţiativă, stimă de sine redusă; 2) formarea unei personalităţi despotice, care manifestă ură faţă de părinţi, recurge la aplicarea forţei în soluţionarea tuturor tipurilor de probleme şi are o atitudine agresivă şi cinică faţă de cei din jur.

Stilul permisiv se regăseşte la cealaltă extremă. Nivelul de control foarte scăzut, dragostea fără limite a părintelui pentru copil modelează o persoană dependentă, iresponsabilă, cu o imagine de sine distorsionată, care dezvoltă comportamente inacceptabile în societate. Copilul întâmpină dificultăţi majore în gestionarea relaţiilor. Lipsa absolută a restricţiilor va fi în dezavantajul copilului, deoarece el nu va înţelege rolul limitelor, nu va ţine cont de reguli, deci nu le va respecta. Este însă adevărat că uneori educaţia permisivă şi prea indulgentă sporeşte stima de sine a copilului (condiţie de bază în dezvoltarea unei personalităţi armonioase) şi îi permite să se formeze ca o personalitate originală, creativă şi capabilă de a lua decizii. În consecinţă, stilul educativ permisiv poate genera două variante: 1) personalitate liberă, dar neimplicită: independenţă, incapacitate afectivă, absenţa încrederii în ceilalţi; 2) personalitate ”fără limite”, iresponsabilă: comportament necivilizat, grosolan, minciună, desfrâu, lipsă de responsabilitate.

Stilul protector face ca părintele să pară un model în executarea meseriei de părinte. El este implicat afectiv în relaţia cu copilul său, însă afecţiunea exagerată este şi ea un obstacol în dezvoltarea optimă a personalităţii copilului. Astfel, părintele mereu îngrijorat creează multă tensiune şi agitaţie în jurul copilului. Consecinţele stilului protector se manifestă mai cu seamă în perioada adolescenţei. Atunci copilul are nevoie de separarea emoţională de părinţi. În familiile hiperprotective acest proces decurge extrem de dificil. Copilul devine rebel, poate avea o viaţă secretă, ascunde informaţii; sentimentele de frustrare şi mânie se manifestă prin sabotaj sau acte de răzbunare. Aşadar, copilul educat permanent într-un stil protector poate deveni o personalitate dependentă cu următoarele caracteristici: lipsă de iniţiativă, incapacitate de a lua decizii pe cont propriu, comunicare deficientă cu semenii; deseori manifestă variate tipuri de fobii şi anxietate. La fel, copilul poate deveni despotul familiei: demonstrează intoleranţă faţă de dorinţele altora, egoism, manipulare, trufie, aroganţă.

Stilul democrat adoptat de părinţi le permite să crească un copil armonios dezvoltat, responsabil pentru acţiunile sale, capabil să ia decizii pe cont propriu, deschis pentru comunicare, cu un nivel de autoapreciere adecvat. Aici, părinţii sunt orientaţi spre formarea unei personalităţi independente, creative şi originale. Spre deosebire de stilul permisiv, în educaţia democratică procesul educativ este controlat de părinţi, dar copilul este implicat în luarea deciziilor, în variate acţiuni familiale şi îndeplineşte anumite responsabilităţi în colaborare cu adulţii. Părinţii au o atitudine activ-pozitivă faţă de copil, apreciază adecvat capacităţile şi aptitudinile lui, succesele şi eşecurile, încurajează autonomia copilului, oferindu-i securitate afectivă şi o supraveghere rezonabilă. Un dezavantaj al acestui stil ar putea fi dificultatea adaptării ulterioare la stilul autoritar întâlnit în şcoală sau la locul de muncă. Depăşirea situaţiilor de conflict devine o chestiune de timp, deoarece o persoană educată în stil democrat are o capacitate decizională înaltă, gestionează eficient relaţiile, are un comportament prosocial evident [3; 4; 5, p. 168].

În concluzie, educaţia în familie este eficientă, dacă se produce într-un climat afectiv-pozitiv, bazat pe dragoste şi respect reciproc. Indisponibilitatea afectivă a părinţilor cauzează o traumă psihologică profundă. Mai persistă ideea că un copil iubit devine răsfăţat. Dacă dragostea părinţilor se manifestă prin hiperprotecţie şi cadouri scumpe, atenţia acordată este excesivă, atunci o astfel de dragoste este neadecvată, cu înclinare spre răsfăţare.

Totodată, copilul are o necesitate vitală de a fi sigur că este iubit necondiţionat, dar fără excese de tip emoţional sau comportamental. Părinţii şi copiii se află într-o interacţiune continuă, dar şi un fel de competiţie fără sfârşit, în care ies învingători mai întâi părinţii, apoi copiii, idee expusă şi argumentată de cercetătorul

rus Andrei Kurpatov [7]. El explică această luptă prin manifestarea instinctului ierarhic. Până la vârsta de 3 ani copilul se identifică cu părintele. Iată de ce orice acţiune a părintelui trebuie să fie bine gândită, echilibrată şi adecvată: altfel, aceasta poate fi înţeleasă de copil drept pedeapsă. Conform viziunii lui Andrei Kurpatov, izvorul conflictului se află în instinctul de conservare specific tuturor vietăţilor, iar în context uman este vorba de instinctul ierarhic [7]. Astfel, instinctul ierarhic înseamnă că fiecare membru al grupului (în cazul nostru familia) ocupă un anumit loc în ierarhia *sus – jos*. Sub aspect biologic, acest mecanism asigură stabilitatea şi eficienţa grupului. La vârsta de 3 ani copilul începe să se autoafirme ca *unitate autonomă*, ceea ce destabilizează situaţia. Deseori părinţii nu ştiu cum să gestioneze criza vârstei de 3 ani. În esenţă, aceasta este vârsta când, prin confruntări, copilul îşi cunoaşte limitele şi îşi dobândeşte independenţa. Acest proces *este indispensabil pentru construirea comportamentelor şi constantelor subiective care să-i permită să devină într-o anumită măsură independent şi să se descurce singur în raporturile cu ambianţa*, consemnează Tinca Creţu [2, p.129]. Dacă această criză este depăşită cu succes, copilul este educat şi ghidat de adulţi în mod adecvat şi învaţă să se adapteze la cerinţele părinţilor şi normele sociale. Din păcate, foarte des, spre finalul acestei crize, ambele părţi, părinţii şi copilul, rămân marcate negativ. Incompetenţa părinţilor are un impact serios asupra întregii dezvoltări a copilului, relaţia părinte-copil nu va mai fi armonioasă sau va reveni cu greu la normă, deoarece este compromisă de la început. Demonstrarea unui comportament rebel provoacă o atitudine ostilă di partea părinţilor. Totul depinde în ce măsură se manifestă instinctul ierarhic. Dacă avem parte de o exprimare puternică, copilul ţine neapărat să-şi exprime opinia şi să-şi menţină poziţia; se cere o discuţie cu el, însoţită de explicaţiile necesare. În caz contrar, violenţa va duce la faptul că aceşti copii vor dori să-i pedepsească pe cei care le-au făcut rău (părinţii). Acest comportament este o dovadă a faptului că copilul se simte umilit, el nu a fost ascultat şi i-a fost aplicată o pedeapsă nejustificată. Neştiind cum să gestioneze aceste momente, părintele ia, de regulă, o atitudine ironică sau înăbuşă toate pornirile şi acţiunile copilului printr-o atitudine autoritară, deseori chiar despotică. Consecinţele se observă în comportamentul neadaptat în viaţa de adult: rebeliune ca poziţie de viaţă, dificultăţi majore în relaţionarea cu superiorii şi insatisfacţie profundă.

Atunci când instinctul ierarhic este mai slab, copilul nu are suficiente forţe pentru a lupta pentru poziţia sa de lider. El acceptă un rol pasiv, care contribuie la formarea unei persoane dependente, obediente, incapabile de a opune rezistenţă, de a-şi asuma responsabilităţi.

Negativismul şi incapacitatea de a manifesta empatie sunt rezultatul sistemului familial distorsionat, în care copilul nu s-a putut manifesta, unde i-au lipsit suportul afectiv şi încurajarea, iar spiritul de luptător nu i-a fost direcţionat într-un făgaş constructiv. Părintele trebuie să cunoască particularităţile de vârstă şi personalitate ale copilului, să poată gestiona crizele de dezvoltare şi să înveţe copilul tehnici de management personal.

În această ordine de idei, ţinem să menţionăm că toţi adulţii sunt marcaţi, într-o măsură mai mare sau mai mică, de *complexele parentale*. Acestea blochează maturizarea psihică şi alterează bucuria de a face parte dintr-o familie. Astfel, Verena Kast propune o clasificare a acestor complexe:

- complexul matern iniţial pozitiv;
- complexul matern iniţial negativ;
- complexul patern iniţial pozitiv;
- complexul patern iniţial negativ [6].

Verena Kast descrie specificul şi dezvăluie esenţa acestor complexe. În viziunea cercetătoarei, *complexul matern iniţial pozitiv* îi dezvoltă copilului sentimentul de apartenenţă, valoare personală, acceptare. Acesta poate deveni un obstacol serios în dezvoltarea persoanei doar dacă nu urmează detaşarea copilului de mamă la vârsta potrivită (complexul lui Oedip). Întârzierea preface legătura afectivă într-un blocaj. Persoana are expectanţe ireale de la viaţă şi lume, pe care şi-o imaginează ca pe un loc lipsit de probleme. Confruntarea cu realitatea îi provoacă suferinţă, iar calea de ieşire din acest complex este conştientizarea lui şi maturizarea psihologică. *Complexul matern iniţial negativ* face persoana sa creadă că viaţa este un şir nesfârşit de lupte. Dacă copilul nu a fost dorit, el va fi respins de mama lui, iar ostilitatea şi singurătatea îi vor marca existenţa. Femeile cu acest complex au dificultăţi în căutarea identităţii proprii. Bărbaţii marcaţi de acest complex obţin performanţe în carieră, însă anxietatea îi împiedică să se bucure de ele, nesiguranţa îi aduce la depresie. Conchidem că o mamă cu adevărat iubitoare şi competentă reuşeşte să stimuleze la timp detaşarea copilului de ea, oferindu-i independenţă, posibilitatea de a simţi savoarea, dar şi complexitatea vieţii, de a lua decizii pe cont propriu şi de a-şi asuma responsabilitatea pentru propria viaţă. Mama indisponibilă emoţional sau suprasolicitată complică formarea sentimentului de siguranţă şi acceptare. O astfel de persoană relaţionează greu cu cei din jur, deoarece se aşteaptă să fie respinsă. Aceste persoane dezvoltă tulburări de natură compulsivă, alimentate de tendinţa de a controla situaţia. Totuşi uneori se observă şi un avantaj în viaţa persoanelor care au fost marcate de complexul matern iniţial negativ: acestea posedă mai des capacitatea de a lua independent decizii, de a-şi căuta singure un rost în viaţă.

Complexul patern iniţial pozitiv este o sursă benefică a dezvoltării copilului. Sentimentul stimei de sine şi la femei, şi la bărbaţi are la origine un complex patern iniţial pozitiv. Problemele apar atunci când nu are loc detaşarea de tată. Pentru fetiţe/femei aceasta prezintă probleme mai târziu, când le este greu să-şi identifice dorinţele, să opună rezistenţă când sunt manipulate de bărbaţi dominanţi. Băieţii/bărbaţii care se detaşează mai greu de tată simt un impuls spre rivalitate. Bărbaţii marcaţi de *complexul patern iniţial negativ* au un sentiment de vină inexplicabilă, se confruntă cu singurătate, incapacitate, oprimare. Ei caută recunoaştere în ochii altor bărbaţi, sunt prea exigenţi cu ei înşişi. La femeile cu complexul patern iniţial negativ este blocată tendinţa de autodezvoltare. Ele evită să-şi manifeste la maxim capacităţile într-o relaţie de cuplu, deoarece le este teamă că vor fi respinse de soţ. Aceasta le trezeşte un sentiment de culpabilitate, deoarece renunţă la Eul propriu.

În acest context, considerăm oportun să menţionăm importanţa relaţiilor tată-fiu, tată-fiică, mamă-fiu şi mamă-fiică. Dacă anterior am abordat tema prin optica psihologiei, acum este necesar să o analizăm şi din punctul de vedere al pedagogiei şi al formării eficienţei parentale. În general, tatăl simbolizează siguranţa, puterea fizică şi protecţia. Pentru un fiu, figura paternă este garanţia echilibrului şi modelul conduitei responsabile de bunăstarea familiei. În stabilirea acestei relaţii tatăl şi fiul parcurg câteva etape: *rivalitatea*, *autoritatea*, *complicitatea* [3; 5; 7; 9]. Părinţii şi pedagogii trebuie să ştie că la băieţi criza vârstei de 3 ani demarează cu manifestarea complexului lui Oedip. Esenţa lui constă într-o atitudine deosebit de pozitivă faţă de mamă şi un comportament colorat negativ faţă de tată. Băiatul îl consideră pe tată un rival, vrea să păstreze pentru sine toată afecţiunea mamei. Un tată eficient îşi poate ajuta fiul să depăşească această perioadă, implicându-l în activităţi comune: jocuri, plimbări cu bicicleta, practicarea unui sport, orice activitate care le-ar forma spiritul de echipă. În această echipă tatăl stabileşte regulile, el fiind liderul. Autonomia paternă uneori poate declanşa sentimente negative la băiat, însă prin dialog şi explicaţie se ajunge la o relaţie armonioasă. Important este să se înţeleagă că tatăl simbolizează puterea şi autoritatea. Pe măsură ce fiul creşte, între el şi tată se stabileşte o altă relaţie, în care băiatul şi tata colaborează, sunt *un fel de complici*. Tatăl îşi demonstrează dragostea pentru fiu, când îi împărtăşeşte din cunoştinţe, îl include în activităţile sale, îi oferă timpul său, îl antrenează în variate activităţi cu caracter sportiv sau de recreare (pescuit, vânătoare etc.). La fel de importantă este şi legătura dintre mamă şi fiu, chiar dacă nu este una conştientizată. Dezvoltarea emoţională şi cognitivă a băiatului depinde direct de felul în care mama îşi manifestă afecţiunea. *Relaţia cu mama* îi va dezvălui masculinitatea şi îl va ajuta să pună bazele unei relaţionări sănătoase cu sexul opus. Dacă băiatul nu trăieşte sentimentul de siguranţă afectivă, în viitor îşi va forma un comportament agresiv, cu tendinţe distructive. Afecţiunea mamei asigură dezvoltarea competenţei personale şi sănătatea psihică a fiului. Adolescenţa va trece fără devieri şi dificultăţi, dacă se va păstra legătura apropiată între mamă şi fiu. Cu toate că adolescentul are nevoie de o comunicare eficientă cu ambii părinţi, mama exercită o influenţă benefică asupra lui şi este mai convingătoare în discuţiile despre nocivitatea fumatului, alcoolului şi a drogurilor. Indiscutabil, modelul mamei este prezent în formarea atitudinii faţă de viitoarea parteneră de viaţă. În relaţia cu mama băiatul exersează imaginea de bărbat, dragostea echilibrată a mamei făcându-l puternic, sigur de sine, deschis emoţional.

Relaţia dintre tată şi fiică este temelia pe care fata îşi va construi viaţa. Stima de sine a fetei se naşte din susţinerea oferită de tatăl său, din modul în care el încurajează eforturile ei de a cunoaşte lumea. Viziunea şi opiniile tatei vor fi împărtăşite de fiică, de aceea integritatea şi autenticitatea lui sunt esenţiale. De regulă, trăsăturile tatei se regăsesc mai târziu în partenerii femeii. O relaţie armonioasă, echilibrată dintre soţi va orienta fiica lor spre un model de familie sănătoasă. Fata adolescentă are nevoie de comunicare cu un tată care s-o înveţe comunicarea asertivă, s-o ajute să-şi formeze o imagine adecvată a partenerului de viaţă. Aprecierea tatălui confirmă sentimentul de valoare al fetei şi îi sporeşte încrederea în sine, îi fortifică stima de sine şi îi conturează o imagine de sine pozitivă.

Relaţia dintre mamă şi fiică pare, la prima vedere, una ideală: ambele sunt prietene, confidente, complice. Într-o relaţie echilibrată distanţa dintre mamă şi fiică permite dezvoltarea şi evoluţia ambelor. Relaţia devine deficientă când se exagerează în direcţia apropierii. Atunci când o mamă *fuzionează* cu fiica, considerând-o ”o prelungire”, ”o extensie” a sa, proiectează asupra ei propriile frustrări, eşecuri şi neîmpliniri, relaţia se transformă în una sufocantă. Fiica va lupta pentru independenţă şi-i va trezi mamei o atitudine ostilă. În căutarea suportului fata se va alia cu tatăl său şi aceasta va complica stabilirea identităţii sale psihosexuale. Altă extremă este *rivalitatea dintre mamă şi fiică*. Femeile neîmplinite, cu profunde conflicte intrapsihice îşi percep fiicele ajunse la adolescenţă sau maturizate drept rivale. O agresivitate inexplicabilă alterează această relaţie – de altfel, ca şi tendinţa unor mame de a domina fiicele. Când o mamă încearcă să-şi realizeze visele prin fiica sa, au de suferit ambele. Această situaţie formează tensiuni şi afectează grav relaţia, provocând variate conflicte interioare/intrapsihice şi interpersonale [6, pp. 226-228].

În concluzie: Ambii părinţi au un impact modelator asupra personalităţii copilului, iar specificul relaţiei este decisiv în stabilirea perspectivelor vieţii. O relaţie problematică îl va face pe copilul ajuns adult să caute rezolvarea ei pe tot parcursul vieţii. În relaţiile cu cei din jur el va lupta pentru independenţă, autonomie, va căuta confirmarea valorii personale, a feminităţii sau a masculinităţii, iar conflictele intrapsihice îi vor reduce eficienţa de sine. Complexele parentale, care se manifestă în relaţia părinţi-copii, pot fi înlăturate cu ajutorul specialistului (psiholog, consilier etc.). În cadrul consilierii familiei sau a copiilor specialistul poate utiliza nu numai analiza, explicaţia, interpretarea, sumarizarea etc., dar şi poveştile/basmele psihoterapeutice. Fiind psiholog de formaţie junghiană, Verena Kast propune câteva basme care prezintă simbolic calea de ieşire din complexele parentale: *Cavalerul cu râs posomorât* şi *Gâscăriţa* [6]. Prin limbajul simbolic al acestor basme se demonstrează maturizarea psihologică a personajelor, care include desprinderea/detaşarea de părinte, alegerea drumului în viaţă, învingerea complexelor şi reunirea cu părintele, dar în calitate de persoană matură şi responsabilă de propria viaţă.

Basmele sunt o resursă inepuizabilă printre mijloacele de soluţionare a conflictelor intra- şi interpersonale. Citite copiilor, dar scrise pentru adulţi, ele au o semnificaţie profundă şi provoacă reacţii intense. Sheldon Cashdan a elaborat o *psihologie a basmelor*, în care copiii învaţă să iasă învingători în luptele pe care le duc cu sine însuşi [1]. Cercetătorii din domeniul ştiinţelor educaţiei pornesc de la ideea că un copil poate să-şi identifice problemele emoţionale şi să le proiecteze pe eroii basmelor [3; 4; 6; 9]. Dacă îi vor fi sugerate unele direcţii de analiză, copilul va fi capabil să găsească soluţiile. Astfel, Sheldon Cashdan [1] enumeră "*păcatele copilăriei"*: vanitatea, lăcomia, invidia, înşelăciunea, dorinţa trupească, aviditatea, lenea. Pentru depăşirea acestor probleme a selectat un şir de basme. Aşadar, basmul pentru depăşirea vanităţii este *Alba-ca-Zăpada*. Interesul exagerat pentru exterior poate aduce necazuri. În acest context menţionăm şi *Hainele noi ale împăratului; Ricky-cel-cu-Ciuf*. Lăcomia se poate *trata* cu basmele *Hansel şi Gretel; Pelerina Roşie; În sălbăticie* etc. Poate fi pus în discuţie cu această ocazie şi un regim alimentar sănătos. Despre consecinţele invidiei copiii pot afla din basmele *Cenuşăreasa; Panglica argintie*; *Prinţesa-broască* etc. Din basmele *Prinţul-broscoi* şi *Rumpelstiltskin* copiii învaţă că *înşelăciunea* este o trăsătură negativă, care poate fi pedepsită. Încă Sigmund Freud a vorbit despre sexualitatea precoce [8]. Explorarea acestui aspect o găsim în basmele *Mica sirenă*, *Rapunzel*, *Cele douăsprezece prinţese dansatoare*. Lăcomia face parte şi ea din "păcatele copilăriei". *Jack şi vrejul de fasole*, *Pescarul şi nevasta lui*, *Ienupărul* etc. sunt basmele care îi fac pe copii să-şi schimbe comportamentul, conştientizând că a primi fără a da este o manifestare a egoismului, care nu poate avea decât urmări triste. Despre lene copiii află din povestea lui Pinocchio, precum şi din *Cele trei fete bătrâne*, *Mama Hulda* etc. Copiii sunt avertizaţi că *evitarea muncii* are consecinţe, iar în fiecare copil există un *potenţial pentru hărnicie*.

În sinteză, analiza evenimentelor din viaţa personajelor din poveşti *permite ca basmele să contribuie şi mai mult la creşterea psihologică a copiilor* [1, p. 343]. În lupta dintre bine şi rău binele învinge, vrăjitoarea cea rea dispare şi umbrele se destramă. Viaţa este o sărbătoare, dar pentru a ajunge s-o celebrezi trebuie înlăturate conflictele interioare. Tradiţia frumoasă de a citi seara, înainte de somn, basme şi poveşti copiilor este o metodă educativă, un prilej extraordinar de a fortifica relaţia afectivă cu ei, dar şi de a-i ajuta să depăşească obstacolele în căutarea şi identificarea Sinelui, să dorească a se autoeduca şi/sau a se corecta.

Astfel, conchidem că eficienţa personală a părinţilor în cadrul educaţiei familiale are ca domenii de referinţă formarea competenţelor parentale şi a competenţelor sociale, ceea ce le-ar facilita comunicarea şi relaţionarea optimă cu copiii lor şi ar asigura integrarea în societate a acestora, stimulând autocunoaşterea şi autoactualizarea adulţilor şi a copiilor.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cashdan S. Vrăjitoarea trebuie să moară. Psihologia basmului. Bucureşti: Trei, 2009. 349 p.
2. Creţu T. Psihologia vârstelor. Iaşi: Polirom, 2003. 294 p.
3. Cuzneţov L. Familia ca proiect existenţial. Managementul familial. Chişinău: Primex-com SRL, 2018. 323p.
4. Enăchescu C. Tratat de igienă mentală. Iaşi: Polirom, 2008. 452 p.
5. Gordon T. Părintele eficient. Bucureşti: Trei, 2014. 358 p.
6. Kast V. Fiicele tatălui, fiii mamei. Bucureşti: Trei, 2013. 237 p.
7. Курпатов А. Конфликты и комплексы. Москва: Олма, 2013. 242 с.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ. Минск: Попурри, 1997. 602 с.
9. https:///www.suntparinte.ro



Profilul de formare al absolventului – cadru generator al elementelor de noutate ale curriculumului pentru învățământul primar

Ludmila **URSU**

dr., conf. univ., UPSC *Ion Creangă*

CZU 37.091:373.3
doi.org/10.5281/zenodo.3521045

Rezumat: *În acest articol se abordează conceptul de "profil al absolventului" – un nou concept cu valenţe semantice de finalitate în sistemul de învăţământ, definit ca o componentă reglatoare a Curriculumului Naţional. Se relevă rolul fundamental al profilului absolventului în procesul dezvoltării curriculare la nivelul primar de învăţământ (2018), în vederea realizării conexiunii sistemului curricular de finalităţi la aşteptările societăţii privind parcursul şcolar al elevilor din perspectiva tipului de personalitate care se propune a fi format.*

Cuvinte-cheie: *învăţământ primar, curriculum, profilul absolventului, competenţă şcolară, competenţe-cheie/transversale/ transdisciplinare, competenţe specifice disciplinei, unităţi de competenţă, obiectivele lecţiei, atitudini, valori.*

Abstract: *The article addresses the concept of graduate profile – a new concept with the semantic valences of finality, defined as a regulatory component of the National Curriculum. It highlights the fundamental role of the graduate profile in curricular development at primary education level (2018) in order to achieve the connection of the curricular system of finalities to society's expectations regarding the students' school track from the perspective of the type of personality that is proposed to be formed.*

Keywords: *primary education, curriculum, graduate profile, school competence, key/transversal/ transdisciplinary competences, discipline-specific competences, units of competences, lesson objectives, attitudes, values.*

Pentru sistemul educaţional al Republicii Moldova, anii 2018-2019 au fost marcaţi de un amplu proces de dezvoltare curriculară, care a realizat concretizarea şi valorificarea politicilor educaţionale pentru nivelurile educaţie timpurie, învăţământ primar şi învăţământ gimnazial-liceal. Demersul dezvoltativ s-a bazat pe paradigma curriculară construită în Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional şi în contextul legal stabilit de Codul Educaţiei al Republicii Moldova, fiind urmărite atât realităţile consemnate pe plan naţional, cât şi tendinţele dezvoltării curriculare pe plan internaţional.

Unul dintre principalele produse aprobate de Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării în anul 2018 ca rezultat al acestui proces este Curriculumul pentru învăţământul primar, care stabileşte drept componentă-cheie sistemul de finalităţi exprimate în termeni de competenţe, reieşind din următoarele reglementări:

- În conformitate cu art. 11(1) din Codul Educaţiei al Republicii Moldova, finalitatea principală a educaţiei rezidă în „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".
- Conform misiunii învăţământului primar definită în art. 26 al aceluiaşi Cod, „învăţământul primar

contribuie la formarea copilului ca personalitate liberă şi creativă şi asigură dezvoltarea competenţelor necesare continuării studiilor în învăţământul gimnazial".

- Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional defineşte competenţa şcolară ca „un sistem integrat de cunoştinţe, abilităţi, atitudini şi valori, dobândite, formate şi dezvoltate prin învăţare, a căror mobilizare permite identificarea şi rezolvarea diferitelor probleme în diverse contexte şi situaţii" [Apud 3, p. 10].
- Curriculumul pentru învăţământul primar a venit cu o serie de elemente importante de noutate, printre cele mai substanţiale evidenţiindu-se precizarea nivelurilor taxonomice ale competenţelor şcolare în următoarea structură: A. Competenţe-cheie/transversale/transdisciplinare; B. Competenţe specifice disciplinelor şcolare; C**.** Unităţi de competenţe [Idem, p. 11].

A. Situate la nivelul superior al acestei ierarhii, **competenţele-cheie** constituie o categorie curriculară cu cel mai înalt grad de abstractizare şi generalizare. Acestea sunt formulate în art. 11 (2) din Codul Educaţiei al Republicii Moldova în consens cu tendinţele de evoluţie pe plan internaţional stipulate în următoarele documente: Recomandările Consiliului Europei privind competenţele-cheie, Raportul Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI, Recomandările UNESCO etc.

Transversalitatea este o caracteristică importantă a competenţelor-cheie. Competenţele-cheie/transversale traversează toate sferele vieţii sociale, precum şi, în mod firesc, frontierele disciplinare. Astfel, competenţele transversale pot fi şi transdisciplinare – vizate pe o scară mai largă de disciplinele de studiu.

Competenţele transdisciplinare concretizează competenţele transversale în cadrul unor domenii de cunoaştere/arii curriculare; integrează acţiuni comune asociate diferitelor discipline, de regulă dintr-o arie curriculară; se conturează în jurul unor subiecte comune pentru diferite discipline şcolare.

Competenţele-cheie/transversale/transdisciplinare se formează şi se dezvoltă progresiv şi gradual pe niveluri şi cicluri de învăţământ, fiind circumscrise de **profilul de formare al absolventului** – un nou concept cu valenţe semantice de finalitate a sistemului de învăţământ, definit în Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional ca o componentă reglatorie a Curriculumului Naţional:

- „Capacităţile, atitudinile şi valorile (competenţele) vizate de profilul de formare au un caracter trans-

Figura 1. *Profilul de formare al absolventului nivelului primar de învăţământ* [Apud 1, pp. 27-32]

Atributul „Persoanele cu încredere în propriile forţe"	• îşi cunosc şi apreciază punctele forte şi domeniile care necesită dezvoltare; • manifestă respect şi grijă pentru cei din jur; • pot distinge între bine şi rău, între corect şi greşit; • ştiu să pună întrebări pentru a înţelege mai bine o informaţie, pentru a-şi forma o opinie; • îşi expun liber şi cu încredere ideile; • îşi exprimă/împărtăşesc cu alţii satisfacţia şi bucuria pentru succesele obţinute; • iau decizii, solicitând opinii şi sfaturi.	• manifestă curiozitate pentru a afla lucruri noi; • îşi exprimă opinia cu privire la modalităţile de învăţare la care sunt expuşi; • cunosc domeniile în care au nevoie de sprijin în procesul de învăţare; • solicită sprijinul necesar; • manifestă atenţie şi interes pentru opiniile altor persoane; • participă plenar la activităţile de învăţare formală şi nonformală oferite; • descriu situaţii de învăţare informală cu care se întâlnesc în viaţa cotidiană; • manifestă atenţie şi concentrare în procesul de învăţare.	**Atributul „Persoanele deschise pentru învăţare pe parcursul întregii vieţi"**
	ABSOLVENŢII CLASELOR PRIMARE		
Atributul „Persoanele active, proactive, productive, creative şi inovatoare"	• cunosc şi aplică reguli ale unui mod de viaţă sănătos; • cunosc şi aplică regulile de comunicare corectă şi eficientă în diverse contexte; • participă cu interes la activităţi comune cu semenii lor; • manifestă dorinţa de a-şi ajuta colegii; • identifică probleme legate de viaţa cotidiană şi învăţare; • solicită şi oferă ajutor la rezolvarea acestora; • manifestă curiozitate pentru activităţi inovative; • manifestă creativitate în domeniile de interes; • se implică în activităţi de voluntariat.	• cunosc drepturile fundamentale ale copilului şi responsabilităţile asociate fiecărui drept; • demonstrează interes şi participă la evenimente culturale şi sociale din şcoală şi din comunitate; • observă problemele cotidiene cu care se confruntă familiile lor, vecinii, colegii de clasă; • manifestă interes pentru problemele persoanelor aflate în dificultate; • manifestă interes şi respect pentru valorile şi opiniile altor persoane; • cunosc şi respectă simbolurile naţionale ale Republicii Moldova; • cunosc tradiţiile şi obiceiurile populare principale din Republica Moldova în diversitatea lor culturală şi participă la activităţi consacrate acestora.	**Atributul „Persoanele angajate civic şi responsabile"**

disciplinar şi definesc rezultatele învăţării, urmărite prin aplicarea Curriculumului Naţional" [1, p. 17];

- „Profilul absolventului instituţiei şcolare rezultă din idealul educaţional, specificat în art. 6 din Codul Educaţiei al Republicii Moldova: „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".

În contextul continuităţii între ciclurile de şcolarizare, profilul absolventului claselor primare specifică cele patru atribute generice ale tinerilor cetăţeni, absolvenţi ai şcolilor din Republica Moldova, la primul nivel al sistemului de învăţământ – nivelul primar (Figura 1).

Este important de menţionat că profilul absolventului este proiectat în premisa unităţii abordărilor psiho- şi sociocentrice:

- „În cadrul abordării psihocentrice, curriculumul are în centrul atenţiei elevul cu particularităţile şi nevoile sale, ritmul propriu de învăţare şi dezvoltare. În cadrul abordării sociocentrice, accentul cade pe asimilarea sistemului de valori promovate de societate" [3, p. 10];
- „Fiecare copil este valoros prin unicitatea sa şi prin aceasta conferă valoare societăţii; totodată, însuşirea valorilor societăţii susţine valoarea personalităţii copilului" [Idem, p. 198].

B. Reliefarea cadrului valoric/axiologic transdisciplinar în baza profilului absolventului nivelului primar de învăţământ a generat impact la următorul nivel al sistemului curricular de competenţe – cel al **competenţelor specifice disciplinelor şcolare**. Ca rezultat, se remarcă un alt element important de noutate al Curriculumului pentru învăţământul primar: „reformularea competenţelor specifice disciplinelor, evidenţiind valorile şi atitudinile specifice predominante în concordanţă cu profilul absolventului claselor primare" [3, p. 6]. Astfel, pentru formularea competenţelor specifice disciplinelor şcolare, în baza Cadrului de referinţă al Curriculumului Naţional [Idem, p. 29], a fost dezvoltat un algoritm explicit (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Algoritmul formulării competenţelor specifice disciplinelor, dezvoltat în Curriculumul pentru învăţământul primar*

Abilităţi ⟷	**Cunoştinţe specifice** ⟷	**Valori, atitudini specifice predominante**
Abilităţi fundamentale exprimate acţional prin verbe la infinitivul lung	Cunoştinţe/Domenii ale cunoaşterii/Strategii şi tehnologii specifice domeniului	Valori/Atitudini/ Contexte de realizare a competenţei
proiectate pe baza taxonomiei competenţelor transdisciplinare	*determinate, de regulă, în funcţie de principalele domenii de conţinut specifice disciplinei, dar pot fi vizate şi cele din alte domenii ale cunoaşterii*	*derivate din sistemul competenţelor transversale şi raportate la profilul absolventului nivelului primar de învăţământ; nu sunt abstracte şi independente, dar au un conţinut concret, specific disciplinei*
Exemplul 1. *Educaţie moral-spirituală*		
Aprecierea valorică	a comportamentelor proprii şi ale altor persoane	în contextul normelor moral-spirituale, dând dovadă de atitudine critică şi comunicare asertivă. *Atribut vizat în mod preponderent[1]:* *„Persoanele cu încredere în propriile forţe" (pot distinge între bine şi rău, între corect şi greşit; îşi expun liber şi cu încredere ideile).*
Exemplul 2. *Matematică*		
Aplicarea	operaţiilor aritmetice şi a proprietăţilor acestora	în contexte variate, manifestând atenţie şi interes pentru calcul corect, raţional, fluent. *Atribut vizat în mod preponderent: „Persoanele deschise către învăţare pe parcursul întregii vieţi" (manifestă atenţie şi concentrare în procesul de învăţare).*
Exemplul 3. *Educaţie muzicală*		
Exprimarea	prin muzică a unor sentimente şi idei,	dând dovadă de atitudine creativă în valorificarea elementelor de limbaj muzical. *Atribut vizat în mod preponderent: „Persoanele active, proactive, productive, creative şi inovatoare" (manifestă creativitate în domeniile de interes).*

Exemplul 4. *Educaţie plastică*		
Transferarea	achiziţiilor artistico-plastice	în contexte educaţionale/sociale/culturale, demonstrând respect faţă de valorile naţionale şi ale altor culturi. *Atribut vizat în mod preponderent: „Persoanele angajate civic şi responsabile" (demonstrează interes şi participă la evenimente culturale şi sociale din şcoală şi din comunitate; manifestă interes şi respect pentru valorile şi opiniile altor persoane; cunosc tradiţiile şi obiceiurile populare principale din Republica Moldova în diversitatea lor culturală şi participă la activităţi consacrate acestora).*
Exemplul 5. *Limba şi literatura română* pentru instituţiile de învăţământ cu predare în limbile minorităţilor naţionale		
Producerea	de mesaje orale	în situaţii de comunicare dialogată şi monologată, manifestând atitudine pozitivă şi atenţie pentru calitatea exprimării şi îmbunătăţirea continuă a acesteia. *Atribute vizate în mod preponderent:* • *„Persoanele cu încredere în propriile forţe" (îşi cunosc şi apreciază punctele forţe şi domeniile care necesită dezvoltare; îşi expun liber şi cu încredere ideile).* • *„Persoanele deschise către învăţare pe parcursul întregii vieţii" (manifestă atenţie şi concentrare în procesul de învăţare).* • *„Persoanele active, proactive, productive, creative şi inovatoare" (cunosc şi aplică regulile de comunicare corectă şi eficientă în diverse contexte).*

C. Nivelul inferior al sistemului curricular de competenţe include **unităţi de competenţe**, care „sunt constituente ale competenţelor şi facilitează formarea competenţelor specifice, reprezentând etape/pietre de temelie în achiziţionarea/construirea acestora. Unităţile de competenţe sunt structurate şi dezvoltate la fiecare disciplină pentru fiecare dintre clasele I-IV pe parcursul unei unităţi de învăţare/unui an şcolar, fiind prezentate în curriculumul disciplinar respectiv" [3, pp. 13-14].

La acest nivel se situează şi **sistemele de unităţi de competenţe sintetizate la finele fiecărei clase**, care sunt prevăzute pentru evaluarea anuală. Aceste sisteme includ atât subsisteme de cunoştinţe şi abilităţi la disciplină, cât şi subsisteme de atitudini şi valori specifice predominante, care reiau la nivelul clasei respective atitudinile şi valorile reliefate în competenţele specifice prin corelare cu profilul absolventului. De exemplu, pentru disciplina *Ştiinţe*:

La sfârşitul clasei a II-a, elevul poate:

- descrie fenomene ale naturii specifice anotimpurilor;
- clasifica plante şi animale după utilitate şi loc de trai;
- determina rolul părţilor componente ale plantelor, animalelor;
- ordona etapele de viaţă ale unei plante, unui animal;
- completa fişe de observare;
- explica importanţa plantelor şi animalelor pentru mediul înconjurător;
- propune un plan propriu de odihnă şi învăţare, acţiuni de protecţie a plantelor şi animalelor;

manifestând ca atitudini şi valori specifice predominante:

- corectitudine şi coerenţă în utilizarea terminologiei specifice;
- curiozitate şi interes în valorificarea metodelor şi instrumentelor specifice de colectare şi organizare a rezultatelor;
- atitudine critică şi creativă în demersuri de cunoaştere a mediului înconjurător;
- interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu şi a unui mod sănătos de viaţă.

Axarea învăţământului primar pe formarea de competenţe nu anulează conceptul de **obiectiv,** ci invers, presupune

1 Evident, raportarea valorilor şi atitudinilor reliefate în competenţele specifice la atributele generice din profilul absolventului nu este liniară. De aceea, în exemplele aduse indicăm doar atributul/atributele care se vizează în mod preponderent.

valorificarea acestuia la nivelul proiectării didactice de scurtă durată. Impactul profilului absolventului se extinde şi la acest nivel operaţional: „În formularea obiectivelor vor fi valorificate atitudinile şi valorile specifice predominante pentru disciplina respectivă (reliefate în competenţele specifice ale disciplinei)” [4, p. 15].

În concluzie: Rolul profilului absolventului în procesul dezvoltării curriculare la nivelul primar de învăţământ (2018) este unul fundamental, asigurând cadrul necesar pentru realizarea conexiunii sistemului curricular de finalităţi la aşteptările societăţii privind parcursul şcolar al elevilor din perspectiva tipului de personalitate care se propune a fi format.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional. Aprobat prin Ordinul Ministerului Educaţiei, Culturii şi Cercetării nr. 432 din 29 mai 2017.
2. Codul Educaţiei al Republicii Moldova. Modificat LP138 din 17.06.16, MO184-192/01.07.16 art. 401, intrat în vigoare la 01.07.16.
3. Curriculum Naţional. Învăţământul primar. Aprobat prin Ordinul Ministerului Educaţiei, Culturii şi Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.
4. Ghid de implementare a Curriculumului pentru învăţământul primar. Chişinău: Lyceum, 2018.



Profilul absolventului în contextul noii generații de curricula, aria *Limbă și comunicare*

Natalia **GRÎU**

consultant principal, Ministerul Educaţiei, Culturii și Cercetării

CZU 37.091:811
doi.org/10.5281/zenodo.3521045

***Rezumat**: Articolul realizează o scurtă radiografie a etapei premergătoare elaborării curricula ediţia 2018-2019 şi stabileşte cele mai importante elemente de noutate, la nivelul ariei Limbă şi comunicare. De asemenea, descrie aspectele relevante ale sistemului de competenţe urmărite în cadrul ariei, în vederea definirii profilului absolventului.*

***Cuvinte-cheie**: educaţie, curriculum, aria Limbă şi comunicare, profilul absolventului, competenţe, limba română, limba maternă, limba străină.*

***Abstract:** The article does a brief analysis of the stage preceding the elaboration of the 2018-2019 National Curriculum and establishes the most important elements of novelty in the Language and Communication area. It also describes the relevant aspects of the competency system pursued in the area in order to define the graduate profile.*

***Keywords:** education, curriculum, the Language and Communication area, graduate profile, skills, Romanian, mother tongue, foreign language.*

În cadrul Summit-ului Mondial pentru Inovare în Educaţie (World Innovation Summit for Education, WISE), desfăşurat la Doha în luna noiembrie 2014, nume notorii din domeniul educaţiei au abordat aspecte esenţiale cu privire la şcoala viitorului. Concluziile experţilor au fost că, în şcoală, misiunea profesorului va consta în orientarea/ghidarea elevului în procesul educaţional, şi nu în transmiterea de informaţii, aşa cum Internetul va deveni principala sursă de cunoaştere; curriculumul va fi personalizat şi va pune accentul pe abilităţile practice; educaţia va dura toată viaţa şi va deveni mai scumpă. Tot în anul 2014, după un lung travaliu intelectual, atitudinal şi de solidarizare a opiniei comunităţii educaţionale intra în vigoare noul Cod al Educaţiei (HG nr. 152/2014), un document important la nivel naţional, a cărui menire este să stabilească ”cadrul juridic al raporturilor privind proiectarea, organizarea, funcţionarea şi dezvoltarea sistemului de educaţie din Republica Moldova” [1, p. 5]. Dincolo de aspectele normative esenţiale, Codul Educaţiei defineşte, în mod holistic, perspectivele de dezvoltare ale sistemului educaţional, oferind un cadru legal şi conceptual comun. Astăzi, după 5 ani de implementare a codului, este legitim să ne întrebăm: *În ce măsură asigurăm o educaţie accesibilă, relevantă şi de calitate? Cum s-a reconfigurat rolul cadrului didactic şi al celui managerial? Cât de relevante sunt curricula naţionale în vederea asigurării unui parcurs educaţional de calitate pentru fiecare elev/ă? Cum va arăta şcoala viitorului în Republica Moldova? Vom reuşi noi, generaţia formată în mileniul*

II, cu resursele disponibile, să creăm această şcoală a viitorului pentru generaţia mileniului III?

În contextul acestor întrebări, cu certitudine, dezvoltarea sistemică a curriculumului este o premisă esenţială a calităţii procesului educaţional, care se axează pe o abordare ştiinţifică, dar şi experienţială deopotrivă. Elaborarea de către Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării a unei noi generaţii de curricula în perioada 2018-2019 este motivată nu doar de „expirarea" perioadei de funcţionare a ultimei generaţii de curricula, aprobate în anul 2010, dar şi de recomandările noilor documente europene privind achiziţionarea competenţelor-cheie în cadrul învăţământului obligatoriu. Mai mult, în conceptualizarea acestuia se impunea, în mod firesc, nu doar respectarea unui context internaţional, dar, în primul rând, a unui context naţional, care derivă din realităţile sociale, economice, politice şi culturale ale Republicii Moldova: migraţia internă, migraţia externă (în special a tinerilor), îmbătrânirea populaţiei, specificul economic al ţării (lipsa resurselor naturale) etc. Strategia Naţională de Dezvoltare *Moldova 2020*, aprobată de Guvernul Republicii Moldova în luna octombrie 2014, oferă un parcurs pertinent, prin care ţara noastră să poată răspunde la aceste provocări, urmărind modernizarea reală a sistemului educaţional, care şi astăzi este, pe alocuri, tributar sau mai păstrează reminiscenţe ale regimului sovietic.

În această ordine de idei, era important să înţelegem vectorii filosofiei modernizării curriculare în aşa măsură ca actualizarea curricula să răspundă unui context al schimbării, intuind esenţele unui profil al absolventului, viitorului beneficiar – cetăţean al Republicii Moldova. În studiul de politici în domeniu – Educaţie pentru o societate a cunoaşterii: Cadrul de referinţă al noului Curriculum Naţional, elaborat în anul 2015, la iniţiativa Ministerului Educaţiei, în parteneriat cu Fundaţia Soros-Moldova – au fost stabilite dominantele bazei conceptuale ale Cadrului de referinţă al Curriculumului Naţional, definit drept „descrierea esenţializată a reperelor de bază şi a componentelor definitorii ale itinerarelor de învăţare, de la educaţia primară până la clasa a XII-a" [3, pp. 6-7]. Sintagma "itinerare de dezvoltare" accentuează necesitatea "înnoirii" curriculare prin axarea pe nevoile reale ale fiecărui beneficiar, în manieră individualizată şi conformă standardelor de stat. Ulterior, în anul 2017, ministerul a aprobat Cadrul de referinţă al Curriculumul Naţional. Unul dintre elementele de noutate ale documentului este stabilirea ***profilului absolventului*** pe niveluri şi cicluri şcolare. Acesta rezultă din idealul educaţional conform Codului Educaţiei şi "reprezintă, într-o formă specifică, finalităţile proiectate" [5, p. 33], fiind dezvoltat prin 4 categorii de atribute generice necesare viitorilor cetăţeni:

- "persoane cu încredere în sine şi în propriile forţe, îşi cunosc bine potenţialul, gândesc independent, se pot adapta la schimbări, demonstrând autonomie şi integritate morală;
- deschişi şi doritori să înveţe pe parcursul întregii vieţii, progresând treptat şi ajungând la rezultate conform capacităţilor personale, pentru a fi capabili să facă faţă cu succes provocărilor unei societăţi şi economii ale cunoaşterii şi unui mediu în schimbare perpetuă;
- activi, proactivi, creativi şi inovatori, capabili să-şi asume riscuri rezonabile, să comunice eficient şi să lucreze eficient în echipe pentru binele comun;
- angajaţi civic şi responsabili, asumându-şi conştient valorile general-umane importante pentru societate democratică, îşi cunosc, apreciază şi promovează identitatea culturală, sunt cetăţeni activi, conştienţi şi angajaţi, care contribuie, în mod eficient, la dezvoltarea şi prosperarea societăţii" [Ibidem, p. 33].

În aria *Limbă şi comunicare,* procesul de dezvoltare curriculară a presupus un exerciţiu complex de asigurare a continuităţii, dar şi de redimensionare a paradigmei de formare în şcoală a trei dintre competenţele-cheie stipulate în art. 11 din Codul Educaţiei: *competenţe de comunicare în limba română, competenţe de comunicare în limba maternă şi competenţe de comunicare în limbi străine*. În total, au fost elaborate 17 curricula: 8 pentru treapta gimnazială şi 9 pentru treapta liceală. Realizarea noii curricula în cadrul ariei *Limbă şi comunicare* s-a racordat la recomandările noilor documente europene, inclusiv Volumul complementar al Cadrului European Comun de Referinţă pentru Limbi, ediţia 2018 (CECRL) care stabileşte nivelurile de performanţă lingvistică, precum şi Recomandările Consiliului Europei privind competenţele-cheie pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii (Bruxelles, 22 mai 2018).

Printre demersurile inovatoare ale noii generaţii de curricula în aria dată, putem menţiona:

- reformularea **competenţelor specifice** disciplinelor, evidenţiind **valorile** şi **atitudinile** predominante în concordanţă cu profilul absolventului claselor gimnaziale şi liceale;
- asigurarea **progresiei** cognitive, formative şi atitudinale a competenţelor pentru fiecare clasă;
- revizuirea sistemelor de unităţi de competenţe în contextul dinamic al formării competenţelor specifice pe unităţi de învăţare şi pe clase;
- eşalonarea **sistemelor de finalităţi** la sfârşitul fiecărui an de studii pentru treapta gimnazială;
- adaptarea la principiile **Cadrului European Comun de Referinţă pentru Limbi** a curricula disciplinare la limbile străine, dar şi a curricula la **limbi nematerne**;
- asigurarea conexiunilor **inter-/transdisciplinare**

prin formularea unor competenţe specifice de integrare şi transfer;
- corelarea abordărilor **intra-/interdisciplinare** la nivelul conţinuturilor pe discipline, clase şi unităţi de învăţare;
- redefinirea **unităţilor de învăţare** ca sistem de referinţă al finalităţilor de format şi asigurarea unei **structuri unice** a unităţilor de învăţare pe clase;
- **flexibilitatea** la nivelul diferitelor componente curriculare, prin acordarea de ore la discreţia cadrului didactic, prin oferirea unor liste de texte, produse şi activităţi de învăţare recomandate;
- introducerea, la disciplinele cu statut de limbă maternă (limba şi literatura română/rusă/găgăuză/bulgară) a unei competenţe distinctive, dedicată **didacticii oralului**;
- introducerea, la disciplinele cu statut de limbă maternă (limba şi literatura română/rusă/găgăuză/bulgară) a unei competenţe distinctive – **competenţa identitară**;
- orientarea procesului de învăţare a limbilor străine spre latura **comunicativ-situativă,** prin abordare acţională;
- dezvoltarea abilităţii de **mediere orală, scrisă şi online** a elevului, precum şi centrarea pe un registru generos de **produse digitale**;
- **abordarea integrată** a conţinuturilor vizând studiul limbii şi literaturii române pentru instituţiile cu predare în limba minorităţilor naţionale;
- asigurarea **unui concept unitar al disciplinei *Literatura universală*** în clasele liceale (profilul umanist) pentru instituţiile cu predare în limba română şi în limba rusă etc.

Toate curricula sunt structurate pe **unităţi de învăţare,** constituite din elemente-cheie în interconexiune: **unităţi de competenţe**, **unităţi de conţinuturi**, **activităţi şi produse de învăţare**, care servesc ca mijloace de atingere a finalităţilor de învăţare. De asemenea, toate curricula au asigurat o **decongestionare** efectivă a unităţilor de conţinut (trierea terminologiei specifice). Acest demers a răspuns constatării tranşante, subliniate în Strategia de Dezvoltare a Educaţiei pentru anii 2014-2020 *Educaţia 2020*: ”Conţinuturile curriculare sunt congestionate şi nu asigură relevanţă pentru dezvoltarea şi afirmarea personală, socială şi profesională a beneficiarilor procesului educaţional” [7, p. 22]. Astfel, unele conţinuturi au fost ajustate şi reorganizate, iar în procesul de sincronizare a disciplinelor din cadrul ariei *Limbă şi comunicare*, cât şi a unor discipline din alte arii (de exemplu, *Istoria românilor şi universală*), anumite conţinuturi au fost reorganizate în alte clase, în vederea evitării unor confuzii ca cele în care elevul anticipează, la limba străină, studierea unor conţinuturi (de exemplu, conjugarea verbelor) pe care nu le-a studiat la limba maternă. Autorii au colaborat la nivel de arii şi s-au îngrijit să asigure o coerenţă imanentă în plan diacronic şi sincronic în acest sens.

Actuala generaţie de curricula asigură un cadru coerent de stabilire a unor conexiuni fireşti şi logice între diferite discipline, prin abordare integrată, specifică transdisciplinarităţii. Ghidarea activităţii educaţionale va presupune centrarea pe rezolvare de probleme din lumea reală, pe aspectele relevante ale vieţii cotidiene, urmărindu-se motivarea şi implicarea elevului, menţinerea dorinţei şi curiozităţii pentru cunoaştere şi interacţiune vie cu semenii. Dominanta profilului absolventului se defineşte astfel prin deschidere spre implicare, analiză critică. Plusul evident se exprimă prin posibilitatea proiectării, organizării şi desfăşurării de proiecte în grup sau individual. În cadrul acestora, elevul va fi ghidat de mai mulţi profesori, dar urmărindu-se formarea competenţelor specifice fiecărei discipline în parte, prin elaborare de **produse**, care sunt rezultatele concrete ale procesului de învăţare, palpabile şi evaluabile. În actuala generaţie de curricula, identificarea produselor de învăţare s-a racordat şi prevederilor Standardelor de competenţe digitale pentru cadrele didactice din învăţământul general şi Standardelor de competenţe digitale ale elevilor din ciclul primar, gimnazial şi liceal (2015*).* În conformitate cu acestea, atât elevul, cât şi profesorul trebuie să atingă nivelul de competenţă nu doar în calitate de utilizator de produse digitale, dar şi de creator al acestora. Astfel, printre produsele recomandate pentru aria *Limbă şi comunicare,* exemplificăm: conversaţii simple, dar şi online, SMS-uri/e-mailuri, postere şi colaje în format tradiţional şi digital, chatul, prezentări PPT, Prezi, videouri, forumul de idei în presa reală/virtuală (online sau simulată), blogul, vlogul etc. De menţionat că Volumul complementar al CECRL a avut un rol important în ideea introducerii **interacţiunii online** ca un element important al comunicării într-o limbă străină, adiţional la comunicarea orală şi cea scrisă, mai mult chiar, cel de-al şaselea mediu la nivelul unităţilor de conţinut este cel social şi informaţional. Prin urmare, o dominantă a profilului absolventului vizează **competenţa digitală** şi dexteritatea în utilizarea **noilor media ca resurse de documentare**.

Generaţia de curricula 2018-2019, aria *Limbă şi comunicare*, cea de-a doua centrată pe formare de competenţe, defineşte profilul absolventului prin următoarele aspecte definitorii (Figura 1).

Cu alte cuvinte, ne aşteptăm ca elevii viitori beneficiari ai curricula naţionale ediţia 2018-2019 să demonstreze în timp responsabilitate lingvistică, adaptabilitate, să fie vorbitori culţi de limba română/maternă, să aprecieze şi să-şi promoveze identitatea culturală, să manifeste interes pentru cunoaşterea altor limbi, să acţioneze ca mediator pentru a comunica esenţa/ideea principală expusă în situaţii cotidiene, să devină pentru toată

viaţa un cititor conştient şi avizat, să utilizeze competenţele lingvistice în calitate de instrumente de formare şi autoformare continuă.

În concluzie: În contextul definirii profilului absolventului, la nivelul acestei arii curriculare, se va pune un accent semnificativ pe iniţiativa şi curiozitatea elevului/elevei. Astfel, se va asigura o pondere echilibrată a textelor literare vs. texte nonliterare, iar oferta de texte recomandate spre lectură se va racorda, în primul rând, criteriului axiologic. Este valoros acel act al lecturii centrat pe orizontul de aşteptare al elevilor, iată de ce autorii au propus, şi nu impus, o listă recomandată de texte, pe care cadrul didactic şi elevii o pot completa. Aşteptarea firească la această etapă este că profesorii de la diferite trepte de şcolaritate vor analiza în mod responsabil documentele curriculare. De exemplu, învăţătorul de la clasele primare va analiza curricula pentru educaţie timpurie, iar profesorul de limba şi literatura română din instituţiile cu predare în limba minorităţilor va urmări 4 documente curriculare interconectate, care asigură o continuitate firească în vederea formării competenţei de comunicare în limba română: educaţie timpurie, treapta primară, treapta gimnazială şi cea liceală. E un soi de puzzle curricular pe care, dacă nu-l conştientizăm, riscăm să avem o perspectivă fragmentară asupra filosofiei predării disciplinei, fie că e vorba despre o limbă maternă, una străină sau de limbă de instruire. Doar prin crearea unui cadru motivaţional, a unor medii de învăţare prietenoase (atât reale, cât şi virtuale), esenţiale în asigurarea formării armonioase a personalităţii elevului/elevei curricula ediţia 2018-2019 vor contribui la materializarea profilului absolventului în corespundere cu aşteptările proiectate.

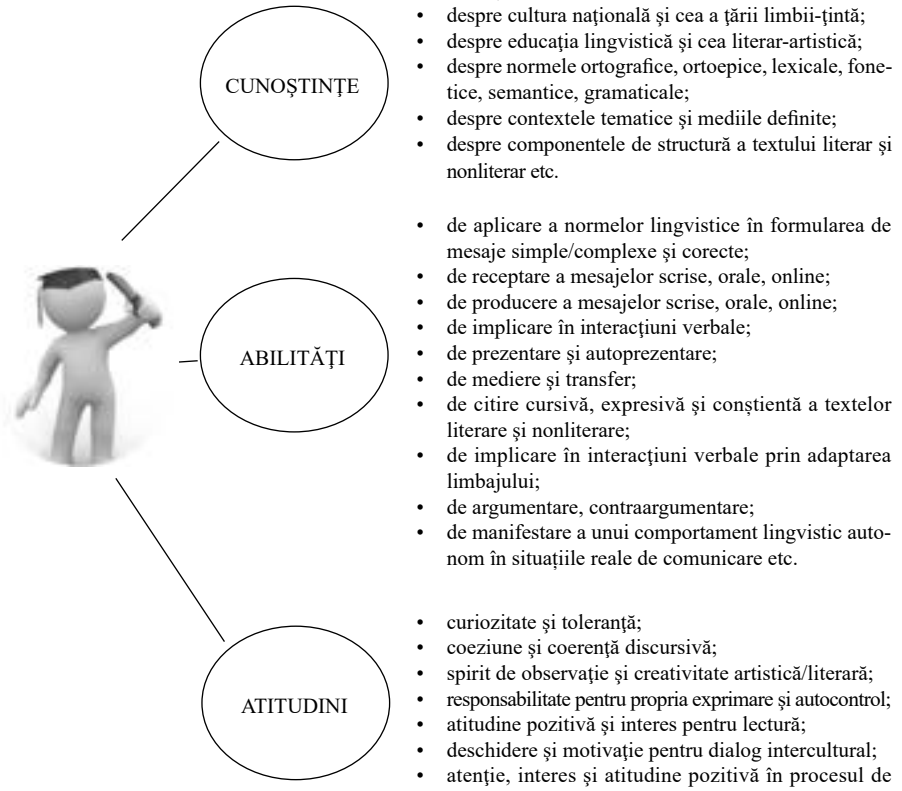


Figura 1. *Profilul absolventului, aria Limbă şi comunicare*

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educaţiei al Republicii Moldova. Modificat LP138 din 17.06.16, MO184-192/01.07.16, art. 401, intrat în vigoare la 01.07.16.
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe. Strasbourg, 2018.
3. Educaţie pentru o societate a cunoaşterii: Cadrul de Referinţă al noului Curriculum Naţional: Studii de politici educaţionale. Institutul de Politici Publice. Chişinău, 2015.
4. Evaluarea Curriculumului Naţional în învăţământul general. Studiu. Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei. Chişinău, 2018.
5. Guţu Vl. et al. Cadrul de Referinţă al Curriculumului Naţional. Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova. Chişinău: Lyceum, 2017.
6. Recomandările Consiliului Europei privind competenţele-cheie pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii. Bruxelles, 2018.
7. Strategia de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014-2020 *Educaţia 2020*. Aprobat prin HG 944 din 14.11.2014.



Aliona **AFANAS**
dr., conf. univ., Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Repere conceptuale și metodologice ale curriculumului la *Limba străină* – 2019

CZU 37.091:811
doi.org/10.5281/zenodo.3525211

***Rezumat*:** *Articolul prezintă reperele conceptuale şi metodologice ale curriculumului la disciplina Limba străină. Revizuirea curriculumului disciplinar are la bază mai multe documente normative naţionale şi internaţionale. Curriculumul este centrat pe competenţe şi finalităţi, adică pe produs/achiziţiile finale ale procesului de predare-învăţare-evaluare. Competenţele specifice disciplinei Limba străină au fost elaborate în baza Cadrului European Comun de Referinţă pentru Limbi: competenţa lingvistică, competenţa sociolingvistică, competenţa pragmatică şi competenţa (pluri-/inter-)culturală, acestea fiind formate prin intermediul unităţilor de învăţare şi regăsindu-se reprezentate în progresie pe tot parcursul şcolarităţii.*

***Cuvinte-cheie*:** *curriculum, competenţe specifice, unităţi de competenţe, unitate de învăţare, receptare, producere, interacţiune, mediere.*

Abstract: *The article presents the conceptual and methodological benchmarks of the National Curriculum for the Foreign Languages school discipline. This revised version is based on several national and international normative documents. The Foreign Languages curriculum is focused on competencies and finalities, i.e. on the product/final acquisitions of the teaching-learning-assessment process. The specific competences set out in the curriculum were derived from the Common European Framework of Reference for Languages: linguistic competence, sociolinguistic competence, pragmatic competence and (pluri-/inter)cultural competence. They are meant to be developed through the learning units and are represented, in progress, throughout the whole schooling experience.*

Keywords: *curriculum, specific competences, units of competences, unit of learning, reception, production, interaction, mediation.*

CONTEXT

Schimbările la nivel european au direcţionat necesitatea revizuirii curriculumului la disciplina *Limba străină* în context naţional. La bază au stat mai multe documente normative naţionale şi internaţionale apărute în perioada 2010-2018: Strategia sectorială *Educaţia 2020* (2014), Codul Educaţiei al Republicii Moldova (2014), Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional (2017), Standardele de eficienţă a învăţării limbilor străine în învăţământul preuniversitar din Republica Moldova (2011), Evaluarea Curriculumului Naţional în învăţământul general (2018), Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi, volumul complementar (2018) etc.

În literatura de specialitate sunt evidenţiate mai multe premise privind dezvoltarea curriculumului la *Limba străină* (LS) pentru învăţământul general, care au fost adaptate în curriculum, precum: proiectarea unui set unitar de competenţe specifice LS din perspectiva modelului comunicativ-funcţional şi acţional de predare-învăţare-evaluare la toate treptele de şcolaritate; corelarea competenţelor specifice cu unităţile de competenţe; corelarea unităţilor de competenţe cu diferite forme de prezentare a unităţilor de conţinut (module tematice, acte sau elemente noi de limbaj) şi cu diverse activităţi de învăţare şi produse şcolare recomandate; proiectarea conţinuturilor lingvistice în paralel pe clase pentru a asigura vizibilitatea, claritatea, progresia şi continuitatea curriculară, la gimnaziu şi liceu, prezentate în limba străină studiată; corelarea conţinuturilor lingvistice cu cele de la limba română sau limba de instruire, astfel asigurându-se transdisciplinaritatea tematică la nivel de arie curriculară *Limbă şi comunicare*; corespunderea mai multor conţinuturi unei competenţe specifice disciplinei; corelarea treptată şi permanentă a tipurilor de competenţe formate cu nivelurile de performanţă ale Cadrului European Comun de Referinţă pentru Limbi (CECRL); asigurarea unui demers didactic personalizat, instrumentul acestuia fiind unitatea de învăţare etc. [8, p. 82].

CONŢINUT

Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional (CRCN) prevede mai multe repere conceptuale şi metodologice ca elemente de bază ale elaborării şi implementării unui curriculum disciplinar. Astfel, curriculumul la *Limba străină* este parte componentă a Curriculumului Naţional şi reprezintă „un sistem de concepte, activităţi, produse şi finalităţi” [8, p. 7], capabil să asigure funcţionalitatea disciplinei la

treptele de învăţământ primar, gimnazial şi liceal. În viziunea actuală, curriculumul reprezintă o filosofie a educaţiei, o teorie şi o metodologie, un sistem axat pe competenţe, a cărui funcţionalitate este asigurată de procesul educaţional.

Cercetătorul Philippe Jonnaert, profesor la Universitatea din Québec, defineşte termenul de *competenţă* prin context, o persoană sau un grup de persoane, experienţe trăite anterior de o persoană, o situaţie, o acţiune, resursele utilizate pentru dezvoltarea competenţei şi rezultatele obţinute, transformările observate la persoanele în cauză [1, p. 17]. În literatura de specialitate este analizat conceptul de *competenţă acţional-situaţională*, se abordează centrarea pe situaţie, axându-se pe finalităţi în baza competenţelor. Astfel, este asigurată funcţionalitatea modelului acţional sau a perspectivei acţionale în cadrul predării-învăţării-evaluării limbilor străine. Curriculumul la *Limba străină* din anul 2019 propune ca element de noutate reconceptualizarea noţiunii de *competenţă* prin proiectarea atitudinilor şi valorilor (comunitatea) în cadrul tuturor tipurilor de competenţe. Conceptul de *competenţă* vizează trei logici: *logica acţiunii în situaţie*, *logica curriculară* şi *logica învăţării*, aflate într-un raport de complementaritate una cu cealaltă. Logica acţiunii şi logica învăţării definesc noţiunea de *competenţă*, iar logica curriculară prezintă traseul ce trebuie parcurs în cadrul formărilor şi în sălile de clasă. Logica acţiunii în situaţie fundamentează celelalte două componente. Formarea/dezvoltarea unor competenţe la elevi are loc în situaţie şi în acţiune, plasarea în context a conţinuturilor tematice în situaţii care obţin un sens pentru elevi [11, pp. 83-85].

Fundamentele conceptuale şi orientările de dezvoltare ale curriculumului disciplinar, la nivel general, şi la disciplina *Limba străină*, la nivel particular, vizează următoarele:

- *Curriculumul ca teorie* prezintă sincronizarea abordării psihocentrice şi sociocentrice, evidenţierea finalităţilor educaţionale şi integralizarea predării-învăţării-evaluării în procesul educaţional [6, p. 5]. Elaborarea curriculumului disciplinar la *Limba străină* se axează pe următoarele paradigme ale învăţării: *paradigma învăţării ca elaborare (inter)activă de cunoştinţe, paradigma învăţării ca o construcţie a cunoaşterii (constructivism), paradigma învăţării ca autoexplorare şi autodescoperire*, paradigme dominante în procesul predării-învăţării-evaluării limbii străine [8, p. 86].
- *Curriculumul ca sistem de finalităţi* vizează axarea pe sistemul de competenţe, care este expus în curriculumul disciplinar la *Limba străină* pentru învăţământul primar, gimnazial şi liceal, fiind structurat în: competenţe-cheie/transversale; competenţe specifice disciplinei şcolare; unităţi de competenţe [6, 7, 8]. Noua viziune conceptuală pentru învăţământul general este determinată de definiţia *competenţei şcolare* promovată prin Codul Educaţiei şi Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional, şi anume: „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 diferitelor probleme în diverse contexte şi situaţii" [4, p. 15]. Astfel, competenţa şcolară conţine un element primordial educaţiei copilului – valorile, prezente şi în formularea finalităţilor la sfârşitul fiecărei clase, obţinute prin formarea competenţelor specifice.

Curriculumul la *Limba străină* (2019) propune următoarea taxonomie a competenţelor: *competenţele-cheie*, incluse în Codul Educaţiei al Republicii Moldova, art. 11 (finalităţile educaţiei), alin. (2) [5]; *competenţele specifice* din curriculumul la *Limba străină* (2019): competenţa lingvistică, competenţa sociolingvistică, competenţa pragmatică şi competenţa (pluri-/inter-)culturală, elaborate în baza Cadrului European Comun de Referinţă pentru Limbi (CECRL). Competenţele specifice sunt formate prin unităţile de învăţare şi sunt reprezentate în progresie pe tot parcursul şcolarităţii, la nivel primar, gimnazial şi liceal [6, 7], fiind corelate cu nivelurile de performanţă şi descriptorii din Volumul complementar al CECRL (2018). Prezentăm o sinteză a competenţelor specifice în curriculumul la LS în învăţământul general (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Competenţele specifice la disciplina Limba străină (şcoala primară, gimnaziu, liceu)* [6, p. 119; 7, pp. 80-81]

Competenţa specifică	Învăţământ primar	Învăţământ gimnazial	Învăţământ liceal
Competenţa lingvistică	Discriminarea elementelor lingvistice prin formulare de mesaje simple, scurte şi corecte, manifestând curiozitate pentru valorizarea limbii ca sistem.	Aplicarea normelor lingvistice în formularea de mesaje simple şi corecte, valorificând limba ca sistem.	Utilizarea resurselor lingvistice formale în realizarea actelor comunicative, manifestând flexibilitate şi autocontrol.

Competenţa sociolingvistică	Utilizarea elementelor lingvistice, demonstrând creativitate pentru funcţionarea limbii în cadrul unui contact social.	Utilizarea structurilor lingvistice, demonstrând funcţionalitatea limbii în cadrul unui contact social.	Actualizarea resurselor lingvistice în diverse situaţii de comunicare, valorificând dimensiunea socială a limbii.
Competenţa pragmatică	Adaptarea elementelor lingvistice la contexte uzuale/familiare, dovedind corectitudine şi coerenţă în structurarea mesajului.	Utilizarea structurilor lingvistice în cadrul unor contexte familiare şi previzibile, demonstrând coerenţă şi precizie în comunicare.	Integrarea resurselor lingvistice în contexte cotidiene şi imprevizibile, demonstrând precizie şi fluenţă discursivă.
Competenţa (pluri-/inter-)culturală	Aprecierea elementelor specifice culturii limbii străine studiate, exprimând interes şi respect pentru valorile altei culturi.	Aproprierea elementelor specifice culturii ţărilor limbii străine studiate, manifestând deschidere şi motivaţie pentru dialog intercultural.	Integrarea trăsăturilor specifice culturii studiate în contexte de comunicare interculturală, exprimând empatie/toleranţă şi acceptare a diversităţii culturale.

Competenţele *specifice* reprezintă sisteme integrate de cunoştinţe, abilităţi, valori şi atitudini care sunt formate şi dezvoltate la disciplina *Limba străină* pe întreaga perioadă de şcolarizare – din momentul în care elevul intră în sistemul educaţional şi până în momentul în care îşi încheie parcursul şcolar. Astfel, competenţele specifice trebuie atinse până în ultimul an de studiu al disciplinei. De exemplu, prezentăm construcţia *competenţei pragmatice* în învăţământul primar, gimnazial şi liceal şi componentele acesteia în progresie (Tabelul 2).

Tabelul 2. *Competenţa pragmatică la LS (primar, gimnaziu, liceu)* [6, 7, 8]

Verb: acţiune/ activitate	**Domeniul/disciplina/ subiectul**	**Nivelul/ modalitatea/ norma**	**Context, rezultat**
Adaptarea	elementelor lingvistice	la contexte uzuale/familiare	dovedind corectitudine şi coerenţă în structurarea mesajului.
Utilizarea	structurilor lingvistice	în cadrul unor contexte familiare şi previzibile	demonstrând coerenţă şi precizie în comunicare.
Integrarea	resurselor lingvistice	în contexte cotidiene şi imprevizibile	demonstrând precizie şi fluenţă discursivă.

În Tabelul 2 competenţa pragmatică este prezentată în progresie la toate treptele de şcolaritate după componentele care indică o acţiune/activitate: adaptare (primar), utilizare (gimnaziu) şi integrare (liceu). Selectarea verbului s-a realizat după taxonomia lui Bloom: înţelegere şi cunoaştere, aplicare şi operare, integrare şi transfer. A doua componentă este subiectul ca indicator al timpului de finalitate reprezentat de elemente lingvistice (primar), structuri lingvistice (gimnaziu) şi resurse lingvistice (liceu), toate fiind în progresie de la o treaptă de şcolaritate la alta. Încă o componentă reprezintă contextele care se referă la nivelul/norma sau modalitatea realizării acţiunii/activităţii. Contextele sunt prezentate în progresie: complexitatea fiecărei trepte de şcolaritate este caracterizată de un anumit tip de contexte: în învăţământul primar sunt prezente contextele uzuale/familiare, în învăţământul gimnazial – contextele familiare şi previzibile, iar la nivel de liceu – cele cotidiene şi imprevizibile. Elementul de noutate în formularea competenţei specifice este componenta *valori şi atitudini*, care se regăseşte în partea finală a competenţelor specifice. Acestea, la rândul lor, sunt formulate în progresie, axându-se pe particularităţile de vârstă ale elevului: în învăţământul primar – „dovedind corectitudine şi coerenţă în structurarea mesajului" [8]; în învăţământul gimnazial – „demonstrând coerenţă şi precizie în comunicare" [6]; în învăţământul liceal – „demonstrând precizie şi fluenţă discursivă" [7]. Observăm că valorile formate prin competenţa pragmatică sunt în progresie prin dimensiunile competenţei pragmatice (după CECRL) *corectitudine şi coerenţă*, *coerenţă şi precizie*, *precizie şi fluenţă discursivă* [2, p. 33]. În Figura 1 este reprezentată unitatea de învăţare definitivată în curriculumul la *Limba străină*

(2019), gimnaziu şi liceu, componentele acesteia şi conexiunile între ele. Unitatea de învăţare este alcătuită din competenţele specifice, contextele tematice, unităţile de competenţe, unităţile de conţinut, activităţile şi produsele de învăţare recomandate. Unităţile de competenţe sunt formulate pentru fiecare competenţă specifică, la fiecare clasă în progresie până la sfârşitul treptei de şcolaritate.

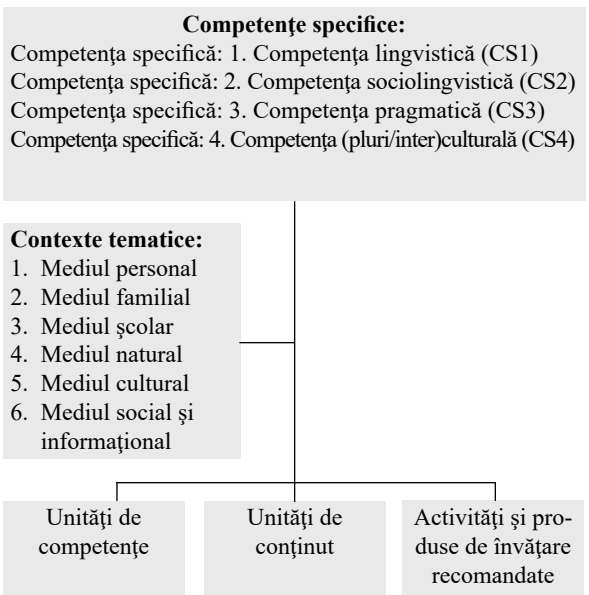


Figura 1. *Unitatea de învăţare în curriculumul la Limba străină (2019), gimnaziu şi liceu* [6, p. 5; 7, p. 6]

- *Curriculumul ca sistem de conţinuturi* vizează axarea pe unităţi de conţinut/module ca mijloace de atingere a finalităţilor stabilite, în care sunt inserate actele de limbaj şi elementele noi de limbaj, sunt actualizate contextele tematice şi temele în baza mediilor: personal, familial, şcolar, natural, cultural, social şi informaţional, corelate în paralel la nivel de clase şi în progresie, conform nevoilor actuale ale elevilor şi cerinţelor curriculumului din anul 2019.
- *Curriculumul ca sistem de procese* vizează abordarea constructivistă, învăţarea activă/interactivă, axată pe experienţele elevilor, pe crearea mediilor de învăţare etc. Printre acestea, menţionăm: orientarea spre învăţarea activă; direcţionarea spre a învăţa să înveţi; orientarea spre formarea de competenţe; orientarea spre dezvoltarea creativităţii elevilor etc.
- *Curriculumul ca sistem de produse* – curriculumul la *Limba străină* are o rubrică separată pentru activităţile şi produsele de învăţare recomandate, în care sunt enumerate produsele pentru fiecare competenţă specifică, care corelează cu unităţile de competenţe la nivel de receptare, producere, interacţiune şi mediere, valorificate prin contexte tematice şi conţinuturi lingvistice în progresie pe clase.

Perspectiva acţională continuă să evolueze către o perspectivă co-acţională: elevii învaţă să facă ceva împreună cu ceilalţi. Un rol aparte i se acordă activităţii în comun cu alţii, realizată într-un context real cu oameni reali. *Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar la Limba străină* propune astfel de sarcini acţionale, centrate pe tipurile de competenţe specifice şi unităţile de competenţe propuse de curriculum (de exemplu, proiect în clasă şi proiect deschis spre comunitate: *le projet de classe* şi *le projet ouvert sur le monde*). Pedagogia proiectului este o altă posibilitate de a încadra perspectiva acţională/co-acţională în învăţare. Dacă proiectul cuprinde mai multe grupuri, clase, şcoli, schimbul de experienţă va fi mai bogat. Iar dacă proiectul va ieşi din mediul şcolar în comunitate, atunci este prezent caracterul social, elementul de co-acţiune, reflectat şi în Volumul complementar al CECRL (2018). În acest context, documentele autentice joacă un rol primordial în prezentarea faptelor cotidiene, culturale, acestea devenind exemple şi suporturi pentru proiectele realizate de elevi.

Prin activităţi şi strategii lingvistice comunicative, CECRL înlocuieşte modelul tradiţional al celor patru competenţe (ascultare, vorbire, citire, scriere), care nu mai surprinde realitatea comunicării în contextul actual al şcolii şi al societăţii. Elementul de noutate îl reprezintă medierea, cu o pondere substanţială în Volumul complementar al CECRL (2018). De asemenea, sunt prezentate tipurile de mediere: medierea comunicării, medierea învăţării, medierea socială şi medierea culturală (sarcini de colaborare; elevii realizează schimb de opinii, explică, lucrează în comun pentru a atinge acelaşi obiectiv). În mai multe activităţi, medierea combină receptarea, producerea şi interacţiunea. În CECRL accentul se pune pe cele două concepte-cheie ale medierii: construirea sensului în interacţiune şi trecerea de la nivelul individual la nivelul social în învăţarea limbilor străine, în principal prin proiectarea elevului ca actor social. Astfel, la sfârşitul ciclului gimnazial, elevul trebuie să atingă nivelul A2+ al tuturor competenţelor specifice conform CECRL, iar la sfârşitul ciclului liceal trebuie să atingă nivelul B1+ al tuturor competenţelor specifice conform CECRL [3].

În concluzie: Noutatea curriculumului disciplinar la *Limba străină* (2019) vizează includerea conţinuturilor lingvistice (în limba străină vizată), a contextelor tematice şi a sarcinilor comunicative comune pentru toate limbile străine, în progresie pe clase. Contextele tematice sunt prezentate prin şase medii, fiind corelate

cu particularităţile de vârstă ale elevilor şi actualizate în paralel la nivel de clase şi în progresie, conform nevoilor actuale ale elevilor şi cerinţelor curriculumului din anul 2019. În curriculumul şi ghidul de implementare pentru disciplina *Limba străină* sunt prezentate exemple de sarcini acţionale şi itemi de evaluare pentru diferite competenţe şi clase, astfel ilustrându-se implementarea tuturor componentelor curriculare vizate.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Afanas A. Metodologia dezvoltării competenţei de comunicare a elevilor în limba străină. Chişinău: Print Caro, 2013. 174 p.
2. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier, 2001. 196 p.
3. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Paris, 2018. 254 p.
4. Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional. Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei. Chişinău, 2017. 74 p.
5. Codul Educaţiei al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr.319-324/634 din 24.10.2014.
6. Guţu I. et al. Curriculum Naţional. Aria curriculară *Limbă şi comunicare*. Disciplina *Limba străină*, clasele V–IX. Ghid de implementare a curriculumului disciplinar. Chişinău, 2019. 151 p.
7. Guţu I. et al. Curriculum Naţional. Aria curriculară *Limbă şi comunicare*. Disciplina *Limba străină*, clasele X–XII. Ghid de implementare a curriculumului disciplinar. Chişinău, 2019. 117 p.
8. Guţu I., Munca-Aftenev D., Guţu S. et al. Limba străină I: Învăţământul primar: Curriculum naţional. Ghid de implementare a curriculumului disciplinar. Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova. Chişinău: Lyceum, 2018. 124 p.
9. Guţu I. et al. Limba străină. Curriculum pentru învăţământul gimnazial (clasele V–IX). Chişinău: Lyceum, 2010. 90 p.
10. Guţu I. et al. Limba străină. Curriculum pentru învăţământul liceal (clasele X–XII). Chişinău: Ştiinţa, 2010. 52 p.
11. Jonnaert Ph., Ettayebi M., Defise R. Curriculum şi competenţe: un cadru operaţional. Cluj-Napoca: ASCR, 2010. 121 p.

Reflecții despre dezvoltarea curriculară la disciplina *Istoria românilor și universală*, ediția 2019

CZU 37.091:94(100)+94(=135.1)
doi.org/10.5281/zenodo.3525217



Pavel **CERBUŞCA**
dr., Liceul Teoretic Republican *Aristotel*

Rezumat: *Educaţia istorică constituie unul din cele mai importante şi actuale aspecte care contribuie la dezvoltarea competenţelor cetăţeanului activ şi responsabil, fiind axată pe teoria constructivistă, conform căreia învăţarea este o construcţie, dar nu o însuşire de informaţii transmise şi receptate pasiv. Curriculumul dezvoltat la disciplina Istoria românilor şi universală este parte componentă a Curriculumului Naţional şi reprezintă un document reglator prevăzut pentru implementare în clasele gimnaziale şi liceale. Dezvoltarea curriculară la disciplină este o necesitate dictată de actualizarea standardelor în educaţia istorică şi de schimbările survenite odată cu adoptarea paradigmei educaţionale "centrarea pe elev" şi "şcoala prietenoasă copilului".*

Curriculumul la Istoria românilor şi universală include ansamblul elementelor esenţiale, relevante ale realităţii educaţionale din şcoală, atât la nivel de reprezentare teoretică, cât şi de activitate practică, imprimând o continuă reconsiderare şi reconcepere contextuală a acestora. De asemenea, fundamentează şi ghidează activitatea cadrului didactic, facilitează abordarea creativă a demersurilor de proiectare didactică de lungă durată şi de scurtă durată, dar şi de realizare propriu-zisă a procesului de predare-învăţare-evaluare. Curriculumul răspunde exigenţelor actuale de formare/dezvoltare a competenţelor specifice la disciplină, racordate la profilul absolventului. Disciplina şcolară dispune de un şir de valenţe proprii în formarea competenţelor specifice. Acestea sunt dezvoltate în perspectiva învăţării pe tot parcursul vieţii, prin intermediul învăţării formale, nonformale şi informale, în toate contextele, inclusiv familie, şcoală, locul de muncă, vecinătate şi alte comunităţi.

Cuvinte-cheie: *curriculum, competenţe, integrare, noua paradigmă a educaţiei, cultură democratică, educaţie istorică, memorie colectivă, învăţarea bazată pe proiect, abordare transdisciplinară, stare de bine.*

Abstract: *History education is one of the most important and current issues that contributes to the development of the skills of the active and responsible citizen, focusing on Constructivist ideas, where learning is seen as a construct and not a mere transmission of information to be received passively. The curriculum developed for the World History and History of the Romanians school discipline is part of the National Curriculum and represents a regulatory document intended to be implemented in secondary and high school classes. Curricular development in this subject is a necessity dictated by updated standards in historical education and changes occurred with the adoption of the educational paradigm focusing on the student and Child-Friendly School.*

The curriculum for World History and History of the Romanians includes all the essential, relevant parts of the reality of education in the school, both in terms of representation theory, as well as the practical work being carried out, resulting in a constant reassessment and redesign of the latter. It also substantiates and guides the activity of the teacher, facilitates the creative approach of the didactic design approaches of long and short duration, but also of the actual implementation of the teaching-learning-evaluation process. The curriculum meets the current requirements of training/development of specific competences by the discipline, connected to the graduate profile. This school discipline has its own valences in the formation of specific competences. They are developed from the perspective of lifelong learning, through learning, whether formal, non-formal, or informal, in all contexts, including the family, school, workplace, neighborhood, and community.

Keywords: *curriculum, skills, integration, new paradigm of education, democratic culture, historical education, collective memory, project-based learning, trans-disciplinary approach, well-being.*

ARGUMENT

În anul 2019, un grup de autori (preponderent cadre didactice cu experienţă) au elaborat o nouă generaţie de curricula modernizate la disciplinele din treapta gimnazială şi liceală. Dezvoltarea curriculară a fost mult aşteptată atât de comunitatea educaţională, cât şi de întreaga societate, proces care trebuia să aibă loc încă în anul 2015. Documentele elaborate constituie cea de a IV-a generaţie de curricula şi a doua generaţie de curricula centrate pe formarea/dezvoltarea de competenţe, ultima ediţie fiind aprobată în anul 2010.

La elaborarea documentelor curriculare au fost luate în considerare prevederile Codului Educaţiei al Republicii Moldova (2014) și ale Cadrului de referinţă al Curriculumului Naţional (2017); Recomandările Consiliului Europei privind competenţele-cheie pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii (Bruxelles, 22 mai 2018); Competenţele pentru secolul al XXI-lea, Curriculum de bază: sistem de competenţe pentru învăţământul general (2018); Raportul de sinteză a evaluării curriculumului la disciplina *Istoria românilor şi universală* (2010); sugestiile cadrelor didactice și manageriale din republică, observaţiile experţilor în domeniile educaţiei şi istoriei; experienţele programelor anterioare din ţară şi de peste hotare. De asemenea, s-a ţinut cont de valenţele disciplinei în formarea competenţelor transversale, transdisciplinare şi specifice, precum şi necesităţile asigurării continuităţii în organizarea şi desfăşurarea procesului educaţional de calitate.

Curriculumul dezvoltat la disciplina *Istoria românilor şi universală* este parte componentă a Curriculumului Naţional şi reprezintă un document reglator prevăzut pentru a fi implementat în clasele gimnaziale şi liceale. Alături de cele 19 curricula, aprobate la 5 iulie 2019 de Consiliul Naţional pentru Curriculum de pe lângă Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării, dezvoltarea curriculară la disciplina *Istoria românilor şi universală* este o necesitate dictată de actualizarea standardelor în educaţia istorică şi de schimbările survenite odată cu adoptarea paradigmei educaţionale *centrarea pe elev* şi *şcoala prietenoasă copilului.*

Curriculumul la disciplină include ansamblul elementelor esenţiale, relevante ale realităţii educaţionale din şcoală, atât la nivel de reprezentare teoretică, cât şi de activitate practică, imprimând o continuă reconsiderare şi reconcepere contextuală a acestora. De asemenea, fundamentează şi ghidează activitatea cadrului didactic, facilitează abordarea creativă a demersurilor de proiectare didactică de lungă şi scurtă durată, dar şi de realizare propriu-zisă a procesului de predare-învăţare-evaluare.

Din punct de vedere structural şi funcţional, curriculumul oferă răspunsuri la următoarele întrebări: *Cui i se adresează documentul? De ce este nevoie de realizat acest parcurs? Ce anume trebuie predat/învăţat? Cum vor fi realizate predarea, învăţarea, evaluarea? În ce condiţii urmează să se deruleze o activitate cu eficienţă maximă? Cum se evaluează calitatea învăţării?*

Astfel, principalii beneficiari ai documentului sunt elevii şi părinţii lor, cadrele didactice din învăţământul general şi specialiştii organelor locale de specialitate în domeniul învăţământului. De asemenea, curriculumul este un document reglator pentru formatori, societatea civilă, precum şi pentru factorii de decizie interesaţi de realizarea unei educaţii de calitate.

ELEMENTE DE NOUTATE CURRICULARĂ

Documentul curricular la *Istoria românilor şi universală* implică o nouă paradigmă educaţională, bazată pe

formarea/dezvoltarea de competenţe, şi anume:

1. ***valori*** în integritatea lor: *general-umane şi naţionale* (adevărul, binele, dreptatea, frumosul etc.); *democratice* (libertatea, drepturile omului, solidaritatea, toleranţa, respectarea diversităţii, supremaţia legii etc.), morale, civice, politice, juridice, istorice, educaţionale etc.;
2. ***atitudini*** faţă de sine însuşi, faţă de ceilalţi şi faţă de societate, manifestate prin deschidere pentru diferenţele culturale şi pentru alte convingeri, respect reciproc, conştiinţă civică, responsabilitate, autoeficacitate, toleranţă etc.;
3. ***abilităţi*** *generale*, menite să contribuie la soluţionarea problemelor, organizarea muncii în echipe, comunicare (atât orală, cât şi în scris), cooperarea constructivă, soluţionarea conflictelor şi negociere, creativitate, abilităţi interculturale etc., precum şi *specifice*, cum ar fi: operaţii de identificare, descriere, aplicare, generalizare, abstractizare, caracterizare, disimilare, sistematizare, analiză, sinteză, comparare, valorizare etc. Abilităţile pot fi formate prin diverse metode (lectură, luarea notiţelor, analiza surselor, discuţii dirijate, comentarea imaginilor, elaborarea hărţilor, axelor cronologice, exerciţii de modelare, elaborarea diagramelor, realizarea figurilor, tabelelor, rezumatelor etc.);
4. ***cunoştinţe*** (noţiuni, ipoteze, concepte, date, evenimente, personalităţi, relaţii, fapte, fenomene, procese, contexte de cauză-efect, schimbări în spaţiu şi timp, realizări culturale, media, economie, durabilitate etc.).

Curriculumul la disciplină include finalităţi care reflectă competenţele specifice disciplinei, manifestate gradual la etapa dată de învăţare, care au şi funcţia de stabilire a obiectivelor de evaluare finală. Documentul păstrează libertatea şi responsabilitatea pedagogică a cadrului didactic în organizarea procesului educaţional pe parcursul anului şcolar. În acest context, el are posibilităţi mai mari să selecteze strategiile didactice de predare-învăţare-evaluare, numărul de ore pentru unităţile de învăţare, numărul şi tematica activităţilor de sinteză, pornind de la unităţile de conţinut sugerate în curriculum.

Istoria românilor şi universală, fiind o disciplină obligatorie din aria curriculară *Educaţie socioumanistică*, este orientată prioritar spre înţelegerea trecutului propriului popor şi a diversităţii tradiţiilor culturale şi istorice ale popoarelor lumii, pentru a înlătura prejudecăţile şi a încuraja toleranţa şi comunicarea/colaborarea eficientă între oameni. Elevilor le vor fi formate şi dezvoltate atitudini şi valori de apreciere a rolului şi semnificaţiei persoanelor cu care interacţionează direct sau indirect, indiferent de apartenenţa lor etnică, religioasă, de gen etc., excluzând, astfel, ura rasială, xenofobia sau antisemitismul.

Printre principalele elemente de noutate curriculară la disciplina *Istoria românilor şi universală* sunt:

- intensificarea centrării curriculumului pe elev, având la bază interesele şi aspiraţiile lui, motivaţia pentru propria învăţare;
- reflectarea deplasării accentului de pe procesul de predare pe cel de *învăţare,* astfel reiterând importanţa învăţământului formativ în faţa celui informativ-reproductiv;
- prezentarea conceptului de *curriculum* din perspectivă sistemică şi reliefarea cadrului valoric transdisciplinar în baza profilului absolventului ciclului gimnazial şi liceal, din perspectiva unităţii abordării psiho- şi sociocentriste;
- reformularea competenţelor specifice disciplinei şi elaborarea unităţilor de competenţă conform nivelului taxonomic (conform nivelurilor de cunoaştere şi înţelegere, aplicare şi integrare);
- conexitatea abordărilor intra- şi interdisciplinare la nivelul competenţelor şi a conţinuturilor cu alte discipline;
- introducerea activităţilor de învăţare în bază de proiect pentru studierea istoriei locale, elaborate individual sau în grupuri, cu acţiuni practice realizate în clasă, şcoală, comunitate (unde cadrul didactic şi elevii au mai multe posibilităţi de decizie);
- evaluarea gradului de formare a competenţelor la nivel de proces şi de produs;
- selectarea noţiunilor şi personalităţilor istorice (pentru fiecare an de studiu);
- activităţile de sinteză, studiile de caz, incluse în rubrica *Activităţi de învăţare* la decizia profesorului şi racordarea acestora la unităţile de competenţă;
- includerea listei de produse recomandate pentru fiecare clasă;
- reducerea numărului unităţilor de conţinut şi specificarea că subiectele evidenţiate cu asterisc nu vor fi evaluate la examenele de absolvire a ciclului gimnazial şi liceal;
- elaborarea finalităţilor conform nivelului taxonomic pentru fiecare clasă.

Un moment important este şi crearea unui mediu favorabil de învăţare, pentru ca elevii să vină cu mai multă plăcere la şcoală, dar şi cadrul didactic să-şi poată manifesta profesionalismul, adică crearea unei *stări de bine*, privită drept un concept cu multiple faţete, care se referă atât la aspecte subiective, emoţii şi experienţe ale copilului, cât şi la aspecte obiective, precum condiţiile sale de trai şi de învăţare. Starea de bine este un indicator al calităţii educaţiei; în funcţie de durata şi intensitatea acestuia putem să caracterizăm modul în care sunt organizate activităţile şi sunt trataţi copiii. În acest mod, copiii sunt învăţaţi să se cunoască pe sine şi pe ceilalţi, să acţioneze în folosul lor şi al comunităţii.

SUGESTII METODOLOGICE PENTRU FORMAREA/DEZVOLTAREA COMPETENŢELOR SPECIFICE DISCIPLINEI ŞI A UNITĂŢILOR DE COMPETENŢE PREVĂZUTE DE DOCUMENTUL CURRICULAR

Curriculumul dezvoltat la *Istoria românilor şi universală* răspunde exigenţelor actuale de formare/dezvoltare a competenţelor specifice la disciplină, racordate la profilul absolventului. Capacitatea de a învăţa, a acţiona şi a judeca constituie temelia competenţelor specifice, care sunt 5 la număr:

1. Utilizarea limbajului istoric în diverse situaţii de învăţare şi de viaţă, respectând cultura comunicării;
2. Amplasarea în timp şi spaţiu a evenimentelor, proceselor, fenomenelor, demonstrând înţelegerea continuităţii şi schimbării în istorie;
3. Analiza critică a informaţiei din diferite surse pornind de la cultura istorică, manifestând poziţia cetăţeanului activ şi responsabil;
4. Determinarea relaţiei de cauzalitate în istorie, dând dovadă de gândire logică şi spirit critic;
5. Valorificarea trecutului istoric şi a patrimoniului cultural, manifestând respect fată de ţară şi de neam.

Disciplina şcolară dispune de un şir de valenţe proprii în formarea competenţelor specifice şi a unităţilor de competenţe. Ele contribuie la dezvoltarea competenţelor-cheie, prin inter-/transdisciplinaritate, fiind achiziţii de care au nevoie elevii pentru dezvoltare personală, ocuparea unui loc de muncă, incluziune socială pentru o viaţă de succes în cadrul unei societăţi democratice şi paşnice. Acestea sunt formate în perspectiva învăţării pe tot parcursul vieţii, prin intermediul învăţării formale, nonformale şi informale, în toate contextele, inclusiv familie, şcoală, locul de muncă, vecinătate şi alte comunităţi.

Unităţile de competenţe pe trepte şi clase sunt prezentate în forme de acţiuni concrete, structurate taxonomic după nivelul de realizare:

a) cunoaştere şi înţelegere (identificarea de noţiuni, fenomene, procese, relaţii, observarea unor fenomene, enumerarea unor fapte, reproducerea unor texte, selectarea de informaţii etc.);

b) aplicare-operare (stabilirea unor relaţii, categorizarea şi clasificarea, investigarea, explorarea, construirea şi aplicarea schemelor/modelelor, rezolvarea de probleme, anticiparea unor rezultate, reprezentarea datelor, descrierea argumentată a unor procese etc.);

c) integrare şi transfer (optimizarea, transpunerea, adaptarea şi adecvarea la diverse contexte, elaborarea şi implementarea proiectelor, gestionarea resurselor, cercetarea individuală şi în grup, rezolvarea studiilor de caz, a situaţiilor-problemă, luarea de decizii, comunicarea eficientă, proiectarea autoformării, manifestarea voinţei, curajului şi demnităţii umane etc.).

Odată formate, competenţele specifice disciplinei şi unităţile de competenţe pot fi aplicate în diferite contexte ale vieţii. Ele se suprapun şi se întrepătrund: aspectele esenţiale dintr-un domeniu facilitează formarea competenţelor din alt domeniu.

Un element specific disciplinei este ***învăţarea bazată pe proiect*** – o abordare pedagogică relevantă pentru formarea/dezvoltarea competenţelor elevilor, care contribuie simultan la achiziţionarea atitudinilor, abilităţilor şi cunoştinţelor dobândite la mai multe materii de studiu. Proiectul este privit ca o activitate de învăţare şi evaluare amplă, care, de regulă, începe în clasă, prin definirea şi înţelegerea sarcinii de lucru, eventual prin începerea rezolvării acesteia, şi continuă acasă, pe parcursul a câtorva săptămâni, timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul. Proiectul se încheie tot în clasă, prin prezentarea în faţa colegilor a unui raport asupra rezultatelor obţinute şi, dacă este cazul, a produsului realizat.

Fiind o strategie interactivă specifică educaţiei, învăţarea bazată pe proiect, elevii sunt implicaţi în utilizarea practică a cunoştinţelor şi dezvoltarea abilităţilor formate/dezvoltate la orele de curs de la mai multe discipline şcolare, prin intermediul unui proces extins, structurat în jurul unor probleme autentice şi complexe. Aceasta presupune colectarea de informaţii, prelucrarea şi sistematizarea unei baze de date, interpretarea şi reflecţia personală, cooperarea în realizarea sarcinilor propuse.

Este important ca profesorul să determine împreună cu elevii subiectul proiectului, implicând la necesitate colegii din şcoală, membrii familiei copilului şi ai comunităţii. Programa curriculară la istorie prevede recomandări pentru cadrele didactice cu referire la proiectele elaborate şi implementate.

Un alt element semnificativ care necesită să fie valorificat sunt ***memoria colectivă*** şi ***identitatea*** – surse importante de învăţare autentică a istoriei. Se ştie că identitatea unei persoane şi a unui neam este construită pe baza unor memorii/amintiri marcante ale momentelor importante din viaţa noastră. Astfel, tânăra generaţie are posibilitatea de a învăţa din aceste amintiri care vor asigura continuitatea identităţii personale, precum şi a celei colective. Un rol important în eficienţa şi utilizarea memoriei colective îl au procesele afective pozitive prin care trece subiectul învăţării: emoţiile şi sentimentele – bucuria explorării, plăcerea descoperirii noului, pofta de a învăţa.

Memoria şi identitatea se construiesc şi se modelează prin intermediul unui proces de învăţare care se realizează în cadrul unui grup consolidat prin comunicare şi interacţionare constructivă. Alături de multitudinea de surse disponibile pentru învăţarea istoriei în contexte formale (manuale, documente, lucrări ştiinţifice, filme, muzee etc.), memoria

colectivă este un izvor inestimabil pentru a afla prin metode nonformale despre trecut de la persoane reale.

Cadrele didactice sunt chemate să utilizeze această sursă pentru a eficientiza procesul de învăţare a istoriei. Elevii vor fi ghidaţi să analizeze materiale, folosind diverse strategii (interviul individual şi de grup, chestionarul, discuţii libere, jurnalul reflexiv etc.), pornind de la persoanele din comunitate cu experienţă, pentru a afla mai multe informaţii despre subiecte de istorie locală sau naţională:

- aspecte ale modului de viaţă din diferite perioade istorice, în special din cea contemporană interbelică şi postbelică;
- atitudini faţă de război şi pace, amintiri despre camarazii de arme, modalităţi de comemorare a persoanelor care au luptat cu voie sau fără pe diverse fronturi;
- reflecţii despre aspecte specifice ale societăţii, cum ar fi cele din economie, politică, relaţii sociale, realizări culturale etc.;
- mărturii din istora neamului şi a familiilor;
- politica faţă de proprietate în diverse timpuri, faţă de legi şi coduri morale;
- mărturii despre modalităţile de activitate a massmedia timpului, tematica filmelor şi a spectacolelor, conţinutul cântecelor şi al operelor literare;
- amintiri din copilărie şi despre evenimentele recente din localitate/regiune/ţară.

Datele şi informaţiile vor fi colectate şi analizate minuţios, pentru ca elevii să-şi formeze o impresie generală despre cum au decurs evenimentele, nu doar din manuale şi documente oficiale, dar şi din relatările martorilor oculari. Aceste materiale pot fi utilizate pentru a organiza conferinţe tematice, întâlniri cu persoane resursă, elaborarea de articole pentru reviste şi pliante tematice, emisiuni televizate, expoziţii şi alte evenimente.

Curriculumul dezvoltat la disciplină oferă posibilităţi creative şi libertate mai mare cadrului didactic, care are spaţiu de manevră să introducă activităţi de sinteză, studii de caz, noi unităţi de conţinut, cele fixate în curriculum rămânând obligatorii. Activităţile de învăţare recomandate pot fi adaptate nivelului clasei pentru eficientizarea demersului didactic şi implicării active a elevilor în învăţare pentru a stimula formarea/dezvoltarea de competenţe.

Opţiunile, alegerile, deciziile sunt ale cadrului didactic, în colaborare cu elevii, fiind unul dintre elementele de noutate ale curriculumului dat. Activităţile de învăţare recomandate sunt racordate la unităţile de competenţe şi pot fi preluate, dezvoltate, adaptate sau înlocuite de către cadrul didactic cu cele mai potrivite situaţii şi experienţe de învăţare, care să conducă la realizarea finalităţilor educaţionale propuse.

Cadrele didactice vor selecta strategiile didactice în funcţie de condiţiile în care se desfăşoară procesul educaţional, de nivelul şi interesele elevilor. Printre cele recomandate, sunt cele cu caracter *euristic* (bazate pe jocul de rol, simularea, studiul de caz, analiza diverselor surse, învăţarea bazată pe sarcini, învăţarea problematizată, schimbul de opinii, concursuri, dezbaterea, discuţiile dirijate, conversaţia euristică, mozaicul, turul galeriei, ghidul de învăţare, interviul, sondajul, chestionarul etc.), *algoritmice* (bazate pe exerciţii de identificare, redactare individuală sau pe echipe a unor cronici, documente, discursuri orale etc.), *mixte,* inductiv-deductive şi deductiv-inductive (realizate prin elaborarea unui mic dicţionar de termeni, alcătuirea unor portofolii, fişe de personaj etc.), *algoritmice combinate cu strategii euristice* (realizate prin iniţierea şi derularea unor proiecte, implicarea elevilor în activităţi de voluntariat, de valorificare a monumentelor istorice la nivel naţional, regional sau local etc.).

În practica educaţională, tot mai mult sunt utilizate noile tehnologii ale informaţiei şi comunicării (TIC), un imperativ al succesului în zilele noastre. Astfel, vor fi dezvoltate şi competenţe digitale, precum: colectarea de informaţii, culegerea şi procesarea datelor, utilizarea adecvată a resurselor Internet (site-uri informaţionale de specialitate şi de cultură generală, biblioteci electronice, oferte de e-learning), înregistrări audio şi video etc.

O componentă importantă a organizării şi desfăşurării procesului de învăţare, axat pe formarea/dezvoltarea de competenţe, este abordarea *transdisciplinară*, care presupune interconexiunea dintre mai multe discipline şcolare. Drept exemple de activităţi comune pot fi: *festivalul popoarelor/etniilor, excursii cognitive, simularea unei vizite şi primirea delegaţiilor, simularea unei conferinţe de presă, conferinţa elevilor, filmuleţe realizate de elevi, expoziţii de elemente vestimentare sau bucate tradiţionale, expoziţie de lucrări în comunitatea şcolară şi în afara ei* etc. Documentul curricular promovează demersuri inter- şi transdisciplinare, aproximativ 2-3 ore la fiecare clasă, unde fiecare instituţie de învăţământ îşi poate alege succesiunea zilelor cu activităţi transdisciplinare. Astfel, disciplinele de învăţământ din Curriculumul Naţional încetează să mai fie discipline de sine stătătoare, acestea constituind un tot întreg în procesul de formare a competenţelor şi de atingere a finalităţilor.

Abordarea inter- şi transdisciplinară a conţinuturilor ştiinţifice oferă elevilor o imagine integră a aceluiaşi conţinut, fenomen, situaţie etc., privit din perspectiva diferitelor discipline şi a relaţionării acestora; solicită crearea de conexiuni între competenţele-cheie şi cele specifice disciplinei/unităţii de competenţe dobândite separat. O asemenea abordare nu se mai centrează pe discipline aparte, ci le transcende, subordonându-le necesităţilor elevului – subiectul formării.

Demersurile transdisciplinare promovate de curriculumul la *Istoria românilor şi universală*, precum şi la majoritatea disciplinelor şcolare, se manifestă prin:

- organizarea unor activităţi comune în clasă, şcoală sau comunitate, cu implicarea a 2-5 profesori care predau discipline diferite;
- includerea în proiectarea didactică de lungă durată şi proiectarea pe unităţi de învăţare a unor subiecte/activităţi cu caracter inter- şi transdisciplinar şi rezervarea a 3-7 ore anual pentru fiecare disciplină, în special cele ce ţin de învăţarea în bază de proiect;
- fiecare instituţie de învăţământ îşi poate proiecta succesiunea zilelor cu activităţi transdisciplinare: pe parcursul anului sau la finele semestrelor, în funcţie de potenţialul/disponibilitatea colectivului profesoral, interesele elevilor şi managementul timpului.

Obiectul evaluării în cadrul disciplinei îl constituie rezultatele şcolare individuale ale copilului şi se va compara cu propriile implicaţii, nivelul şi interesele acestuia. În testele de evaluare a nivelului de formare a competenţelor se vor include itemi/sarcini cu grad diferit de complexitate, luând în consideraţie nivelul de pregătire al elevilor. Evaluarea bazată pe competenţe implică evaluarea formativă a cunoştinţelor, abilităţilor şi atitudinilor pe care elevul le transferă în rezolvarea unor probleme concrete cu care se confruntă în diverse situaţii.

Într-un parcurs de învăţare, în funcţie de momentul unui act evaluativ, cadrele didactice sunt îndrumate să utilizeze următoarele tipuri de evaluare: *iniţială* (predictivă); *formativă* (continuă); *sumativă* (la sfârşitul fiecărei unităţi de învăţare, semestru sau an şcolar). Pentru ciclul gimnazial, cadrul didactic va proiecta o evaluare iniţială şi câte 2 evaluări sumative pentru fiecare semestru (numărul de evaluări într-un semestru este raportat la numărul săptămânal de ore şi nu va depăşi 4 evaluări pe an). Pentru ciclul liceal, evaluările se vor proiecta în funcţie de cerinţele Planului-cadru.

În documentele curriculare, cadrul didactic este îndrumat să utilizeze diverse instrumente de evaluare, atât *tradiţionale* (probele scrise, testul, chestionarul, extemporalele), cât şi *moderne* (lucrările practice, proiectul, portofoliul, studiul de caz, jurnalul reflexiv, harta conceptuală etc.). De asemenea, pot fi utilizate şi *probe orale* (interogarea, povestirea, demonstrarea), toate instrumentele fiind racordate la un standard şi barem), precum şi altele complementare (fişe de observare, investigaţia, interviul etc.).

Produsul şcolar recomandat în curriculum reprezintă un rezultat proiectat şi realizat de către elev, măsurat şi apreciat de profesor, alte cadre didactice, inclusiv cu implicarea unor membri ai comunităţii educaţionale. Documentul curricular conţine un şir de liste de produse şcolare la fiecare clasă. Evaluarea produsului vizează calitatea activităţii elevului în procesul de elaborare şi de prezentare. Criteriile de evaluare ar trebui prezentate elevilor în formă de realizări de succes, formulate în limbaj accesibil. Criteriile de succes pot fi formulate cu focalizare pe dimensiunea operaţională şi/sau pe cea atitudinală. Curriculumul promovează orientarea demersului evaluativ către stimularea autoreflecţiei, autocontrolului şi autoreglării. Pentru copiii cu CES, se recomandă utilizarea aceluiaşi sistem criterial de evaluare, dar aplicat pe baza *Planului educaţional individualizat.*

Pentru implementarea eficientă a curriculumului la disciplină a fost elaborat şi un *Ghid metodologic*, fiind un suport util pentru cadrele didactice şi un instrument de formare a abilităţilor şi de dezvoltare a competenţelor profesionale. Ghidul oferă posibilităţi enorme de a promova demersuri diversificate şi personalizate în implementarea curriculumului, precum și sugestii cu privire la referinţe proiective, metodologice şi procesuale, indicaţii metodice de formulare a rezultatelor aşteptate ale învăţării, descrierea procesului de învăţare, instrumentarul de evaluare a nivelului de formare/dezvoltare a competenţelor de integrare.

De rând cu aceste sugestii constructive, ghidul orientează cadrul didactic spre învăţarea activă, pe dimensiunea inter-, transdisciplinară. Cadrul didactic va crea un mediu de învăţare care presupune o legătură directă între *Ce se învăţă?* şi *De ce se învaţă?,* pentru a deplasa accentul de pe transmiterea, acumularea, reproducerea informaţiilor pe comportamente, valori şi atitudine.

Este important ca profesorii să colaboreze în formarea/dezvoltarea competenţelor transversale, considerate esenţiale pentru succesul în societatea contemporană (rezolvarea de probleme, luarea de decizii, însuşirea metodelor şi tehnicilor de învăţare eficientă, acţiuni antreprenoriale, comunicarea asertivă etc.), pornind de la interesele şi necesităţile elevilor. Exemple de activităţi/produse cu caracter transdisciplinar (cadrele didactice definesc produsele/activităţile comune, care presupun un caracter integrator): biblioteca vie; cafeneaua de discuţii; excursii cognitive; elaborarea şi implementarea proiectelor în clasă, şcoală sau comunitate; festivalul popoarelor/etniilor; "ghid pentru o zi"; dezbateri publice tematice; conferinţe ştiinţifico-practice ale elevilor; prezentarea unor creaţii realizate de elevi (portofolii, desene, fotografii, video etc.); prezentarea revistei şcolare; conferinţe de presă; întâlniri cu personalităţi, persoane resursă; expoziţii de bucate preparate în diferite ţări cu prezentarea lor şi cu elemente istorice; simularea unei vizite/primirea delegaţiilor; sărbători tematice şi elemente de cultură locală; vizitarea unor spectacole tematice, filme, expoziţii etc.

CONCLUZII

Profilul personalităţii absolventului învăţământului gimnazial şi liceal reprezintă o componentă

reglatoare a curriculumului. Acesta descrie aşteptările faţă de elevi la sfârşitul unei trepte de şcolaritate, prin raportare la: cerinţele exprimate în Codul Educaţiei al Republicii Moldova şi în alte documente de politică educaţională, finalităţile învăţământului, caracteristicile de dezvoltare ale elevilor şi altele. Disciplina şcolară *Istoria românilor şi universală*, valorificată în plan pedagogic în curriculumul dat, are un rol important în formarea personalităţii elevilor, în dezvoltarea unor competenţe necesare pentru învăţare pe tot parcursul vieţii, dar şi de integrare într-o societate caracterizată de o permanentă schimbare. Curriculumul dezvoltat la *Istoria românilor şi universală* îşi propune o funcţionalitate mai mare a demersurilor de învăţare realizate de către cadrul didactic în colaborare cu elevii, dar şi cu implicarea membrilor comunităţii educaţionale, având menirea să valorifice bunele practici de formare/dezvoltare de competenţe, ultimele având un caracter de integrare.

Astfel, educaţia istorică contribuie la formarea/dezvoltarea competenţelor şi atitudinilor necesare absolventului pentru autodezvoltare şi încadrare activă în viaţa socială şi economică a ţării. Competenţele vizate (valorile, atitudinile, abilităţile şi cunoştinţele) au un caracter transdisciplinar şi definesc rezultatele învăţării, exprimate în convingeri, experienţe şi produse. Astfel, finalităţile disciplinei se reflectă nemijlocit în competenţele-cheie şi în setul de valori şi atitudini enunţate în documentul curricular, din care derivă întreaga structură curriculară (competenţe specifice, unităţi de competenţe, unităţi de conţinuturi, sugestii metodologice şi de evaluare).

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bucun N. et al. Evaluarea curriculumului şcolar. Ghid metodologic. Chişinău, 2017.
2. Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional. Chişinău, 2017.
1. Codul Educaţiei al Republicii Moldova. HG nr. 152 din 17 iulie 2014.
2. Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Council of Europe, 2016.
3. Competenţa interculturală. Auxiliar didactic. Chişinău: C. E. PRO DIDACTICA, 2015.
4. Competenţe-cheie pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii. Consiliul Europei, 2018.
5. Curriculum de bază – sistem de competenţe pentru învăţământul general. Chişinău, 2018.
6. Curriculumul *Educaţie pentru societate*. 2018.
7. Evaluarea Curriculumului Naţional în învăţământul general. Studiu. Chişinău, 2018.
8. Ghid de monitorizare a drepturilor copilului. CIDDC. Chişinău, 2017.
9. Gruber G. Didactica istoriei şi formarea de competenţe. Târgovişte: Cetatea de Scaun, 2016. Pe: https://www.scribd.com/document/369352245/Didactica-Istoriei-BT
10. Lungu C., Cerbuşca P. Standarde de eficienţă a învăţării istoriei românilor şi universale. Standarde de eficienţă a învăţării. Chişinău: Lyceum, 2012.
11. Recomandările Consiliului Europei privind competenţele-cheie pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii. Bruxelles, 2018.
12. Strategia de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014-2020 *Educaţia 2020*. 2014.



Viorel **BOCANCEA**
dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol

Corelarea profilului absolventului cu sistemul de competenţe şcolare

CZU 37.091
doi.org/10.5281/zenodo.3525259

Rezumat: *Profilul absolventului de la diferite trepte de învăţământ exprimă în ce măsură educabilul s-a apropiat de idealul educaţional pe parcursul treptei respective. Din idealul educaţional derivă formarea competenţelor-cheie, iar profilul de formare al absolventului este axat pe competenţele-cheie. Prezintă interes relaţia profilului de formare al absolventului cu competenţele specifice disciplinelor predate, care derivă din competenţele-cheie/transversale. Profilul absolventului nu poate fi reprezentat printr-o sumă de competenţe specifice disciplinelor predate la treapta dată, ci ar trebui să reprezinte o sinteză a acestor competenţe.*

Cuvinte-cheie: *profilul absolventului, idealul educaţional, competenţe-cheie, competenţe specifice disciplinelor.*

Abstract: *The profile of the graduate at different stages of schooling represents the extent to which the student approaches the educational ideal as defined for a specific stage. It is from this educational ideal that the key competences are derived, and the graduate profile, in turn, is based on key competences. The relationship between the graduate profile and the subject-specific competences, which derive from transversal/key competences, is worth analyzing. The graduate profile cannot be expressed merely through a sum of subject-specific competences that had been formed at a specific stage of schooling; instead, it represents a synthesis of these competences.*

Keywords: *graduate profile, educational ideal, key competences, subject-specific competences.*

Profilul de formare al absolventului de la diferite niveluri de studii reprezintă o componentă reglatoare a Curriculumului Naţional. Acesta descrie aşteptările exprimate faţă de elevi la sfârşitul învăţământului primar, al ciclului gimnazial, liceal etc., prin raportare la cerinţele exprimate în Codul Educaţiei al Republicii Moldova şi în alte documente de politică educaţională, în studii de specialitate, finalităţile învăţământului, caracteristicile şi particularităţile de dezvoltare ale elevilor. De regulă, întâlnim:

- profilul de formare al absolventului de învăţământ preşcolar;
- profilul de formare al absolventului la finalul ciclului primar;
- profilul de formare al absolventului învăţământului gimnazial;
- profilul de formare al absolventului învăţământului general;
- profilul de formare al absolventului ciclului secundar superior [5].

În conformitate cu art. 6 din Codul Educaţiei al Republicii Moldova, idealul educaţional 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” [3].

Profilul absolventului diferitelor trepte de studii exprimă în ce măsură educabilul s-a apropiat de acest ideal pe parcursul treptei respective. Din *idealul educaţional* derivă formarea competenţelor-cheie. Competenţele-cheie/transversale sunt o categorie curriculară importantă cu un grad înalt de abstractizare şi generalizare, ce marchează aşteptările societăţii privind parcursul şcolar şi performanţele generale care pot fi atinse de elevi la încheierea şcolarizării. Acestea reflectă atât tendinţele din politicile educaţionale naţionale, precizate în Codul Educaţiei (2014), cât şi tendinţele politicilor internaţionale, stipulate în recomandările Comisiei Europene (2018).

Codul Educaţiei al Republicii Moldova, art. 11(2), stipulează următoarele competenţe-cheie: *a) competenţe de comunicare în limba română; b) competenţe de comunicare în limba maternă; c) competenţe de comunicare în limbi străine; d) competenţe în matematică, ştiinţe şi tehnologie; e) competenţe digitale; f) competenţa de a învăţa să înveţi; g) competenţe sociale şi civice; h) competenţe antreprenoriale şi spirit de iniţiativă; i) competenţe de exprimare culturală şi de conştientizare a valorilor culturale.*

Competenţele-cheie/transversale se referă la diferite sfere ale vieţii sociale şi poartă un caracter pluri-/inter-/transdisciplinar. În sistemul de educaţie din România, *Profilul de formare al absolventului* [5] este axat anume pe competenţele-cheie. De exemplu, în profilul de formare al absolventului de clasa a VIII-a, construit în baza descriptivului nivelului elementar de deţinere a competenţelor-cheie, la competenţe matematice (A) şi competenţe de bază în ştiinţe şi tehnologii (B) se regăsesc următoarele: *manifestarea interesului pentru identificarea unor regularităţi şi relaţii matematice întâlnite în situaţii şcolare şi extraşcolare şi corelarea acestora* (A); *identificarea caracteristicilor matematice cantitative sau calitative ale unor situaţii-concrete* (A); *rezolvarea de probleme în situaţii concrete, utilizând algoritmi şi instrumente specifice matematicii* (A); *proiectarea şi derularea unui demers investigativ pentru a proba o ipoteză de lucru* (B); *proiectarea şi realizarea unor produse utile pentru activităţile curente* (B); *manifestarea interesului pentru o viaţă sănătoasă şi pentru păstrarea unui mediu curat* (B); *aplicarea unor reguli simple de menţinere a unei vieţi sănătoase şi a unui mediu curat* (B).

Merită să fie examinată relaţia profilului de formare al absolventului cu competenţele specifice disciplinelor predate la treapta respectivă, care derivă din competenţele-cheie/transversale. Acestea reprezintă sisteme integrate de cunoştinţe, abilităţi, valori şi atitudini care se preconizează a fi atinse până la sfârşitul studiilor la treapta respectivă (învăţământ primar, gimnaziu, liceu etc.). De exemplu, competenţele specifice disciplinei *Fizica* la etapa gimnazială sunt:

1. Identificarea şi descrierea fenomenelor fizice şi a manifestărilor acestora prin observaţii directe şi analize ale surselor de informaţii, manifestând curiozitate şi atenţie;
2. Investigarea fenomenelor fizice simple prin observare şi experimentare, manifestând perseverenţă şi precizie;
3. Analiză şi interpretare a datelor şi informaţiilor

privind fenomene fizice simple, a aplicaţiilor tehnice ale acestora, manifestând gândire critică;

4. Gestionare a cunoştinţelor şi a capacităţilor din domeniul fizicii prin rezolvare de probleme şi situaţii-problemă cotidiene, manifestând atenţie şi creativitate.

În linii generale, se pune accentul pe:

- Identificare şi descriere, ceea ce dezvoltă competenţa de comunicare în limba maternă;
- Investigare prin observare şi experimentare, care este specifică ştiinţelor naturii;
- Analiza şi interpretarea informaţiilor, ceea ce asigură o bună pregătire pentru aplicarea acestora în diverse contexte;
- Gestionare a cunoştinţelor şi a capacităţilor prin rezolvare de probleme şi situaţii-problemă.

Elementul de noutate la formularea competenţelor specifice constă în referinţa la atitudinile manifestate de elevi: curiozitate şi atenţie; perseverenţă şi precizie; atenţie şi creativitate; gândire critică. Un exemplu de corelare a competenţelor specifice fizicii cu competenţele-cheie este reprezentat în Figura 1.

Deşi profilul absolventului, cât şi competenţele specifice disciplinelor sunt corelate cu competenţele-cheie, acestea pot să nu coincidă. Profilul absolventului nu poate fi reprezentat printr-o sumă de competenţe specifice disciplinelor predate la treapta dată din motiv că unele competenţe se regăsesc la mai multe discipline. De exemplu, competenţa investigaţională le este specifică tuturor disciplinelor din aria curriculară *Matematică şi ştiinţe*. La *Fizică* are loc formarea competenţei *investigarea fenomenelor fizice simple prin observare şi experimentare, manifestând perseverenţă şi precizie* [4], la *Chimie – investigarea experimentală a substanţelor şi proceselor chimice, respectând normele de securitate personală şi socială* [2], iar la *Biologie – investigarea lumii vii cu ajutorul metodelor şi a mijloacelor specifice pentru îmbunătăţirea calităţii vieţii şi a mediului* [1]. Profilul absolventului ar trebui să reprezinte o sinteză a acestor competenţe, aşa cum se observă în exemplul reprezentat anterior – *proiectarea şi derularea unui demers investigativ pentru a proba o ipoteză de lucru* [5]. La competenţele matematice şi competenţele de bază în ştiinţe şi tehnologii merită a fi menţionată determinarea elevilor de *a se implica activ în proiecte cu conţinut tehnic, ştiinţific şi practic-aplicativ*, iar la competenţa digitală – *selecţia unor resurse digitale relevante pentru învăţare*.

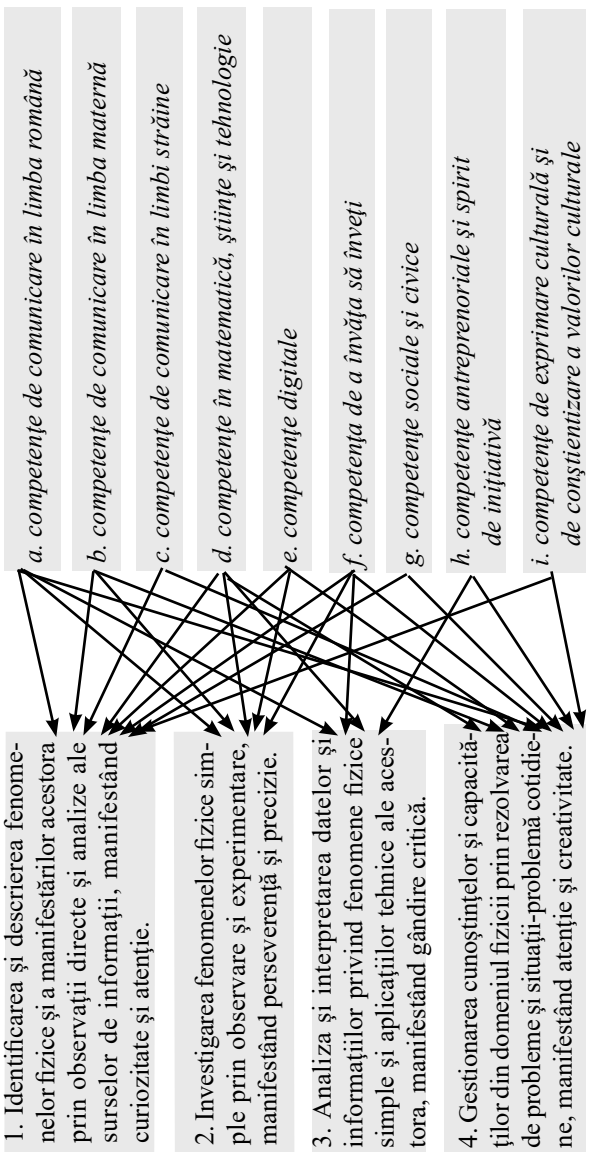


Figura 1. *Corelarea competenţelor specifice fizicii cu competenţele-cheie*

În concluzie: Constituirea şi formularea portretului absolventului trebuie să fie una de sinteză şi să se realizeze pe fundalul a ceea ce înseamnă şi cuprinde personalitatea, luând în considerare particularităţile de vârstă ale educabilului la treapta respectivă.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Biologie. Curriculum şcolar pentru clasele a VI-a – a IX-a. Chişinău, 2019.
2. Chimie. Curriculum şcolar pentru clasele a VII-a – a IX-a. Chişinău, 2019.
3. Codul Educaţiei al Republicii Moldova. Modificat LP138 din 17.06.16, MO184-192/01.07.16 art. 401, intrat în vigoare la 23.11.2014.
4. Fizica. Curriculum şcolar pentru clasele a VI-a – a IX-a. Chişinău, 2019.
5. Profilul de formare al absolventului. Pe: http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/12/Profilul-de-formare-al-absolventului_final.pdf



Curriculumul Național - 2019 la *Informatică*: modernizare structurală și de conținut

Sergiu **CORLAT**
lect. sup., Universitatea de Stat din Tiraspol

CZU 37.091:004
doi.org/10.5281/zenodo.3525262

Rezumat: *Modernizarea curriculumului şcolar este un proces periodic, al cărui scop este corectarea direcţiei vectorului educaţional în funcţie de noile rezultate ştiinţifice, de realizările tehnologice şi de necesităţile societăţii umane. Informatica este una din ştiinţele cu cel mai înalt ritm de dezvoltare, aflată în zona de intersecţie a ştiinţelor reale cu tehnologia şi ştiinţele sociale. În calitate de disciplină şcolară, păstrează rolul integrator al ştiinţei cu acelaşi nume, dar şi capacitatea de dezvoltare continuă, în special pe direcţiile aplicative. În consecinţă, devine tot mai important rolul competenţelor dezvoltate în cadrul disciplinei Informatică, precum şi rolul altor discipline şcolare derivate din ea. În articol se efectuează o analiză a noului curriculum şcolar la disciplina Informatică, realizată atât prin prisma corespunderii acestuia cerinţelor impuse de sistemul educaţional şi de societatea modernă, cât şi din perspectiva prognozelor de dezvoltare a ştiinţelor informaţiei şi a tehnologiilor aferente pentru următorii ani.*

Cuvinte-cheie: *curriculum, disciplina Informatica, Cadrul European al Competenţelor Digitale.*

Abstract: *The modernization of the school curriculum is a periodic process, the scope of which is to adjust the direction of the educational vector according to last scientific, technological and social achievements. Informatics is one of the sciences with the highest rate of development, located between real sciences, technology and social sciences. As school discipline Informatics keeps the integrating role of Computer Science, and also the capacity for continuous development, especially on the applicative fields. Consequently, the role of the skills developed by Informatics becomes more and more important, as well as the role of others school disciplines derived from it. In this article an analysis of the new Informatics school curriculum is carried out. The analyze is made through the prism of its compliance with the requirements imposed by the education system and modern society, forecasts of development of information sciences and related technologies for the next years.*

Keywords: *curriculum, informatics, European framework of digital skills.*

MODERNIZAREA CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA *INFORMATICĂ*: PREMISE

În perioada utilizării curriculumului la disciplina şcolară *Informatică* (2010-2019), atât componentele fundamentale ale informaticii, cât şi cele aplicative au urmat o dezvoltare continuă. În consecinţă, au apărut medii şi tehnologii noi de comunicare digitală, platforme vizuale pentru dezvoltarea produselor software, platforme educaţionale digitale cu localizare web, dispozitive digitale pentru uz general şi educaţional. În domeniul informatic au fost obţinute rezultate semnificative, care au permis dezvoltarea tehnologiilor digitale de comunicaţie şi de prelucrare a informaţiei, implementarea unor noi modele de elaborare a produselor software, remodelarea şi extinderea funcţionalităţilor dispozitivelor tradiţionale prin transformarea acestora în dispozitive digitale inteligente, crearea dispozitivelor cuantice de calcul.

Pe de altă parte, rezultatele cercetărilor în domeniul educaţiei au permis elaborarea unor noi strategii şi metode didactice, integral sau preponderent digitale. Au fost definite şi descrise mai exact noţiunile, procesele şi standardele asociate sistemului educaţional modern, în special cele aferente instruirii bazate pe formarea competenţelor, îndeosebi a competenţei digitale. În particular, Comisia Europeană a extins Cadrul European al Competenţelor Digitale pentru Cetăţeni (DigComp 2.1, 2017) [3]. Un rezultat al aplicării Cadrului l-a constituit dezvoltarea strategiilor naţionale în domeniul educaţiei în vederea valorificării noilor componente ale competenţei digitale.

La nivel naţional, de asemenea au fost realizate o serie de studii şi cercetări, care ţin atât de principiile instruirii în bază de competenţe, cât şi de rolul competenţei digitale în educaţia modernă. Printre acestea se numără: Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional (2017) [2], Curriculum Naţional: concept, structură şi orientări strategice de dezvoltare (2018) [4], Evaluarea Curriculumului Naţional (2018) [5], Curriculum de bază – sistem de competenţe pentru învăţământul general (2018) [1]. În baza acestor cercetări au fost elaborate noul Curriculum Naţional pentru învăţământul primar (2018), care include în premieră un modul obligatoriu de educaţie digitală, şi setul de curricula la disciplinele şcolare pentru gimnaziu şi liceu (2019), inclusiv curriculumul la disciplina *Informatică*.

STRUCTURA CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA *INFORMATICĂ*

Pentru obţinerea unor concluzii cât mai relevante, analiza curriculumului a fost realizată în ansamblu pe treptele de gimnaziu şi liceu, ţinându-se cont şi de conexiunile cu curriculumul pentru învăţământul primar, modulele de educaţie digitală – predecesoarele informaticii la această treaptă. Un motiv suplimentar pentru analiza integrată a curriculumului este sistemul unic de competenţe specifice disciplinei.

Divizarea conţinuturilor curriculare în module i-a conferit profesorului un grad suplimentar de libertate în organizarea procesului de predare-învăţare. Modulele opţionale permit deplasarea ”centrului de greutate” spre componentele aplicative ale disciplinei sau către cele fundamentale, în funcţie de clasă şi cadru didactic. Un alt rezultat de importanţă strategică al structurii modulare a curriculumului la disciplina *Informatică* ţine de dinamica dezvoltării ştiinţelor şi tehnologiilor informatice aplicative. O eventuală înlocuire a unor module în timpul ulterioarelor iteraţii de modernizare a curriculumului şcolar nu va afecta funcţionalitatea celorlalte module, simplificând esenţial procesul de ajustare a conţinuturilor la necesităţile impuse de progresul ştiinţific şi tehnologic.

O primă parcurgere a modulelor curriculare permite observarea a patru componente majore în cadrul trunchiului comun de module:

- **comunicarea în spaţiul digital**, cu extinderi în etica digitală, securitatea informaţională şi cibernetică;
- **utilizarea şi controlul echipamentelor digitale**, a produselor-program (de sistem şi aplicative), gestionarea reţelelor de calculatoare;
- **utilizarea, crearea şi editarea contentului digital**, pornind de la conţinuturile tradiţionale (text, tabele de calcul, prezentări), continuând cu conţinuturile multimedia (imagini, sunet, video) şi până la crearea conţinuturilor web pasive şi interactive;
- **formarea şi dezvoltarea gândirii algoritmice**: formalizarea problemelor din diferite domenii, construirea modelelor, algoritmizarea şi elaborarea produselor-program în medii de programare tradiţionale şi vizuale.

Fiecare dintre aceste componente este dezvoltată continuu pe parcursul întregii perioade de studii, din clasa a VII-a până la absolvirea liceului. Multitudinea traseelor de dezvoltare se datorează posibilităţii de selectare a modulelor din categoria *la alegere* începând cu primul an de studiu al disciplinei *Informatică*.

În calitate de exemplu vom analiza procesul de formare a competenţelor de elaborare a conţinuturilor digitale, acestea fiind un element-cheie al competenţei digitale:

2-4	• Scriem şi desenăm digital
7	• Prezentări electronice
8	• Prelucrarea textelor, editarea imaginilor
9	• Calcul tabelar, prelucrări audio şi video
10	• Grafica pe calculator, fotografia digitală
11	• Tehnici de prelucrare audio-video
12	• Baze de date, prelucrări avansate a informaţiilor din bazele de date, metode experimentale în ştiinţele umanistice

Similar, formarea şi dezvoltarea gândirii algoritmice, capacitatea de a elabora produse-program formează un sistem continuu de module obligatorii şi la alegere:

1-4	• Gândim digital
7	• Primele mele programe
8	• Algoritmi şi executanţi, implementarea algoritmilor în medii textuale de programare
9	• Implementarea algoritmilor în medii grafic-interactive şi textuale de programare, prelucrarea datelor structurate în medii textuale de programare
10	• Metode de descriere a limbajelor naturale şi formale, vocabularul şi sintaxa unui limbaj de programare, conceptul de dată, de acţiune. Instrucţiunile unui limbaj de programare
11	• Tipuri de date structurate, informaţia, bazele aritmetice ale tehnicii de calcul, algebra booleană
12	• Subprograme, tehnici de programare, modelare şi calcul numeric, structuri dinamice de date

Merită a fi remarcat că mai multe module sunt universale şi fac parte concomitent din câteva trasee de dezvoltare. Printre acestea se numără: *Informaţia*, *Calculatoare şi Reţele*, *Calculul Tabelar* etc.

MODULELE LA ALEGERE

Includerea în curriculumul şcolar la disciplina *Informatică* a modulelor opţionale reprezintă o noutate absolută. Posibilitatea de a selecta pentru studiu o parte din acestea permite adaptarea instruirii la modelul cognitiv al clasei, aprofundarea specializării pe un

traseu compatibil necesităţilor de învăţare ale elevilor şi construirea unui sistem de conţinuturi educaţionale moderne şi actuale. În acelaşi timp, apariţia modulelor noi impune modificări majore în conţinuturile manualelor şcolare la disciplina *Informatică*. Elaborarea unor manuale noi este un proces costisitor, atât din punct de vedere financiar, cât şi din punctul de vedere al resurselor de timp, iar procesul de implementare a curriculumului a început deja, resursele pentru instruire fiind necesare *aici şi acum*. O soluţie rapidă şi eficientă în acest caz ar fi elaborarea manualelor pe module separate, în format digital, construite după modelul resurselor universale digitale pentru elevi şi părinţi la modulul *Educaţia digitală* (clasa I, clasa a II-a). Încorporarea resurselor multimedia în manualul modulului este nu doar posibilă, dar şi necesară. Astfel, vor fi obţinute soluţii moderne de eficienţă educaţională înaltă cu cheltuieli relativ mici. Ulterior, la momentul reeditării manualelor noi, conţinuturile modulelor nou-create vor fi incluse în textul manualului tradiţional.

CADRELE DIDACTICE

Includerea noilor module în curriculumul şcolar la disciplina *Informatică* constituie o provocare pentru profesori, dar şi pentru centrele universitare de formare continuă. Cadrele didactice sunt puse în faţa faptului că trebuie să studieze mai multe module noi, pentru a putea face faţă procesului de predare. Centrele de formare continuă urmează să modifice esenţial programele de instruire a cadrelor didactice, pentru a permite formarea competenţelor profesionale adecvate.

Vor suferi modificări şi programele universitare de studii pentru viitorii profesori de informatică. Deşi catedrele de profil depun eforturi considerabile pentru a menţine în concordanţă conţinuturile asimilate de către studenţi cu rezultatele ştiinţifice şi tehnologiile digitale de ultimă oră, multe din conţinuturile noilor module şcolare nu se regăsesc în cursurile universitare. Prin urmare, unele cursuri destinate viitorilor pedagogi-informaticieni se vor moderniza, astfel încât să acopere şi noile conţinuturi şcolare. Cele spuse se referă, în primul rând, la modulele ce ţin de comunicare, de etica şi dreptul digital: *Cum să ne comportăm în spaţiul virtual*; *Comunicarea în spaţii virtuale*; *Cultura informaţiei*; *Prelucrări audio şi video, grafica pe calculator*; *Metode experimentale în ştiinţele umanistice.*

INFRASTRUCTURA DIGITALĂ

Implementarea noului curriculum la disciplina *Informatică* presupune utilizarea extinsă a aplicaţiilor pentru prelucrarea conţinuturilor de text, a tabelelor şi a prezentărilor electronice, a imaginilor, a secvenţelor sonore şi video. De asemenea, vor fi necesare (în special în cazul modulelor opţionale) echipamente digitale moderne, ale căror costuri pot fi substanţiale pentru bugetul unei instituţii de învăţământ. Pentru minimizarea costurilor aferente implementării modulelor noi, se recomandă utilizarea produselor software cu licenţă Creative Common (în distribuţie liberă) şi a produselor cu licenţă educaţională de utilizare (preţ redus, număr de utilizatori extins).

CONCLUZII

Curriculumul şcolar la disciplina *Informatică*, ediţia 2019, reprezintă un instrument universal, eficient şi puternic, care oferă toate oportunităţile pentru educarea unui cetăţean al lumii digitale cu drepturi depline.

- Curriculumul le oferă elevilor un număr extins de posibilităţi pentru dezvoltarea competenţei digitale şi a competenţelor aferente, atât la profil real, cât şi la profil umanist; admite selectarea unui traseu educaţional adaptat de lungă durată.
- Profesorii urmează să confrunte provocarea unui nou val de instruiri: autoinstruiri sau de grup; informale sau în cadrul centrelor universitare de formare continuă. Instituţiile de învăţământ superior urmează să adapteze programele unor cursuri în studiu sau să producă cursuri noi care să asigure studierea tuturor modulelor curriculumului modernizat la disciplina *Informatică*.
- Instituţiile de învăţământ preuniversitar vor necesita resurse financiare pentru asigurarea bunei studieri a conţinuturilor modulelor informatice noi (echipamente şi software).

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Achiri I. et al. (coord.) Curriculum de bază – sistem de competenţe pentru învăţământul general. Aprobat la Şedinţa Consiliului Naţional pentru Curriculum, din cadrul MECC al Republicii Moldova, proces-verbal nr. 1939 din 28.12.2018.
2. Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional. Chişinău, 2017. Pe: http://ipp.md/wp-content/uploads/2017/03/c-Cadrul_de_Referinta_al_Curriculumului_National.pdf
3. Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. The Digital Competence Framework for Citizens. With Eight Proficiency Levels and Examples of Use. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 48 p.
4. Dandara O. et al. (coord.). Curriculum Naţional: concept, structură şi orientări strategice de dezvoltare. Chişinău: CEP USM, 2018. 137 p.
5. Pogolşa L. et al. (coord.) Evaluarea Curriculumului Naţional. Chişinău: s.n., 2018. 669 p.

Redimensionarea disciplinei *Ştiinţe* pentru formarea profilului modern al absolventului de gimnaziu

CZU 37.091:502
doi.org/10.5281/zenodo.3525930



Stela **GÂNJU**
dr., conf. univ., UPSC *Ion Creangă*

Rezumat: *Autorii realizează o incursiune în experienţa internaţională de predare a disciplinei Ştiinţe şi descriu unele redimensionări ale curriculumului de ştiinţe, clasa a V-a, din Republica Moldova, în vederea formării profilului modern al absolventului de gimnaziu. De asemenea, sunt recomandate tipurile de învăţare activă ce pot fi utilizate în procesul de predare a acestei discipline. Se fac anumite sugestii metodologice pentru predarea disciplinei în clasa a V-a, corelate cu atributele generice ale absolventului, competenţele specifice, unităţile de competenţă şi unităţile de conţinut.*

Cuvinte-cheie: *curriculum, profilul absolventului, competenţe specifice, unităţi de competenţe, unităţi de conţinut.*

Abstract: *The article examines the international experience of teaching Science and describes some of the changes to this discipline following the development of a new edition of the National Curriculum with the aim to create a new profile of the gymnasium graduate. The authors recommend certain types of active learning that may be used when teaching Science in the 5th grade, and make methodological suggestions, which correlate with the generic attributes of the student, specific competences, competence units and units of content.*

Keywords: *curriculum, graduate profile, specific competences, competence units, units of content.*

Disciplina *Ştiinţe* este o disciplină integrată, cu un cadru conceptual complex. Realizând o analiză a experienţei internaţionale de predare a acestei discipline în şcoală, am constatat că este prezentă în Planurile-cadru ale sistemelor de învăţământ din ţările Uniunii Europene, fiind studiată începând cu clasele primare, continuând cu unul sau doi ani la nivel gimnazial. În şase cazuri, *Ştiinţe* este predată ca o disciplină integrată pe toată durata învăţământului secundar [4].

În Federaţia Rusă, se propun două discipline numite *variative*, adică şcoala trebuie să aleagă una dintre ele: *Природоведение* şi *Естествознание* (în limba română echivalentul ambelor denumiri este *Ştiinţele naturii*) [10,11]. Elevii clasei a V-a din Ucraina studiază disciplina *Prirodoznavstvo* (*Cunoaşterea naturii*), principalele sarcini ale acesteia fiind: dezvoltarea curiozităţii, a interesului cognitiv în studiul componentelor mediului ambiant; educarea unei relaţii pozitive şi emoţionale cu natura, dorinţa de a acţiona în mediul ambiant în conformitate cu normele de comportament în mediu; cunoaşterea diversităţii corpurilor şi a fenomenelor naturii, cunoaşterea relaţiei dintre natura vie şi cea nevie, a schimbărilor parvenite în mediul natural sub influenţa activităţii umane; dezvoltarea abilităţilor de observare, experimentare, măsurare şi descriere a rezultatelor acestora; aplicarea cunoştinţelor despre natură în cotidian pentru a menţine un mediu natural propice vieţii; autoevaluarea nivelului siguranţei mediului ca sferă a vieţii [12]. Planul-cadru pentru învăţământul gimnazial din Belarus conţine disciplina *Чалавек і свет* (*Omul şi mediul ambiant*), în clasa a V-a, care include în mod tradiţional trei direcţii semnificative: *Natura şi omul*, *Omul şi sănătatea sa, Omul şi societatea* – cele mai importante componente ale studiului întregului sistem *natură-societate-om* [9].



Angela **TELEMAN**
dr., conf. univ., UPSC *Ion Creangă*

În România, elevii studiază *Ştiinţele naturii* doar în clasele primare, iar din clasa a V-a învaţă discipline separate. În Finlanda, guvernul stabileşte obiectivele generale ale educaţiei de bază şi distribuie timpul de instruire între discipline, iar Consiliul Naţional al Educaţiei decide obiectivele şi conţinutul instruirii şi le înregistrează în Curriculumul Naţional de bază. Municipalităţile pregătesc curriculumul local pe baza celui

naţional obligatoriu. În clasele I-IV, subiectele despre mediu sunt predate ca un obiect integrat, care cuprinde domeniile *biologie*, *geografie*, *fizică*, *chimie* şi *educaţie pentru sănătate*. Instruirea în grupul de subiecte pune accentul pe dezvoltare durabilă. Studierea mediului se întemeiază pe o abordare de investigare, în care punctele de plecare includ cunoştinţele, abilităţile, valorile şi experienţa existentă a elevilor.

În Singapore, ţara de top în evaluarea PISA, curriculumul la *Ştiinţe* este împărţit în următoarele module: *Diversitate*; *Cicluri*; *Energie*; *Interacţiune*; *Sisteme*. Curriculumul propune diverse activităţi practice de studiere a mediului, generează formarea anumitor cunoştinţe, deprinderi şi atitudini.

Conform studiului PISA, elevii ar trebui să tindă spre utilizarea cunoştinţelor din domeniul ştiinţelor sau a conceptelor legate de fizică, chimie, biologie, ştiinţa pământului şi spaţiului, şi să aplice cunoştinţe factuale, procedurale şi epistemice pentru a formula ipoteze cu privire la unele fenomene, evenimente şi procese sau pentru a face predicţii ştiinţifice. Atunci când elevii interpretează date şi dovezi, ei sunt capabili să diferenţieze informaţiile relevante de cele irelevante şi să utilizeze cunoştinţele acumulate în afara Curriculumului Naţional obligatoriu. Ei pot distinge între argumente bazate pe dovezi ştiinţifice şi teorii fără conţinut ştiinţific. Elevii care au atins acest nivel pot evalua, justificându-şi propriile alegeri, modele ale unor experimente complexe, studii de caz sau simulări [8].

După OECD, *competenţa în ştiinţă* se referă la capacitatea şi disponibilitatea de a folosi o sumă de cunoştinţe şi metodologii cu scopul de a explica lumea naturală, de a identifica întrebări şi de a schiţa concluzii bazate pe dovezi.

Cunoştinţele necesare în ştiinţă şi tehnologie includ principiile de bază ale naturii, concepte ştiinţifice fundamentale; metode, tehnologii, produse şi procese tehnologice, precum şi o înţelegere a impactului pe care îl au ştiinţa şi tehnologia asupra naturii. Aceste competenţe îi vor permite individului să înţeleagă mai bine avansările, limitările teoriilor ştiinţifice, ale aplicaţiilor şi tehnologiilor pentru întreaga societate.

Deprinderile includ capacitatea de a utiliza instrumente şi maşini tehnologice, precum şi date ştiinţifice, în vederea atingerii scopului sau luării unei decizii, sau formulării unei concluzii întemeiate pe dovezi. Indivizii trebuie să fie capabili să recunoască trăsăturile esenţiale ale cercetării ştiinţifice şi să aibă capacitatea de a comunica concluziile şi raţionamentul care i-au condus către ele.

Atitudinile presupun apreciere şi curiozitate critică, interes în probleme de etică şi respect pentru securitate/siguranţă şi durabilitate, în special în ceea ce priveşte progresul tehnologic şi ştiinţific referitor la sine, familie, comunitate şi probleme globale [8].

Astfel, atât studiul experienţei internaţionale, cât şi documentele de politici educaţionale naţionale au încurajat realizarea diverselor redimensionări ale curriculumului disciplinei *Ştiinţe,* în vederea formării unui profil modern al absolventului. Profilul absolventului este o componentă reglatoare a Curriculumului Naţional, descrie aşteptările faţă de absolvenţii învăţământului obligatoriu şi se fundamentează pe cerinţele sociale exprimate în legi şi alte documente de politică educaţională, precum şi pe caracteristicile psihopedagogice ale elevilor. Acest profil fiinţează ca o schiţă, ca un model posibil de atins, pe care educatorii îl pot concretiza. Cunoştinţele, capacităţile şi atitudinile vizate se formează prin toate disciplinele, purtând, totodată, un caracter transdisciplinar [3].

În acest context, curriculumul trebuie să ofere posibilitatea pregătirii unor persoane cu încredere în sine şi în propriile forţe, conştiente de potenţialul pe care îl posedă, care gândesc independent, se pot adapta la schimbări, demonstrând autonomie şi integritate morală, sunt deschise şi doritoare să înveţe pe parcursul întregii vieţi, progresând treptat şi ajungând la rezultate conform capacităţilor personale, pentru a fi capabile să facă faţă cu succes provocărilor unei societăţi şi economii a cunoaşterii şi ale unui mediu în schimbare perpetuă; să fie active, proactive şi productive, creative şi inovatoare, capabile să-şi asume riscuri rezonabile, să comunice şi să lucreze eficient în echipe pentru binele comun; să fie angajate civic şi responsabile, asumându-şi conştient valorile general-umane importante pentru o societate democratică, persoane care îşi cunosc, apreciază şi promovează identitatea culturală, sunt cetăţeni activi, conştienţi şi angajaţi, contribuind în mod eficient la dezvoltarea şi prosperarea societăţii [1].

Astfel, curriculumul la disciplina *Ştiinţe*, clasa a V-a, vizează aspecte precum: identificarea cauzelor producerii anumitor fenomene, procese; abilitatea de a se manifesta eficient şi corect în situaţii variate, cunoscute sau necunoscute, similare celor ce pot fi frecvent întâlnite în cotidian, iar domeniile de bază ale disciplinei se vor profila prin: *identificarea relaţiilor cauzale ale fenomenelor, proceselor din natură*; *investigarea mediului ambiant*; *transferul cunoştinţelor achiziţionate şi al deprinderilor formate în cotidian*, cristalizate în trei competenţe specifice.

Competenţele specifice ale disciplinei *Ştiinţe* sunt elaborate în baza taxonomiei competenţelor transdisciplinare, preluate din Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional, precum şi pornind de la atributele generice ale absolvenţilor şcolilor. Corelaţia dintre competenţele specifice disciplinei *Ştiinţe*, categoriile de competenţe şi atributele generice ale absolventului sunt indicate în Tabelul 1.

Tabelul 1. *Corelaţia dintre competenţe specifice, categorii de competenţe şi atribute generice*

Competenţele specifice ale disciplinei *Ştiinţe*	**Categoriile de competenţe specifice disciplinei de studiu**	**Atribute generice/ Profilul absolventului**
1. Identificarea cauzelor fenomenelor, proceselor şi relaţiilor din mediul ambiant, manifestând corectitudine în utilizarea elementelor specifice de limbaj.	Competenţa de receptare şi interiorizare	Persoane active, proactive, productive, creative şi inovatoare
2. Investigarea mediului ambiant, dovedind interes pentru aplicarea instrumentelor şi metodelor de cercetare.	Competenţa de prelucrare primară a datelor/informaţiilor	• Persoane active, proactive, productive, creative şi inovatoare • Persoane deschise către învăţare pe parcursul întregii vieţi
3. Transferarea achiziţiilor ştiinţifice în context cotidian, dând dovadă de curiozitate pentru ştiinţă şi tehnologii din perspectiva dezvoltării durabile.	Competenţa de integrare	• Persoane active, proactive, productive, creative şi inovatoare • Persoane angajate civic şi responsabile

Pentru a contribui la formarea unui profil modern al absolventului prin disciplina *Ştiinţe*, autorii curriculumului recomandă valorificarea tipurilor de învăţare activă: învăţarea experienţială, învăţarea prin descoperire, învăţarea-aventură.

Învăţarea experienţială, aşa cum indică denumirea, valorifică experienţa individului. Acest tip de învăţare derivă din faptul că învăţarea durabilă nu poate fi transmisă din exterior, ci se bazează pe o experienţă personală, acţiunea educativă constând în crearea unui mediu adecvat, sprijinit pe motivaţiile, interesele şi demersul propriu al celui care învaţă, cadrul didactic asumându-şi doar rolul de facilitator al procesului respectiv [6].

Învăţarea prin descoperire se caracterizează prin faptul că materialul nu este prezentat într-o manieră finală, el va fi descoperit ca urmare a unei activităţi mintale şi apoi inclus în structura cognitivă a formabilului. Învăţarea prin descoperire este înţeleasă şi ca modalitate de lucru graţie căreia copiii sunt puşi să descopere de sine stătător adevărul ştiinţific, refăcând drumul elaborării cunoştinţelor prin activitate proprie. Această formă de organizare a activităţii didactice a apărut din necesitatea de a-l situa pe copil în ipostaza de subiect al cunoaşterii ştiinţifice [7].

Învăţarea-aventură tinde să plaseze copiii în faţa unor provocări, de cele mai multe ori în contexte naturale, dar nu numai. Accentul este pus pe crearea contextelor şi a experienţelor relevante de învăţare, cu focalizare pe contactul direct cu mediul social, cultural şi natural. Principiile învăţării de tip aventură (de tip expediţionar) sunt: autodescoperirea; valorificarea ideilor creative; responsabilitatea pentru învăţare; empatia şi grija; succesul şi eşecul; colaborarea şi competiţia; diversitatea şi incluziunea; natura; intimitatea şi reflecţia; serviciile pentru ceilalţi şi compasiunea [5].

În continuare propunem câteva sugestii metodologice care ar putea contribui la formarea profilului absolventului modern în urma studiului disciplinei *Ştiinţe*.

Persoane active, proactive, productive, creative şi inovatoare

Obiectivele lecţiei:

La finele lecţiei, elevul va fi capabil:

1. Să enumere 10-12 componente ale naturii în baza cunoştinţelor proprii;
2. Să descrie relaţiile dintre componentele mediului ambiant în baza jocului didactic;
3. Să argumenteze importanţa fiecărui component al mediului ambiant, utilizând terminologia specifică.

Etapa lecţiei: Realizarea sensului
Tip de învăţare: experienţială
Metoda: jocul didactic *Ecopăienjenişul*
Forma de organizare a activităţii elevilor: frontală
Mijloace didactice: ghem cu aţă
Desfăşurarea jocului:

Elevii şi profesorul se aranjează în cerc. Profesorul începe jocul, aruncând ghemul cu aţă unui elev. În timp ce aruncă ghemul cu aţă, numeşte un component al mediul ambiant (viu sau neviu) – de exemplu, ”copac”.

CS 1. Identificarea cauzelor fenomenelor, proceselor şi relaţiilor din mediul înconjurător, manifestând corectitudine în utilizarea elementelor specifice de limbaj.

Unitatea de competenţă 1.4. Aprecierea importanţei organismelor vii şi a relaţiilor în natură.

Unitatea de conţinut: Lumea vie. Relaţii în natură.

Elevul care a prins ghemul propune un alt cuvânt, care are legătură cu ”copacul” – de exemplu, ”pasăre”, deoarece poate să-şi facă cuib în acest copac. Următorul elev care prinde ghemul aruncat pronunţă un cuvânt care are legătură cu ”pasărea” – de exemplu, ”omidă”, deoarece pasărea se hrănește cu omizi – ş.a.m.d., până când cercul se închide la ultimul participant. Profesorul dirijează elevii în anumite cazuri, pentru a-i provoca să găsească cât mai multe relaţii existente în natură. După ce au participat toţi elevii, profesorul îi încurajează să observe că în interiorul cercului s-a obţinut un păienjeniș sau o reţea, explicând că o astfel de reţea există şi în natură, doar că nu se văd firele de aţă. La un moment dat, profesorul scapă din mână ghemul, întrebând ce s-a întâmplat cu reţeaua creată. Evident, toată reţeaua s-a stricat. Profesorul intervine cu explicaţii despre importanţa fiecărui component al mediului. Ghemul poate fi depănat, argumentând importanţa fiecărui component numit de către elevi. Depănatul ghemului poate fi început cu cuvintele: ”Dacă ar dispărea omizile, atunci...”. După încheierea jocului, elevii împreună cu profesorul pot recurge la clasificarea tipurilor de relaţii din mediul ambiant: de nutriţie, de trai, de răspândire.

Persoane deschise către învăţare pe parcursul întregii vieţi

Obiectivele lecţiei:

La finele lecţiei, elevul va fi capabil:

1. Să numească 2-3 proprietăţi ale substanţelor în baza experimentului;
2. Să realizeze experimentul, utilizând corect ustensilele necesare;
3. Să explice cauzele menţinerii corpurilor pe apă în baza observaţiilor realizate.

CS 2. Investigarea mediului înconjurător, dovedind interes pentru aplicarea instrumentelor şi metodelor de cercetare.

Unitatea de competenţă 3.1. Explicarea relaţiei cauzale în producerea fenomenelor din natură; 3.2. Desfăşurarea unui demers investigativ pentru determinarea caracteristicilor fenomenelor din natură.

Unitatea de conţinut: Corpuri şi substanţe. Substanţele şi proprietăţile lor.

Etapa lecţiei: Realizare a sensului/Reflecţie

Tip de învăţare: prin descoperire

Metode: experimentul *Portocala plutitoare*; *Tabelul predicţiilor*; problematizarea, observaţia

Forma de organizare a activităţii elevilor: frontală/în grup

Mijloace didactice: vas transparent cu apă, două portocale, fişa *Tabelul predicţiilor*, lupă

Desfăşurarea activităţii:

Profesorul le propune elevilor o situaţie-problemă, descriindu-le un potenţial experiment şi solicitându-le să completeze *Tabelul predicţiilor*:

Ce crezi că se va întâmpla?	*Ce dovezi ai?*	*Ce s-a întâmplat de fapt?*

Situaţia-problemă:

- Imaginaţi-vă că aveţi două portocale. Cum credeţi, o portocală cu tot cu coajă va pluti sau se va scufunda în apă? Decojiţi o portocală şi puneți-o în apă. Cum credeți, portocala decojită va pluti sau se va scufunda?

Elevii vin cu diverse ipoteze, completând primele două rubrici ale tabelului. Apoi, execută experimentul descris şi observă ce se întâmplă, de fapt, cu portocala cu coajă şi cu cea decojită.

Experimentul este urmat de observaţii asupra cojii de portocală, utilizând lupa. Elevii observă: coaja de culoare oranj are și un strat alb, de o consistenţă buretoasă. Examinând acest strat în secţiune cu lupa, elevii identifică camere pline cu aer. Profesorul explică că anume aceste camere îi conferă portocalei cu coajă posibilitatea să plutească pe apă, deoarece aerul are o densitate mai mică decât apa. Este important ca în urma experimentelor să se facă legătura cu cotidianul, stimulând elevii să-şi amintească unde au întâlnit astfel de fenomene în viaţa de toate zilele (scăldatul cu colacul de salvare la mare/în piscină etc.).

Persoane angajate civic şi responsabile

Obiectivele lecţiei:

La finele lecţiei, elevul va fi capabil:

1. Să estimeze cantitatea de apă folosită de persoane în baza activităţii practice;
2. Să propună soluţii de diminuare a pierderilor de apă în baza unui asalt de idei.

CS 3. Transferarea achiziţiilor ştiinţifice în context cotidian, dând dovadă de curiozitate pentru ştiinţă şi tehnologii din perspectiva dezvoltării durabile.

Unitatea de competenţă 4.3. Argumentarea relaţiilor dintre ştiinţe, tehnologii şi mediu în condiţiile dezvoltării durabile.

Unitatea de conţinut: Ştiinţa pentru natură. Un mediu protejat – un viitor durabil.

Etapa lecţiei: Extensiune

Tip de învăţare: aventură, experienţială

Metode: activitate practică, asalt de idei
Forma de organizare a activităţii elevilor: individuală/în grup
Mijloace didactice: robinet, duş
Desfăşurarea activităţii:

Elevilor li se propune să calculeze câtă apă foloseşte familia fiecăruia. Pentru aceasta, vor utiliza următoarea formulă:

1) Numărul de duşuri pe săptămână, înmulţit cu durata medie a unui duş (în minute) = timp total de folosire a duşului (în minute).
2) Timp de folosire a duşului pe săptămână, înmulţit cu cantitatea de litri de apă/min = cantitatea de litri consumaţi pentru duş/săptămână.

De asemenea, elevii pot calcula câtă apă se scurge printr-un robinet defect.

Se propune următoarea situaţie: ”Imaginați-vă că aveţi un robinet defect. Dacă acesta picură de două săptămâni, câtă apă s-ar putea pierde?”. Pentru facilitarea calculelor, ne conducem de formula: *volumul de apă pierdut pe zi* x *numărul de zile = volumul pierdut de apă*.

O altă variantă ar fi completarea de către elevi a următorului tabel, prin care ar executa o listă cu consumul zilnic şi săptămânal de apă.

Data, ziua	Volumul (estimativ) de apă consumat	Scopul consumului	Surse potenţiale de poluare a apei
……			
Total, pe săptămână			

În urma prezentării rezultatelor, profesorul va organiza un asalt de idei, în care elevii vor propune soluţii de diminuare a pierderilor de apă.

În concluzie: Profilul modern al absolventului de gimnaziu se va forma prin toate disciplinele, cu efortul comun al cadrelor didactice, al părinţilor şi societăţii. Or, în acest mod vom putea aspira spre idealul educaţional al şcolii din Republica Moldova: ”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” [2].

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional. Aprobat prin Ordinul Ministerului Educaţiei, Culturii şi Cercetării nr. 432 din 29 mai 2017.
2. Codul Educaţiei al Republicii Moldova. 2014.
3. Cucoş C. Pedagogie. Ediţia III, revăzută si adăugită. Iaşi: Polirom, 2014. 536 p.
4. Guţu V. (coord.) Evaluarea curriculumului educaţional. Aria curriculară *Matematică şi ştiinţe*. Universitatea de Stat din Moldova, UNICEF Moldova. Chişinău: CEP USM, 2018.
5. Manolescu M. et al. Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învăţare. Suport de curs. Bucureşti: ICOS, 2013. 147 p.
6. Vlaicu-Popa M.E. Educaţia bazată pe experienţă. În: Analele Universităţii *Constantin Brâncuşi* din Târgu Jiu. Seria Ştiinţe ale Educaţiei, nr. 2, 2009, pp. 686-724.
7. Câmpean I. Strategii metodologice activizante. Pe: http://stiintasiinginerie.ro/wp-content/uploads/2018/05/29.-STRATEGII-METODOLOGICE-ACTIVIZANTE-%C3%8EN-%C3%8ENV%C4%82%C8%9AAREA-ACTIV%C4%82-Ioana-Maria-C%C3%82MPEAN.pdf
8. http://aee.edu.md/content/raportul-pisa-2015
9. https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-srednego-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/srenee-obr/tipovye-uchebnye-plany/index.php
10. https://infourok.ru/programma-estestvoznanie-klass-fgos-1042203.html;
11. https://nsportal.ru/shkola/biologiya/library/2013/10/06/rabochaya-programma-prirodovedenie-5-klassaa-pleshakov-nisonin
12. https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas



Elena **SOCHIRCĂ**
dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol

Elemente de noutate ale curriculumului la disciplina școlară *Geografie*

CZU 37.091:911
doi.org/10.5281/zenodo.3525934

Rezumat: *Un nou curriculum de Geografie, centrat pe formarea competenţelor şi a valorilor, reprezintă un domeniu de colaborare şi cooperare a profesorilor de geografie interesaţi de progresul propriei discipline. Este evident că decupajul tradiţional, încărcătura informaţională şi succesiunea componentelor interioare ale geografiei nu pot rămâne în forma lor actuală, în contextul în care există un sistem referenţial sugerat de competenţele-cheie, finalităţile educaţionale, competenţele de instruire, atitudinile şi valorile promovate. Noul curriculum la Geografie vine cu un şir de elemente de noutate, conforme cu cele mai recente realizări şi tendinţe atât în domeniul ştiinţelor educaţiei, cât şi în cel al ştiinţelor geografice.*

Cuvinte-cheie: *curriculum, geografie, competenţe, valori.*

Abstract: *The new Geography school curriculum, focused on the development of competences and values, is the result of collaboration and cooperation between geography teachers interested in the progress of their discipline. It had become obvious that the traditional copy/paste approach, information overload, and succession of internal components in Geography as a school discipline cannot remain in their current form, since a referential system suggested by key competences, educational aims, training competences, attitudes, and values is now in place. The new Geography curriculum comes with a number of new elements, in line with the latest achievements and trends in both education and geography as a science.*

Keywords: *curriculum, Geography, competences, values.*

INTRODUCERE

Curriculumul la disciplina *Geografie* pentru învăţământul gimnazial şi liceal, ediţia 2019, a fost elaborat în baza următoarelor repere conceptuale: conformarea conceptului curricular al geografiei la cele mai recente realizări şi tendinţe în domeniul ştiinţelor educaţiei şi al ştiinţelor geografice pe plan naţional şi internaţional, prin: centrarea pe formarea de competenţe şi proiectarea sistemului de finalităţi de studii (competenţe, produse ale învăţării etc.); preluarea bunelor practici şi ajustarea lor la realitatea geografică a ţării noastre; finalităţile educaţionale, care reprezintă scopul studierii geografiei, acestea fiind centrate pe formarea de competenţe reflectate în matricea competenţelor, în contextul dezvoltării graduale a competenţelor dobândite; asigurarea continuităţii în studierea geografiei în învăţământul general; menţinerea şi dezvoltarea punctelor forte ale generaţiilor anterioare de curricula la *Geografie* (ediţiile 2000, 2006, 2010), îndeosebi în ceea ce priveşte sistemul de conţinuturi, structurarea şi consecutivitatea studierii acestora; reconceptualizarea geografiei ca disciplină şcolară şi valorificarea noilor oportunităţi de studiere, la un nivel calitativ şi de eficienţă mai înalt; optimizarea sistemului de competenţe, a conţinuturilor ştiinţifice, a activităţilor de predare-învăţare-evaluare, în lumina rigorilor actuale; realizarea conexiunilor interdisciplinare, corelând curriculumul la *Geografie* cu celelalte discipline şcolare din învăţământul gimnazial şi liceal, atât prin formularea competenţelor, cât şi prin ajustarea conţinuturilor, activităţilor şi produselor de învăţare recomandate etc.



Elena **BEREGOI**
gr. did. sup., Liceul Teoretic *Mihail Kogălniceanu* din Chişinău

ELEMENTE DE NOUTATE ALE CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA ŞCOLARĂ *GEOGRAFIE*

Elemente de noutate de ordin conceptual/teoretic. Curriculumul la *Geografie* pentru învăţământul general respectă concepţia didactică a generaţiilor anterioare de curriculum, însă în clasa a XII-a vine cu o abordare nouă, atât a denumirii, cât şi a conţinutului materiei – *Geografie:*

Republica Moldova şi lumea contemporană. În premieră, cursul prevede expres studierea problematicii geografice a ţării noastre în contextul lumii contemporane, adică pornind de la orizontul apropiat al elevului şi ajungând la abordarea globală. În ansamblu, pentru clasele gimnaziale şi liceale, accentul este pus pe caracterul aplicativ, practic al geografiei, pe studierea unor provocări şi probleme de caracter geografic ale lumii contemporane, pe conexiunile interdisciplinare şi transdisciplinare.

Elemente de noutate de ordin teleologic. Sistemul de competenţe la geografie se încadrează, ca parte componentă, în *Sistemul de competenţe pentru învăţământul general* în vigoare. În ierarhia competenţelor, competenţele-cheie ocupă un nivel superior competenţelor specifice. La baza elaborării competenţelor specifice la geografie se află competenţele-cheie/transversale prevăzute de documentele naţionale (Codul Educaţiei: art. 11. *Finalităţile educaţionale*) şi competenţele-cheie pentru învăţare pe tot parcursul vieţii, recomandate de Consiliul Europei (Bruxelles, 22 mai 2018). Pentru Curriculumul Naţional, ediţia 2019, s-a realizat o reducere şi o reformulare a competenţelor specifice, faţă de curriculumul anterior, fiind stabilite 5 pentru ambele trepte:

1. Interpretarea realităţii geografice prin mijloace şi limbaje specifice, manifestând interes pentru dezvoltarea sustenabilă a mediului;
2. Raportarea realităţii geografice la suporturi statistice, grafice şi cartografice, dovedind spirit analitic şi practic;
3. Explorarea unor situaţii-problemă ale mediului local, regional şi global, demonstrând responsabilitate şi respect faţă de natură şi societatea umană;
4. Investigarea spaţiului geografic prin conexiuni interdisciplinare, din perspectiva educaţiei pe tot parcursul vieţii;
5. Valorificarea patrimoniului natural şi cultural sub aspect social, intercultural, antreprenorial, demonstrând spirit civic.

Din competenţele specifice derivă unităţile de competenţe, care se dezvoltă la elevi pe parcursul unui an şcolar şi prin care se contribuie la formarea competenţelor specifice. Unităţile de competenţă sunt proiectate pe domenii (1. Cunoaştere şi înţelegere; 2. Aplicare şi operare; 3. Integrare şi transfer). Astfel, la competenţele specifice 1 şi 2, unităţile de competenţă acoperă toate cele trei domenii, iar la celelalte – doar două domenii, ajungându-se la un total de 12 unităţi de competenţă la toate clasele. De exemplu, în clasa a V-a, la competenţa specifică 2, *Raportarea realităţii geografice la suporturi statistice, grafice şi cartografice, dovedind spirit analitic şi practic*, sunt prevăzute trei unităţi de competenţă.

Structurarea unităţilor de competenţe după principiul gradualităţii presupune formarea progresivă a acestora, de la an la an, prin creşterea gradului de complexitate/dificultate. La finele fiecărei clase, în curriculum există rubrica *Finalităţi,* aceasta incluzând capacităţile, atitudinile şi valorile specifice geografiei pe care le va dobândi elevul la sfârşitul fiecărui an de studiu.

Elemente de noutate de ordin conţinutal. Actualul curriculum porneşte de la premisa necesităţii de a asigura continuitatea conţinuturilor ştiinţifice de bază ale geografiei, prevăzute de curriculumul anterior, păstrând structura şi consecutivitatea studierii acestora, în funcţie de gradul lor de complexitate. Totuşi, accentul principal este plasat pe caracterul aplicativ, practic al conţinuturilor, raportate la nevoile şi interesele elevilor. Acestea sunt selectate din perspectiva rolului lor în achiziţionarea de către elevi a unor cunoştinţe, abilităţi şi atitudini funcţionale pentru formarea de competenţe.

Prin urmare, au fost introduse unităţi noi de conţinut la toate clasele: *Procesele şi fenomenele geografice de risc* (de caracter fizico-geografic) şi *Probleme actuale* (de caracter uman-geografic), care presupun studierea unor subiecte de problemă şi situaţii-problemă din mediul geografic local, naţional (în special în clasele a V-a, a VIII-a, a IX-a şi a XII-a), regional şi global (în special în clasele a VI-a, a VII-a, a X-a, a XI-a şi a XII-a). Abordarea acestora trebuie făcută nu doar din punct de vedere ştiinţific (de relaţii cauzale, repartiţie spaţială, soluţionare etc.), ci şi sub aspect practic, îndeosebi de formare la elevi a unor abilităţi, atitudini şi comportamente adecvate. În funcţie de posibilităţile reale, este binevenită încurajarea implicării personale a elevilor în acţiuni de informare, sensibilizare şi rezolvare a unor situaţii-problemă din mediul geografic al localităţii natale sau al ţării, de implicare în activităţi de voluntariat legate de protecţia mediului.

Accentuăm importanţa deosebită a ***lucrărilor practice***, prevăzute de curriculum, în formarea unor competenţe specifice. Suportul metodic pentru realizarea acestora va fi reflectat în manualul şi ghidul profesorului pentru fiecare clasă.

Elemente de noutate de ordin metodologic. În curriculumul actual la geografie există o legătură directă între unităţile de competenţă şi activităţile şi produsele de învăţare, acestea corelând între ele. Totodată, trebuie remarcată corelarea cu unităţile de conţinut pe care cadrul didactic trebuie să o realizeze pentru fiecare lecţie. Activităţile de învăţare sunt formulate diversificat, punându-se accentul pe interacţiunea elevului cu suporturi construite, pe investigaţia individuală sau în grup şi pe implicarea activă în propria formare. *Studiile de caz* şi *produsele de învăţare specifice* includ un şir de activităţi/produse, a căror realizare presupune angajarea activă şi interactivă în analiza şi dezbaterea colectivă/individuală a unui caz, a unei situaţii-problemă, de identificare şi examinare a variantelor de acţiune şi de luare de decizii în conformitate cu propriul sistem de valori.

Studiul de caz este o activitate aplicativă, bazată pe cunoaştere inductivă, care facilitează trecerea de la particular la general. *Cazul* reprezintă o situaţie-problemă particulară, autentică sau ipotetică, modelată sau simulată, care există sau poate exista într-un sistem natural, social sau economic şi necesită un diagnostic şi o decizie. Un caz pregătit pentru activitatea didactică are mai multe calităţi: este autentic, adică a fost desprins direct din realitate; este o situaţie-problemă care cere un diagnostic şi o decizie; este o situaţie-problemă despre care deţinem datele necesare rezolvării; permite găsirea unei soluţii cu şanse de generalizare sau de aplicare în situaţii similare (constituirea *precedentului*).

Metodologia studiului de caz cuprinde mai multe etape:

1. *Identificarea sau alegerea cazului.* Cazurile utilizate în lecţie sunt extrase din emisiunile de actualităţi, din presă, dar neapărat fac referire la unitatea de conţinut studiată. De exemplu, pentru tema *Procesele de modelare a reliefului: caracteristici generale şi clasificare. Procesele endogene şi formele de relief create* alegem cazul *Procese şi fenomene de risc ale reliefului localităţii/comunei natale* (clasa a VIII-a). Competenţa specifică vizată este *explorarea unor situaţii-problemă ale mediului local, regional şi global, demonstrând responsabilitate şi respect faţă de natură şi societatea umană*.
2. *Prezentarea cazului de către cadrul didactic.* Datele unui caz pot fi prezentate prin mai multe tehnici: text ilustrat de fotografii, scheme, statistici etc.; text însoţit de documente audiovizuale (diapozitive, afişe, fotografii, secvenţe video etc.); filme documentare sau artistice.
   Sarcină de lucru: La 2 aprilie 2018, o familie din satul Mărcăuţi, raionul Dubăsari, a rămas pe drumuri după ce casa de pe malul râului Nistru în care locuia a început să o ia la vale din cauza alunecărilor de teren. Locuinţa este plină de fisuri şi se poate prăbuşi în orice moment. În pericol sunt şi alţi vecini, ale căror case sunt amplasate la doar câteva sute de metri de malul abrupt. În doar trei zile de când au început alunecările de teren, casa a luat-o la vale şi s-a deplasat cu aproape zece centimetri. Între timp, fisurile au devenit atât de mari, încât în unele încape chiar şi palma. În urma unei şedinţe pentru situaţii excepţionale, salvatorii au decis să evacueze familia din casa avariată. Vecinii sunt alarmaţi şi spun că se tem să nu ajungă şi ei într-o situaţie similară. Primarul satului Mărcăuţi susţine că malul râului Nistru a început să alunece văzând cu ochii din cauza apelor subterane şi a precipitaţiilor abundente din ultima perioadă. Iar pentru a stopa procesul, edilul şi sătenii au pompat toată apa din fântânile din zonă. Din cauza alunecărilor de teren, pe malul acestei prăpastii s-au format crăpături de aproape jumătate de metru, fenomenul nu mai poate fi evitat, iar la următoarea ploaie abundentă 15 case s-ar putea prăbuşi în râul Nistru. *Ce se poate face pentru stoparea fenomenului? Ce acţiuni pot fi întreprinse pentru populaţie?*
3. *Analiza cazului de către elevi şi formularea diagnosticului* este una dintre cele mai importante etape ale cercetării şi rezolvării cazului. Analiza situaţiei prezente implică mai multe operaţii: identificarea elementelor sau a părţilor integrate cazului; descrierea aspectelor vizibile: desfăşurarea acţiunii, locul în care s-a constatat cazul, momentul producerii, efectele; identificarea cauzelor care au determinat cazul şi a factorilor implicaţi; denumirea fenomenului produs (diagnosticul). Elevii trebuie ajutaţi să se familiarizeze cu cazul, cu coordonatele situaţiei-problemă şi să le înţeleagă corect, iniţiind un dialog clarificator şi folosind un limbaj sugestiv, astfel încât să le perceapă corect, să le considere o problemă personală şi să se implice în soluţionarea cazului ca actori, şi nu ca spectatori. Pentru a sprijini analiza situaţiei prezentate de către elevi, pentru a-i orienta şi a-i provoca, li se adresează o serie de întrebări: *În ce constă situaţia-problemă? Care sunt caracteristicile sale? Descrieţi conflictul apărut. Ce s-a întâmplat în această situaţie?* (desfăşurarea) *Care sunt „personajele”/elementele implicate?* (Cine?) *Ce consecinţe are acest caz? Care sunt elementele influenţate de acest caz? Unde s-a produs…? Când s-a produs…? De ce credeţi că s-a produs…? Cum credeţi că pot fi remediate lucrurile? Ce soluţie credeţi că ar fi potrivită?* Pentru o investigare detaliată a cazului, elevii pot utiliza analiza SWOT, grupurile având aceeaşi sarcină sau sarcini diferenţiate. Prin analiza SWOT se studiază concomitent caracteristicile unui subiect – puncte tari şi puncte slabe, alături de condiţiile externe – oportunităţi şi pericole – care îl pot influenţa. Punctele tari şi oportunităţile sunt considerate factori sau condiţii pozitive, iar punctele slabe şi pericolele – elemente negative. Pentru clarificarea cazului, elevii se pot documenta în diverse moduri, în funcţie de natura acestuia: iniţiind o conversaţie cu profesorul şi cu colegii, la bibliotecă (documentare bibliografică), în contexte reale de viaţă (documentare practică), prin discuţii cu specialişti sau cu alte persoane, pe Internet etc. Studiul este finalizat prin formularea unui diagnostic exprimat într-o formă sintetică.

În cazul propus spre rezolvare, se conturează riscul (*diagnosticul*) ca alunecările de teren să se intensifice, fapt ce ar pune în pericol clădirile şi viaţa oamenilor din satul Mărcăuţi.

4. *Stabilirea alternativelor de rezolvare.* Orice caz necesită o soluţie sau mai multe, la care se ajunge prin brainstorming, analogii, deducţii logice etc. Deoarece producerea soluţiilor stimulează creativitatea elevilor, ei sunt încurajaţi prin întrebări provocatoare: *Ce anume ar trebui să dispară pentru ca acest caz să se rezolve? Ce ar trebui adăugat pentru soluţionare? Care sunt factorii ce ar trebui schimbaţi?* Pentru ca elevii să gândească fără cenzurarea soluţiilor, acestea nu vor fi evaluate imediat, ci doar după epuizarea listei de alternative. După identificarea problemei anterioare, se pot propune mai multe soluţii: 1) evacuarea populaţiei; 2) drenarea apelor; 3) informarea populaţiei etc. Încurajaţi elevii să emită cât mai multe variante de soluţionare şi să-şi expună în comun opiniile şi argumentările, să le evalueze, să formuleze judecăţi de valoare asupra lor şi să ajungă, în urma discuţiei colective, la stabilirea variantei optime de rezolvare.
5. *Compararea soluţiilor prezentate*. Dacă s-a lucrat în grupuri în etapele de analiză şi de stabilire a alternativelor de rezolvare, atunci fiecare grup îi va prezenta clasei rezultatele, iar dacă s-a lucrat frontal, atunci se expun pe scurt alternativele. După prezentarea variantelor de soluţionare a cazului, se trece la argumentarea şi contraargumentarea fiecărei soluţii. Se intervine în activitate prin întrebări: *Care sunt argumentele pro/ contra acestei soluţii? De ce credeţi că această soluţie este mai bună decât celelalte?* Pentru fiecare soluţie, argumentele pro şi contra pot fi organizate grafic pe tablă (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Argumentele pro şi contra pentru soluţiile propuse*

Soluţii	**Argumente pro**	**Argumente contra**
1) Evacuarea populaţiei din zona de risc		
2) Drenarea apelor		
3) Informarea populaţiei		

6. *Deciderea asupra soluţiei optime.* Decizia asupra soluţiei optime se poate lua prin vot, elevii alegând una sau mai multe soluţii de rezolvare a cazului. Pentru a nu le influenţa opiniile, nu se anticipează şi nu se impune spre adoptare o anumită soluţie doar pentru că vine de la profesor. Prin dialog, se revine asupra argumentelor care i-au determinat pe elevi să pledeze pentru această soluţie. Chiar dacă un caz a fost soluţionat oficial într-un anume mod, la lecţie nu se cere ca părerea elevilor să coincidă cu cea a forurilor competente. Există posibilitatea ca elevii să descopere soluţii ingenioase mult mai bune decât cele la care s-a recurs în realitate. Dacă un caz este mai vechi şi a fost soluţionat, nu este exclus ca rezolvarea lui să nu fi înlăturat toate consecinţele sau ca unele efecte să se fi amplificat, deci elevii au oportunitatea să investigheze şi consecinţele soluţiilor aplicate.
7. *Generalizarea soluţiei.* În mod logic, o soluţie aplicată în toate cazurile de acelaşi fel ar trebui să ducă la rezolvarea lor, însă, datorită faptului că în fiecare caz real intervin foarte mulţi factori, generalizarea este dificilă. Este o etapă necesară, deoarece permite efectuarea comparaţiilor. Discuţiile sunt orientate spre mai multe direcţii:
   - *În ce cadru/context a avut loc cazul?*
   - *Care sunt condiţiile ce au favorizat apariţia cazului?*
   - *Unde anume mai există un cadru asemănător?*
   - *Unde mai există această combinaţie de condiţii în realitate?*
   - *Ce s-ar putea face pentru prevenirea acestor cazuri?*
   - *Ce acţiuni ar putea fi întreprinse pentru soluţionarea tuturor acestor cazuri?* etc.

Evaluarea elevilor care rezolvă cazul urmăreşte: utilizarea corectă a conceptelor; calitatea argumentelor şi contraargumentelor; originalitatea şi calitatea variantelor de rezolvare a cazului; viabilitatea soluţiei finale; personalizarea noilor achiziţii şi integrarea lor în sistemul cognitiv propriu.

Explorarea studiilor de caz permite examinarea unor situaţii-problemă ale mediului local, regional şi global, iar utilizarea studiului de caz la lecţii va spori nivelul de responsabilitate al elevilor, deoarece ei:

- se pot confrunta direct cu o situaţie autentică, desprinsă din realitate, prezentată în dimensiunile ei caracteristice; prin urmare, procesul de învăţare se apropie de viaţa cotidiană;
- utilizează eficient şi creativ cunoştinţele teoretice pentru rezolvarea practică a cazului;
- formulează întrebări, colectează, selectează şi valorifică informaţii;
- iau decizii şi le argumentează; învaţă să acţioneze rapid şi eficient în situaţii excepţionale;

- îşi dezvoltă capacităţi de examinare critică a strategiilor de soluţionare, de anticipare a evenimentelor, de organizare, de conducere, de cooperare în echipă;
- învaţă să asculte, să evalueze opiniile celorlalţi, să le compare cu ale lor şi să aleagă varianta optimă.

Produse şcolare specifice: *Fişe de observaţii realizate în baza excursiilor şi vizitelor tematice la unele obiecte social-economice din localitate/ţară (unităţi economice, obiective turistice ş.a.), ghidate de profesor.*

Excursia geografică este o călătorie cu durată de cel puţin o zi, efectuată în afara localităţii de reşedinţă, cu un mijloc de transport, care are ca scop recreerea şi refacerea fizico-psihică a persoanei, culegerea informaţiilor prin observare directă, cunoaşterea mediului în care trăim. Excursiile sunt organizate în cursul unei zile, la sfârşit de săptămână sau în vacanţe.

Exemplu de aplicare a vizitei sau excursiilor geografice la tema *Obiective turistice din localitatea natală/ţară: exemple de valorificare şi promovare (lucrare practică).* Competenţa specifică vizată este *investigarea spaţiului geografic prin conexiuni interdisciplinare, din perspectiva educaţiei pe tot parcursul vieţii*. Unităţi de competenţă: *4.2. Investigarea spaţiului uman-geografic, utilizând conexiuni interdisciplinare*; *5.2. Propunerea unor proiecte de caracter antreprenorial cu referire la patrimoniul natural şi cultural naţional*.

Exemplu de *Fişă de observaţii în baza vizitelor/excursiilor geografice*

Data:_____
Clasa:_____
Destinaţia:_____
Obiectivul turistic din localitatea natală/ţară: _____
Amplasarea geografică: _____
Mediul ambiant observat: _____
Scopul: _____
Scurtă descriere:
Exemple de:

Valorificare	Promovare

Criterii de cercetare a valorificării	Observaţii
Diagnosticul stării actuale	
Identificarea nevoilor	
Problema identificată	
Descrierea stării dorite	
Rezultatele stabilite	
Resurse identificate	
Strategie	
Acţiuni concrete	
Stabilirea responsabilităţilor şi a termenelor	
Soluţia propusă	

Criterii de apreciere a gradului de promovare	Observaţii
Conţinut – pliante, emisiuni, cărţi, filme cu subiect de actualitate	
Promovare neobişnuită, interesantă	
Prezentarea ca problemă	
Enunţuri clare, concise, variate, convingătoare	
Aspect	

Cercetare în ansamblu

Mediul înconjurător al obiectivului turistic din localitatea natală/ţară:

– Aspectul general al locaţiei;
– Curăţenie;
– Atmosfera din locaţie;
– Numărul de vizitatori;
– Afişarea şi respectarea programului.

Observaţii:
Comentarii personale (starea indusă observatorului):

Produse sau servicii disponibile:

– Varietatea produselor;
– Modul de amplasare;
– Corectitudinea etichetării;
– Preţul (afişare şi corectitudine);
– Calitatea produsului (unde este cazul);
– Modul de expunere;
– Designul;
– Promoţii disponibile (reduceri, oferte etc.);
– Modalităţi de plată.

Observaţii:
Comentarii personale (starea indusă observatorului):

Alte observaţii:

Concluzii generale:

CONCLUZII

Curriculumul bazat pe competenţe şi valori la disciplina şcolară *Geografie*, ediţia 2019, furnizează pentru procesul de învăţământ direcţii mai clare de formare/dezvoltare a personalităţii elevului şi sugerează o abordare integratoare a activităţii de formare-evaluare a competenţelor şcolare. Acest curriculum se racordează la nevoile de formare ale elevului şi la cerinţele vieţii sociale, focalizează actul didactic pe achiziţiile finale ale elevului, are deschidere spre conţinuturi pluri-/inter-/transdisciplinare, raportează achiziţiile dobândite de către elev în contexte concrete şi sporeşte libertatea profesorului. Problema care se pune astăzi în faţa învăţământului de oriunde nu mai vizează asimilarea de către elevi a unor sisteme de cunoştinţe din diferite domenii ale cunoaşterii, prin studiere monodisciplinară, ci preponderent înzestrarea lor, prin învăţare de tip integrat, cu ansambluri de competenţe funcţionale, care să favorizeze transferul şi mobilizarea cunoştinţelor în vederea accentuării dimensiunii acţionale a instruirii.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bucun N. et al. Evaluarea curriculumului şcolar. Ghid metodologic. Chişinău, 2017.
2. Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional. Aprobat prin Ordinul Ministerului Educaţiei, Culturii şi Cercetării nr. 432 din 29 mai 2017.
3. Codul Educaţiei al Republicii Moldova. Modificat LP 138 din 17.06.16, MO184-192/01.07.16 art. 401, intrat în vigoare 01.07.16.
4. Concepţia Educaţiei în Republica Moldova. 2000.
5. Dulamă M.-E. Cum îi învăţăm pe alţii să înveţe. Teorii şi practici didactice. Cluj-Napoca: Clusium, 2009. 444 p.
6. Dulamă M.-E. Fundamente despre competenţe. Teorie şi aplicaţii. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010. 435 p.
7. Dulamă M.-E. Didactica axată pe competenţe. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010.
8. Evaluarea Curriculumului Naţional în învăţământul general. Studiu. Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei. Chişinău, 2018.

Dimensiuni interculturale în context educațional polonez

CZU 37.0:373(438)
doi.org/10.5281/zenodo.3521049



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

Rezumat: *Articolul este un studiu eseistic asupra rezultatelor observării, studiilor de caz şi cercetării literaturii de specialitate, în cadrul celei de a XII-a ediţie a şcolii de vară de la Universitatea "Elena Grzegorzewska" din Varşovia, iniţiată şi coordonată de Catedra UNESCO "Janusz Korczak", în baza unui proiect UNESCO. Tematica cercetărilor prezentate şi discutate, precum şi a activităţilor de instruire este legată de asigurarea egalităţii de gen şi a egalităţii copiilor prin discursul liberal şi conservativ, cu implicaţii sociale şi lingvistice. Referinţele specifice la bunele practici şcolare din contextul actual polonez, dar şi la problemele cu care se confruntă cercetarea pedagogică, provoacă cititorul să descopere unele aspecte problematice şi să îşi extindă orizontul şi perspectivele de abordare a subiectelor analizate de autoare.*

Cuvinte-cheie: *interculturalitate, educaţie, cercetare calitativă, context polonez, copii, profesori, discurs, drepturi egale.*

Abstract: *The article represents an essay study on the results of observation, case studies and literature review held at the 12th Summer School at the Elena Grzegorzewska University in Warsaw, initiated and coordinated by the UNESCO Janusz Korczak Chair based on a UNESCO project. The research presented and discussed at the summer school, as well as the training activities were related to ensuring gender equality and children's equality through liberal and conservative discourse, with social and linguistic implications. The specific references to good school practices in the current Polish context, but also to the problems facing current pedagogical research challenge the readers of the article to discover some problematic aspects and to expand their horizon and the perspectives of approach to the themes analyzed by the authors.*

Keywords: *interculturallity, education, qualitative research, Polish context, children, teachers, speech, equal rights.*

INTRODUCERE

Pe parcursul lunii septembrie curent, la Universitatea *Elena Grzegorzewska* din Varşovia, s-a desfăşurat a XII-a ediţie a şcolii de vară, iniţiată şi coordonată de Catedra UNESCO *Janusz Korczak,* în colaborare cu Catedra de Pedagogie Socială a Institutului de Cercetări Educaţionale, reprezentată de dr. Anna Odrowaz-Coates [4]. Astfel, profesori universitari şi membri ai unor ONG-uri din sfera pedagogiei, psihologiei, sociologiei şi jurisprudenţei, preocupaţi de respectarea drepturilor copiilor şi de echitatea de gen, din: Albania, Argentina, Australia, Iran, Marea Britanie, Moldova, Nigeria, Pakistan, Polonia, Rusia, SUA, Turcia şi Ucraina, au studiat, în mod aprofundat, istoria, cultura şi civilizaţia poloneză, pe de o parte, dar şi au realizat investigaţii complexe individuale şi de grup pe diverse tematici de interes social major, pe de altă parte. Universitatea este un hub/spaţiu comun de lucru al influenţei pedagogice a lui Janusz Korczak şi al Mariei Grzegorzewska (savanţi şi practicieni de renume pentru problemele internaţionale ale drepturilor omului şi ale copiilor). Din 2006, peste 120 de doctoranzi, cercetători post-doctoranzi şi academicieni din 30 de ţări din întreaga lume au participat în proiecte similare. Cercetarea educaţională calitativă prin analiza critică a discursului liberal şi conservativ, din punctul de vedere al respectării drepturilor copilului şi al femeilor, a fost genericul programului de instruire şi de schimb de experienţă

academică în care ne-am încadrat. Prezenţa experţilor internaţionali de la instituţii de prestigiu ne-a deschis perspective interesante în evoluţia cercetării educaţionale privind metodele calitative, prin interferenţe cu alte domenii sociale.

METODOLOGIE

Metodele aplicate în cercetarea calitativă în cauză s-au axat pe studiul literaturii de referinţă, pe observare şi pe studiul de caz, însoţite de analiza critică a discursurilor publice şi ştiinţifice ale actorilor educaţionali. Contextul polonez investigat din perspectiva unui actor din afara ţării şi referinţele evidenţiate reprezintă câteva generalizări secvenţiale, de manieră subiectivă, a impactului imediat al vizitei de studiu.

CERCETARE CALITATIVĂ

Referinţe pe marginea moştenirii spirituale lăsată de Janusz Korczak. Patronul spiritual al activităţilor acestei ediţii a şcolii de vară a fost celebrul Janusz Korczak, numele real – Henryk Goldszmit (1878/79?-1942), ”bătrânul doctor” polonez de origine evreiască, care a predat în această universitate şi a marcat în mod substanţial evoluţia pedagogiei poloneze, dar şi a celei mondiale, în egală măsură. Fiind medic pediatru de profesie, dar şi educator, scriitor, activist social, el a lăsat o moştenire spirituală inedită, apreciată de practicieni şi de mari pedagogi ai lumii, inclusiv de către contemporanii săi J. Piaget, N.K. Krupskaia etc. Reţinem concluzia lui Piaget, după ce a vizitat orfelinatul condus de Korczak: ”Acest om minunat a avut curajul de a-şi pune toată încrederea în copiii şi adolescenţii de care avea grijă, ajungând până în punctul în care le-a încredinţat problema educaţiei, însărcinându-i cu cele mai grele probleme, care cer mari responsabilităţi” (citat după Wikipedia). Korczak a fost un pedagog inovator şi autorul unor publicaţii despre teoria şi practica educaţională. A publicat 24 de cărţi, amintim doar câteva: *Cum să iubeşti un copil* (1920), *Regele Macius I* (1923), *Când voi fi iarăşi mic* (1925), *Regulile vieţii* (1930), peste 1400 de articole în peste 100 de ediţii din vremea lui. Este recunoscut ca un precursor al drepturilor copiilor şi un apărător al egalităţii între copii, mai ales prin cartea sa, publicată în 1928, *Respectarea dreptului copilului*, ulterior tradusă şi editată în mai multe limbi. În calitate de director al unui orfelinat, a iniţiat, printre altele, un tribunal al copiilor, în care ei înşişi aveau libertatea să îşi rezolve propriile probleme; li se permitea, de asemenea, să depună plângeri la adresa profesorilor etc. Elementele-cheie ale filosofiei educaţionale a lui Korczak erau următoarele: respingerea violenţei – fizică, verbală, venită din partea cuiva mai în vârstă sau cu o poziţie mai înaltă; ideea de interacţiune educaţională între adulţi şi copii, care a dus la lărgirea spectrului pedagogiei clasice; convingerea că un copil este o fiinţă umană la fel ca un adult; principiul conform căruia procesul educaţional ar trebui să ia în considerare individualitatea fiecărui copil în parte; credinţa că un copil este cel mai în măsură să spună care îi sunt nevoile, aspiraţiile şi emoţiile, deci are dreptul la propriile opinii, care trebuie luate în calcul de adulţi; a oferi unui copil dreptul la respect, ignoranţă, eşec, intimitate, la propriile opinii şi la proprietate; recunoaşterea procesului de dezvoltare a copilului drept o muncă foarte grea [Cf. 3].

Foarte multe dintre referinţele lui Korczak au devenit clasice, citãm doar câteva dintre ele, disponibile în traduceri autorizate: ”Un copil înţelege şi raţionalizează asemenea unui adult – doar că nu beneficiază de acelaşi bagaj de experienţe.”; ”Lasă-l să trăiască din plin bucuria dimineţii şi să privească înainte cu încredere. Aşa vrea copilul să vadă lucrurile. Nu-i pare rău de timpul în care ascultă o poveste, stă de vorbă cu un câine, prinde o minge, priveşte atent o imagine, caligrafiază o singură literă – făcând toate acestea cu mare plăcere. Dreptatea este de partea copilului.”; ”Nu aştepta copilul tău să fie la fel ca tine sau aşa cum îţi doreşti. Ajută-l să devină el însuşi, dar nu copia ta.”

Toţi cei prezenţi au consimţit asupra actualităţii pedagogiei lui Korczak şi au împărtăşit mai multe experienţe de valorificare a ideilor sale în sisteme totalitare, cu atentate vizibile la drepturile copiilor şi ale femeilor, precum cele din Iran, Turcia, Nigeria sau Argentina.

Despre interferenţele culturale ale evreilor cu polonezii. Vizitând muzeul lui Korczak, mergând pe urmele lui, cu pietate păstrate şi renovate de imensa Varşovie, i-am admirat moştenirea, care s-a infiltrat solid în cultura şi civilizaţia poloneză. Cele mai cuprinzătoare valorificări ale tezaurului său spiritual se regăsesc la marele muzeu al evreilor POLIN, o instituţie uriaşă, la propriu şi la figurat, care a fost o mare provocare pentru muzeografii, oamenii de ştiinţă, studenţii şi politicienii după căderea comunismului în anul 1989. Complexul muzeal, construit prin mobilizarea evreilor din toată lumea, cu fonduri colosale, conţine sute de expoziţii, majoritatea interactive, zeci de săli de conferinţe, birouri de cercetare, şi demonstrează că cei cinci ani şi jumătate de exterminare a evreilor de către Germania nazistă, nu au putut diminua rolul istoriei de mii de ani a acestui popor. În 2016, muzeul POLIN a câştigat titlul european de Muzeul Anului (EMYA 2016). Acesta mai este supranumit Louvre-ul muzeelor evreieşti [Cf. 1].

Atunci când abordăm, chiar de manieră superficială, interculturalitatea Poloniei, fără multe discuţii, pe primul loc se impune milenara cultură evreiască; în Varşovia, de exemplu, ”în foarte multe locuri din oraş

cultura şi istoria evreiască rezonează cu cea a oraşului. Printre cele mai bune exemple este teatrul evreiesc, orfelinatele Janusz Korczak şi Nożyk Synagogue şi pitoreasca stradă Próżna. Paginile tragice de istorie ale Varşoviei sunt comemorate în locuri precum Monumentul Eroilor Ghetoului, Umschlagplatz, la resturile zidului ghetoului de pe strada Sienna şi la movila în memoria Organizaţiei de Comemorare a Evreilor. În perioada interbelică, în Varşovia, evreii deţineau numeroase terenuri şi proprietăţi imobiliare, desfăşurau activităţi în comerţul cu amănuntul, deţineau chiar un anumit monopol în industria prelucrătoare şi în domeniul exportului. La acest capitol nu este însă ceva specific doar contextului polonez, în foarte multe ţări s-a întâmplat la fel, colegele din Argentina, de pildă, ne-au demonstrat în bază de surse ştiinţifice că cei mai mulţi evrei în perioada celor 2 războaie mondiale au ajuns în Argentina, doar că criza economică din ţară nu le-a permis să pună în valoare de aceeaşi manieră interferenţele culturale cu evreii.

Convingerile religioase ale evreilor erau cuprinse între iudaismul hasidic ortodox şi iudaismul liberal. Astăzi, funcţionează o singură sinagogă ortodoxă/"de rit vechi", unde am cunoscut tradiţii curioase din practica străvechiului cult mozaic. Scena culturală evreiască a fost deosebit de înfloritoare în Polonia interbelică, fiind editate numeroase publicaţii şi mai mult de o sută de periodice. Scriitori de limba idiş au obţinut recunoaştere internaţională ca scriitori evrei clasici, mai ales Isaac Bashevis Singer, acesta a câştigat Premiul Nobel pentru Literatură în 1978. Din lista mare de scriitori, poate mai puţin cunoscuţi la scară globală, dar care au avut contribuţii importante în evoluţia literaturii poloneze, l-am remarcat pe Julian Tuwim, tradus la noi în literatura pentru copii. Dintre numeroşii savanţi evrei de origine poloneză, l-am reţinut pe Ludwik Zamenhof, creatorul limbii esperanto. Astfel, am descoperit de ce o stradă din Varşovia se numeşte Esperanto. Apropo, am remarcat multiple trăsături ale unui oraş inteligent: în transportul public, la staţii, în parcuri, printre zecile de persoane tinere, care stau ţintite cu ochii în telefoanele mobile, vei descoperi neapărat şi 2-3 persoane din generaţia a doua cu ochii într-o carte. Apoi, grija pentru curăţenia din oraş, pentru întreţinerea parcurilor uriaşe şi lupta de veacuri, investiţiile enorme pentru restaurarea patrimoniului distrus cu sălbăticie de purtătorii celor două războaie mondiale. Termenul „genocid" a fost inventat de Rafał Lemkin (1900-1959), un jurist evreo-polonez. Importante centre de cultură iudaică, precum principala bibliotecă iudaică şi Institutul de Studii Iudaice au avut sediul la Varşovia, dar şi numeroase şcoli talmudice (Jeszybots), centre religioase şi sinagogi au fost adăpostite în clădiri de înaltă calitate arhitecturală. Teatrul idiş, de asemenea, a înflorit; Polonia a avut cincisprezece teatre idiş. În 1923, studenţii evrei reprezentau în Polonia 62,9% din studenţii la stomatologie, 34% din studenţii la medicină, 29,2% din studenţii la filosofie, 24,9% din studenţii la chimie şi 22,1% din studenţii la drept (26% în 1929), de la toate universităţile poloneze. S-a speculat că un număr atât de disproporţionat a fost cauza probabilă a unei reacţii adverse a populaţiei poloneze [Apud Wikipedia].

Instituţii şi nume poloneze celebre, cu impact educaţional şi cultural de veacuri. Dintre numeroasele biblioteci publice ale Varşoviei, am rămas foarte impresionată de Biblioteca Universitară – fondată în 1816, care deţine milioane de cărţi şi documente. Este memorabil designul clădirii, autori M. Budzyński şi Z. Badowski, şi cel al grădinii adiacente, autoare I. Bajerska, aceasta din urmă fiind una dintre cele mai mari şi mai frumoase grădini de acoperiş din Europa, cu o suprafaţă de 10.000 m^2 şi cu plante ce acoperă 5.111 m^2. Forfota din sălile bibliotecii, miile de cititori m-au făcut invidioasă, când m-am gândit la sălile noastre de lectură aproape pustii, atât din bibliotecile universitare, cât şi din cele publice.

Compozitorul F. Chopin (1810-1849) este o emblemă a Poloniei, simţi acest lucru imediat ce intri în aeroportul internaţional din Varşovia, care îi poartă numele, iar în capitală foarte multe locuri au legătură cu opera celebrului pianist. Inima compozitorului se află înhumată în interiorul Bisericii Sfânta Cruce din Varşovia. Zilnic, în centrul oraşului vechi îi poţi asculta muzica, iar din luna mai până în septembrie, lângă statuia lui Chopin din parcul regal Baths, se dau concerte de pian, cu intrare liberă. Asistând la unul din aceste concerte, am rămas plăcut surprinsă de calitatea interpretărilor şi de publicul numeros, alcătuit din polonezi, dar şi din numeroşi turişti străini, care îi ascultau muzica într-o linişte profundă. Interculturalitatea polonezo-franceză a cunoscut o simbioză genială în ascensiunea artistică a lui Chopin, în care pianul devine regele muzicii, inclusiv prin accentele noi interpretative, prin genurile introduse inspirate din folclorul slav (mazurka, poloneza, balada etc.), altele deja existente, care, prin compoziţiile compozitorului, au ajuns pe culmi artistice de neimaginat (sonata, preludiul, nocturna). Institutul Frederic Chopin şi Muzeul ce îi poartă numele, ca parte a acestuia, le valorifică şi le popularizează în continuare, generaţiile tinere profitând plenar de întreg tezaurul lăsat de el şi păstrat cu mare grijă, de numeroasele studii inspirate de muzica sa, admirată pe toate meridianele lumii.

În Varşovia se află cele mai bune instituţii de învăţământ superior din Polonia, circa o treime din populaţia capitalei fiind studenţi, iar în capitală sunt 4 universităţi,

paralel cu alte 62 de şcoli de învăţământ superior, am remarcat, bineînţeles că doar în Universitatea publică de tip clasic, cea mai mare din ţară şi cea care poartă numele Elenei Grzegorzewska sunt facultăţi cu profil pedagogic, într-o ţară cu o populaţie de zece ori mai mare ca a noastră... Deşi în ultimul timp a crescut mult numărul universităţilor private, marea majoritate din cele publice şi-au păstrat o bună reputaţie.

Ca studiu de caz absolut deosebit, frecvent abordat în şcoala poloneză, îl prezentăm pe cel legat de faimoasa Maria Skłodowska-Curie, savantă poloneză stabilită în Franţa, singura care a primit două premii Nobel în două domenii ştiinţifice diferite (fizică şi chimie). A introdus în fizică termenul de *radioactivitate*, fiind recunoscută pentru cercetările sale în domeniul elementelor radioactive, al radioactivităţii naturale şi al aplicaţiilor acestora în medicină. A fost soţia unui laureat al Premiului Nobel, fizicianul Pierre Curie, şi mama unei laureate a Premiului Nobel, Irène Joliot-Curie. Cu excepţia fiicei Ève Curie (scriitoare), toţi descendenţii săi vor urma cariere ştiinţifice. Publicaţia Time a considerat-o una dintre cele mai influente savante ale secolului al XX-lea (Cf. Wikipedia).

La Centrul de Ştiinţă *Copernicus* [5], copiii, împreună cu părinţii şi profesorii, sunt implicaţi în aventuri deosebite ale cunoaşterii ştiinţifice, vizitând cele peste 450 de expoziţii. Ceea ce îl deosebeşte de alte instituţii asemănătoare este faptul că echipe mari de oameni de ştiinţă din diverse domenii, alături de psihologi, cercetează procesul de investigaţie de către copii şi adulţi şi elaborează diverse studii. Motoul care însoţeşte miile de copii care vin zilnic aici şi au abonamente de durată este sfatul lui A. Einstein, de valoare educaţională deosebită: ”Important este să nu încetăm să punem întrebări. Curiozitatea are propriul motiv de a exista”.

Vizite în şcolile din Varşovia. Şcolile cărora le-am păşit pragul ne-au revelat realităţi interesante despre sistemul educaţional polonez contemporan. Şcoala Montessori, bunăoară, păstrează tiparul original al patronului spiritual al instituţiei, adaptat la contextul ţării, dar inspirându-se mult şi din alte pedagogii. De exemplu, accentul mare pus pe activitatea individuală a copilului, preluat de la americani: din cele 6 lecţii săptămânale de limbă poloneză – 3 sunt de lucru cu profesorul împreună cu întreaga clasă, iar 3 sunt individuale, de lucru sub supravegherea acestuia. Or, toate evaluările şi performanţele spre care tinde elevul vor fi realizate în viaţă de unul singur, în mare parte, de aceea este important să fie obişnuit cu aceasta chiar din clasa întâi, demonstrând responsabilitate pentru proces şi rezultatul obţinut. M-am gândit la unii dascăli de ai noştri, care nu au răbdare să îi dea copilului măcar 10 minute la fiecare lecţie să lucreze de sine stătător. Din misiunea instituţiei, am extras un aspect care poate prezenta interes şi pentru cultura organizaţională a şcolilor de la noi: ”Valoarea superioară pentru instituţia noastră sunt copiii şi educaţia lor, conform canonului M. Montessori, aşa încât să le putem oferi fericire, să le dezvoltăm încrederea în sine, creativitatea şi curiozitatea în descoperirea lumii, toleranţa şi deschiderea, luarea responsabilă a deciziilor şi alegerea conştientă, aprecierea sârguinţei şi a gândirii ordonate” [6]. Am apreciat şi importanţa acordată colaborării cu părinţii, profesorii fiind instruiţi în mod particular să le ofere ajutor acestora. În fiecare clasă, pe peretele din faţă, alături de crucifix, se află stema şi drapelul ţării, iar copiii, ţinându-se de mâini, în cerc, spun rugăciunea de dimineaţă. Echipa de profesori este preocupată de problema de a face tot posibilul ca şcoala să devină mai bună, inclusiv prin apropierea atmosferei de aici de cea din familie, canapelele de pe coridoare şi din sălile de clasă, covoraşele din fiecare clasă, spaţiile foarte colorate şi diverse contribuie la sporirea atractivităţii şcolii. Multe obiecte de acasă, care sunt deseori nefolosite, profesorul le aduce în clasă şi ele devin nu doar decor, ci şi materiale didactice, începând cu diverse piese de veselă, în care se depozitează fişe, colecţii de materiale, şi terminând cu vaze de flori, acvarii etc. Aici şi în celelalte şcoli, la fiecare etaj, am remarcat câte o sală de clasă frumos amenajată pentru odihna şi recreerea copiilor. Am întrebat în mod special dacă profesorii fac plan individual pentru fiecare copil cu CES, în fiecare clasă erau cate 2-3 – mi s-a răspuns categoric că nu fac, doar îi ajută în mod particular la lecţii, în şcoală fiind specialişti (logopezi, kinetoterapeuţi, psihologi), care au anumite activităţi/ore doar cu ei. Cadrele didactice tinere, destul de numeroase în toate şcolile vizitate, ne-au răspuns că sunt motivate de salariul mai mare să muncească în aceste instituţii, dar şi de numărul mic de copii în clasă, inclusiv de condiţiile foarte bune de muncă şi de atmosfera prietenoasă.

Şcoala evreiască din Varşovia [7] face parte din reţeaua europeană a profesorilor şi elevilor din şcolile evreieşti, cunoscuţi fiind cu şcolile evreieşti de la noi. Impresionează aici nu doar grija mare pentru copii (evrei şi polonezi deopotrivă), dar şi pentru profesori, numiţi ”supereroii noştri”, care ajută să crească generaţii tinere de copii educaţi, inspiraţi din cultura milenară evreiască. Am asistat la sărbătoarea comună a profesorilor şi copiilor care anticipează Sabatul şi am cunoscut cum se citeşte şi se comentează un fragment din Tora/manualul de pedagogie iudaică: se spune rugăciunea împreună, se cântă şi se serveşte o masă festivă. A fost de data aceasta o rugăciune specială pentru pace, explicându-se contextul Varşoviei care a fost distrusă aproape complet în anii negri ai istorie, când milioane de evrei au fost ucişi sau au suferit.

Instituţia publică vizitată, STO MA Bemovie [8], o

şcoală generală de sector (cl. V-IX), de la periferia capitalei, ne-a surprins prin dotarea tehnică şi, în general, materială foarte bună. În fiecare clasă este proiector, laptop (pe masa profesorului) şi tablă interactivă funcţională. Catalogul electronic a devenit un lucru obişnuit de mai mulţi ani. Am asistat la 3 lecţii – de limbă poloneză, de limbă engleză şi de limbă germană, urmărind interacţiunea prietenoasă a profesorului cu elevii, în baza manualului digital, prin care se proiecta fiecare pagină şi elevii lucrau cu interes. Profesoara de germană a lucrat cu telefoanele mobile şi elevii au produs material didactic digital original. Nu pot să afirm că performanţele copiilor din clasele V-VII – pe care i-am observat – erau foarte mari sau că la lecţie s-au utilizat mai multe metode interactive, dar colaborarea deschisă cu profesorul le stimula încrederea şi dorinţa de participare la ore. Curăţenia din şcoală le permitea copiilor să stea la recreaţii pe podea şi să aştepte profesorul, pentru a intra acompaniat de el în sala de clasă după sunet, şi acesta din urmă foarte diferit, alcătuit din fragmente de melodii celebre.

Secvenţe analitice de la Congresul Asociaţiei Pedagogilor din Polonia. Participarea la Congresul Asociaţiei Pedagogilor Polonezi a fost un avantaj sensibil pentru noi, de care am profitat prin învăţarea experienţială, însoţită de observările ghidate. La sesiunea plenară am ascultat două discursuri, unul prezentat de prof. B. Sliwerski de la Universitatea din Lodz [9] – *Despre maturitatea şi pasiunea tinerilor cercetători*, iar a doua prezentare a fost propusă on-line şi realizată de prof. I. Gogolin, de la Universitatea din Hamburg, Germania [10] – *Ce înseamnă a publica la nivel internaţional*. Insistăm în continuare asupra câtorva puncte-cheie din discursul ştiinţific al profesorului polonez, care a argumentat în mod original de ce pasiunea pentru cercetare şi pentru a descoperi adevărul ştiinţific este o condiţie importantă de ascensiune a tânărului cercetător, dar şi de menţinere în domeniu. Exemplele interesante din cariera sa ştiinţifică au scos în evidenţă şi necesitatea relaţionării cu alţi cercetători, dar şi cu practica. Au fost descrise două strategii de activitate şi evoluţie a tinerilor cercetători, fiind însoţite de ilustraţii practice: I) *socratică,* bazată pe întrebările: *De ce îmi trebuie mie şi celorlalţi să fac asta? Pentru ce/pentru cine fac cercetarea?*; II) *prometeică,* bazată pe rezolvarea de probleme, prin luptă, sacrificiu şi efort, deseori foarte mare, care te poate depăşi în condiţii comune. S-a motivat, de asemenea, de ce pedagogul umanist este idealul său, adică acel Om care optează pentru respectarea drepturilor şi demnităţii copiilor şi ale profesorilor din fiecare şcoală. Deoarece ştiinţele sociale sunt uşor vulnerabile faţă de diverse ideologii, tinerii cercetători şi toţi ceilalţi au fost îndemnaţi să se ferească de ideologii denigratoare, periculoase, de declaraţii goale, nefondate, de limbajul de lemn sofisticat şi neclar cititorului pentru care scriu. Deseori, teoria pedagogică nu este suficientă pentru a produce schimbări sociale, dar mai multe cercetări de analiză a documentelor educaţionale, a literaturii ştiinţifice, de promovare a bunelor practici pot contribui în mod sensibil la aceasta. Dorinţa savantului exprimată în final, la acest forum, a fost cea de a contribui cu eforturi conjugate la fortificarea potenţialului tinerilor cercetători prin încurajarea gândirii critice, a dialogului şi a parteneriatului dintre diferite generaţii de cercetători.

Profesorul de la Universitatea din Hamburg a insistat asupra unor obstacole şi capcane în publicarea articolelor ştiinţifice la nivel internaţional, a evidenţiat importanţa indicatorilor de calitate, în condiţiile în care comunicarea ştiinţifică devine tot mai extinsă şi mecanismul de control al calităţii cunoştinţelor propuse se confruntă nu doar cu impedimente economice. În ştiinţele sociale, a apărut o nouă teorie – *new public management*, care se ocupă de promovarea indicatorilor de calitate ale studiilor publicate, elaboraţi într-un proiect internaţional amplu în anii 2008-2011 [11], care a vizat şi educarea competenţei antreprenoriale la cercetători, deoarece publicaţiile cotate reclamă fonduri semnificative. Valorile-cheie ale libertăţii academice – libertatea, adevărul, progresul, binele comun – rămân valabile, aceleaşi enunţate încă de Einstein. În industria internaţională a publicării sunt reviste foarte diferite ca statut şi conţinut, evaluate după diferite criterii, cel mai cunoscut fiind *The Journal Impact Factor(JIF)*. Cu privire la limbile în care apar publicaţiile internaţionale, situaţia este complet dezechilibrată: marea majoritate fiind în engleză şi cu mult mai puţine în franceză, germană sau rusă. Extinderea practicilor de publicare impune şi relaţionarea publicaţiilor naţionale cu cele internaţionale. Am fost atenţionaţi asupra revistelor cu statut dubios, care promovează şi pseudovalorile ştiinţifice (fake science), unele mai mari fiind din Turcia sau India. Promovarea integrităţii în procesul de cercetare şi de publicare, bazată pe etica academică şi pe respectarea indicatorilor de calitate [12], sunt de un real folos şi urmează a fi reiterată în mod insistent în mediile academice.

Prezentările pe secţiuni au fost coordonate de personalităţi notorii, care, după ce au ascultat toţi participanţii, doritorii şi întrebările din partea audienţei a oferit propriile comentarii, sugestii la fiecare comunicare. Noi am prezentat introducerea în cercetarea *Educaţia multilingvă în Moldova: aspecte controversate*, care va fi publicată curând, comentariul

expertului s-a axat pe importanţa contribuţiei ONG-urilor în dezvoltarea educaţiei, iar exemplul C.E. PRO DIDACTICA a fost apreciat ca unul valoros. Prof. C. Galvin, de la Colegiul Universităţii Dublin [13], moderatorul secţiunii noastre, a facilitat după-amiază atelierul *A face o cercetare educaţională*, valorificând expunerile din secţiuni şi experienţa participanţilor. Motoul discursului a fost unul poetic: ”Pentru mine, fiecare proiect de cercetare este o călătorie mentală de aur” (S. Delamont) şi a intrigat publicul printr-un PPT clasic, foarte colorat şi divers structurat, cu privire la designul cercetării calitative şi a metodologiei aferente. De asemenea, din start s-a pus accentul pe necesitatea dezbaterilor publice asupra rezultatelor cercetării, or, susţinea profesorul, nu are sens să faci o cercetare, dacă nu o împărtăşeşti şi dezbaţi cu alţi cercetători şi beneficiari ai ei. Aici m-am gândit la părerea unui coleg din primii mei ani de cercetare, care îmi zicea să nu depun supraefort în a scrie că la noi ”oricum, nimeni nu citeşte”?! Bine cunoscutul clip promoţional *Cirque de soleil* al trupei italiene *ALEGRIA* [14] a servit ca ilustraţie pentru efortul uriaş necesar într-o cercetare, pregătirea foarte bună şi pasiunea, iar ulterior – mesajul foarte clar transmis, comunicare explicită a rezultatelor, care, în ultimă instanţă, înseamnă artă. O cercetare calitativă este *cu*, *despre* şi *pentru* oameni, deşi astăzi ne aflăm cu toţii sub tirania tehnologiei. Metodologia corectă este un garant al cercetării reuşite, iar poziţionarea autorului poate fi pozitivă sau negativă, pozitivul predomină, fiind direcţionat de onestitate, sinceritate şi încredere. Referinţele teoretice într-o cercetare sunt ca nişte lentile, care deschid ochii cititorului către noile cunoştinţe. O cercetare calitativă nu are nevoie de ipoteze, se bazează pe întrebări, iar pentru o înţelegere mai bună, acestea trebuie să fie tridimensionale, cu privire la oameni, context şi sistem. Încheierea a fost una comică, făcându-se referinţă la faptul că mulţi încep cercetarea şi mai puţini ajung la final, aşa cum iepuraşul luptă pentru viaţă prin fugă, şi doctorandul poate fi salvat doar prin efectuarea cercetării la timp, altfel, pe bună dreptate, o cercetare ştiinţifică substanţială nu mai are capăt, dar, totuşi, îi punem punct la un anumit nivel.

CONCLUZII

În încheiere, apreciem în mod deosebit impactul evenimentelor analizate asupra participanţilor şi ne exprimăm convingerea cu privire la valorificarea multidimensională a lecţiilor însuşite prin cercetările ulterioare efectuate de aceştia şi prin cunoştinţele create şi diseminate la nivel naţional şi internaţional. Or, aşa cum moştenirea spirituală a lui J. Korczak este actuală şi la mai bine de 80 de ani, în această epocă accelerată, şi cercetările în domeniul ştiinţelor realizate în numele copilului, pentru o şcoală mai bună, trebuie să prolifereze şi să servească umanitatea o perioadă cât mai îndelungată. Or, respectul pentru copil, în viziunea bătrânului doctor, însemna ”respect pentru puţina cunoaştere de sine, respect pentru munca de acumulare a cunoştinţelor, respect pentru eşecuri şi lacrimi, respect pentru proprietăţile şi bugetul său, respect pentru secretele sale şi pentru dilemele cu care se confruntă în munca grea de creştere, respect pentru ora curentă, pentru ziua de astăzi a copilului...” [2, p. 37]. Discursul nostru din studiul dat este unul liberal, care comportă deschideri spre varii perspective şi tratări, dar care respectă dedicarea, pe de o parte, rigoarea şi etica ştiinţifică, pe de altă parte.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Kirshenblatt-Gimblett B. (editor). POLIN 1000-year History of Polish Jews. A guide. Warszaw, 2018.
2. Korczak J. A child right to respect. The Republic of Poland Ombudsman for children. Warszaw, 2017. 48 p.
3. https://ro.wikipedia.org/wiki/Janusz_Korczak
4. http://www.aps.edu.pl/unesco-chair/unesco-janusz-korczak-chair-international-summer-schools/
5. http://www.kopernik.org.pl/en/
6. http://elementaryschool.wmf.edu.pl/en/
7. http://cjn.centropa.org/Lauder-Morasha-School
8. http://stonabemowie.edu.pl/
9. https://iso.uni.lodz.pl/
10. https://www.uni-hamburg.de/en/lp-forschende.html
11. https:///vimeo.com/151882443
12. https:///www.thinkchecksubmit.org
13. https://www.ucd.ie/
14. https://www.youtube.com/watch?v=68483tVx0eA



Angelica **HOBJILĂ**

dr., conf. univ., Universitatea *Alexandru Ioan Cuza* din Iaşi

Comunicare-autocunoaștere și teatru: dimensiuni aplicative la vârsta școlară mică

CZU 373.3:015
doi.org/10.5281/zenodo.3521053

Rezumat: *Articolul de faţă propune asocierea problematicii comunicării cu sfera teatrului, în încercarea de a ilustra posibilitatea şi oportunitatea abordării lor la vârsta şcolară mică. Particularizând, comunicarea-autocunoaştere şi comunicarea-cunoaştere (diferenţiate, în literatura de specialitate, de comunicarea-relaţionare/cooperare/împărtăşire etc.) vor fi exemplificate prin raportare la diferite arii curriculare şi în asociere cu valorificarea de tehnici subsumate universului teatrului.*

Cuvinte-cheie: *comunicare, autocunoaştere, cunoaştere, teatru, vârsta şcolară mică.*

Abstract: *This article proposes to associate the problem of communication with school drama, in an attempt to illustrate the possibility and opportunity of approaching them at the primary school age. Specifically, the communication-self-knowledge and the communication-knowledge (differentiated, in specialized literature, from communication-relationship/cooperation/sharing etc.) will be exemplified by references to various curricular areas and in association with the use of techniques belonging to the world of drama.*

Keywords: *communication, self-knowledge, knowledge, drama, primary school age.*

INTRODUCERE

Comunicarea, cu multiplele ei valenţe, constituie o provocare permanentă a relaţionării cu interlocutori de diferite vârste. Situaţia de comunicare, contextul, subiectivitatea, intersubiectivitatea, entitatea locutorială şi cea interlocutorială, stilul comunicativ, tipul de ascultător, feedback-ul, orizontul de aşteptare, scopul actului comunicativ, raportarea la eventuale blocaje/factori perturbatori etc. se constituie în tot atâtea variabile care presupun – în vederea optimizării acestei realităţi complexe – analize, adaptări/redimensionări, exersări permanente. Pe această direcţie se înscrie şi demersul descris în articolul de faţă, care îşi propune ancorarea (particularizantă) a două dintre valenţele comunicării – comunicarea-autocunoaştere şi comunicarea-cunoaştere – în specificul pregătirii interlocutorului de vârstă şcolară mică pentru a face faţă provocărilor pe care le presupune implicarea într-un act comunicativ. Soluţia este văzută, aici (fără a exclude alte modalităţi cu potenţial didactic, teoretizate şi exemplificate în literatura de specialitate), ca venind din sfera teatrului şi a valorificării diverselor tehnici subsumate acesteia – ca ilustrări/exemplificări ale instanţelor locutoriale, ale relaţiilor dintre acestea, ale manierei de adaptare (prin exerciţiu, joc, improvizaţie) la variabilele unui anumit context relaţional şi comunicativ (dat, creat sau recreat/reconstituit).

COMUNICAREA-AUTOCUNOAŞTERE ŞI COMUNICAREA-CUNOAŞTERE: REPERE ASOCIATE SFEREI TEATRULUI

Problematica generală a comunicării este prezentată, în principiu, în lucrările de specialitate, nu doar ca teorie cu multiple subteme coroborate, ci şi în spectrul necesităţii, al utilităţii în varii contexte, cu particularizări multiple, dar şi cu axiome care subliniază aspecte precum: (a) importanţa, în această sferă, a relaţionării,

a interacţiunii – concretizate, la nivel conversaţional, în „intervenţiile alternative emiţător/receptor” [8, p. 57], considerându-se că „abilităţile de interacţiune sunt vitale” [10, p. 1] şi că, „dacă acţiunile comunicatorilor nu se conjugă în interacţiuni, este imposibil să se ajungă la o comunicare reuşită” [5, p. 69]; (b) finalităţile pozitive evidente ale implicării într-un act comunicativ optim, în condiţiile în care „abilităţile de comunicare sunt cruciale pentru ca indivizii să aibă succes în toate aspectele vieţii” [12, p. 6].

Alături de comunicarea percepută ca relaţie, interacţiune, împărtăşire, proces, produs etc. [6], comunicarea-cunoaştere şi comunicarea-autocunoaştere reflectă raportul locutor – interlocutor, ilustrat printr-o serie de sub-raporturi particulare de tipul: (a) Eu – Tu, presupunând: asumarea succesivă a instanţei locutoriale şi a instanţei interlocutoriale, cu respectarea – în varianta optimă a unui act comunicativ – a regulilor de disciplină a comunicării); deschiderea, pe de o parte, către cunoaşterea lui „Tu” (ce ştiu despre el/ea, ce mi-ar folosi să ştiu în plus pentru ca mesajul meu să fie eficient, ce spune despre el/ea feedback-ul pe care mi-l dă etc.) şi, pe de altă parte, către autocunoaştere (prin raportare la „Tu”: cum comunic aici şi acum, ce simt, cum mă simt, ce elemente verbale, nonverbale şi paraverbale aleg în construirea şi transmiterea mesajului, ce îmi spun acestea despre mine etc.); (b) Eu – Voi, implicând cunoaşterea interlocutorilor în calitatea lor de grup, dar şi (cel puţin) a anumitor interlocutori, respectiv autocunoaşterea (aici, cu accent preponderent pe caracteristicile comportamentului meu comunicativ în faţa unui grup de persoane); (c) Eu – Celălalt/Ceilalţi, demonstrând (sau nu) interesul atât pentru cunoaşterea realităţii umane asociate sau tangenţiale contextului comunicativ respectiv (într-o discuţie, de exemplu, despre membrii familiei, despre cunoscuţi/prieteni, despre politicieni etc.), cât şi pentru conştientizarea/înţelegerea manierei personale de raportare a locutorului la această realitate; (d) Eu – Eu, reprezentând, prin excelenţă, comunicarea-autocunoaştere (inclusiv prin analiza Eului intim şi a celui social) şi implicaţiile ei pentru devenirea/traseul de comunicator a/al unei persoane.

Nuanţând, comunicarea implică autocunoaştere, în măsura în care „comunicarea cu semenii ne ajută în a ne stabili o identitate (în raport cu aceştia)” [4, p. 30], în a ne asuma roluri subsumate persoanei ca întreg (eu-fiu/fiică, eu-prieten/prietenă, eu – soţ/soţie, eu – profesor/profesoară, eu – gazdă/musafir, eu – necunoscut/necunoscută etc.); practic, fiecare dintre aceste roluri spune ceva despre propria persoană şi conştientizarea propriului comportament comunicativ în varii contexte presupune autocunoaştere şi, implicit, posibilitatea optimizării stilului de relaţionare şi comunicare.

În manieră similară, comunicarea implică – în diferitele contexte (de tip familial, amical, profesional, cultural, politic etc.) pe care le presupune interacţiunea umană – cunoaştere, în condiţiile în care „fiecare persoană îşi poate dezvolta o înţelegere pentru (a) celuilalt” [3, p. 77]. Deschiderea către cunoaşterea interlocutorului/interlocutorilor şi a multiplelor variabile ale unei situaţii de comunicare se constituie în premisă necesară a adaptării mesajului şi a stilului comunicativ al locutorului la fiecare dintre aceste variabile personale, interpersonale, temporale, spaţiale, cauzale etc.

În plus, pe linia comunicării-cunoaştere şi a comunicării-autocunoaştere se plasează şi majoritatea finalităţilor subsumate comunicării; de exemplu, ca „obiective ale comunicării interpersonale” sunt enumerate: „a) persuadarea (…) interlocutorului; b) autocunoaşterea (…); c) descoperirea lumii exterioare (…); d) stabilirea şi menţinerea de relaţii semnificative cu alte fiinţe umane” [9, p. 76], respectiv, într-o altă interpretare: „1) manifestarea personalităţii proprii, determinarea unui concept de sine convenabil şi cultivarea stimei de sine; 2) satisfacerea unei nevoi în raport cu semenii (…); 3) îmbunătăţirea performanţei comunicative (…); 4) probarea folosirii corecte a codului, prin intermediul controlului intersubiectiv; 5) construirea unei versiuni cât mai fidele a realităţii (…); 6) integrarea într-un grup social” [5, p. 69]. Particularizând, în plan didactic eficienţa ”se traduce” în implicarea activă a copiilor/elevilor/studenţilor în actul comunicativ, presupunând atât ”o angajare cu toate forţele (… lor) intelectuale şi afective în procesul receptării” [9, p. 148], un raport bijectiv locutor – interlocutor, raportat la „aşteptările ambilor termeni ai relaţiei implicate în activitatea didactică şi nu în mod unilateral” [9, p. 147], cât şi crearea unui „comportament adecvat fiecărui context situaţional, apelând la un stil sau stiluri diferite pentru a-şi construi mesajul” [2, p. 89].

Având în vedere, pe de o parte, implicaţiile comunicării-cunoaştere şi ale comunicării-autocunoaştere şi accepţiunea conform căreia „orice comunicare are emoţia ca element-cheie” [10, p. 3] şi, pe de altă parte, necesitatea exersării, de către copii (şi nu numai), a discriminării diferitelor tipuri de comportamente comunicative, a decodării şi utilizării lor contextuale optime (a se vedea, de exemplu, dificultatea frecventă de a distinge „un comportament expresiv de unul instrumental. De pildă, surâsul cuiva poate fi o simplă manifestare involuntară a stării sale afective, dar şi un mijloc de influenţare a comportamentelor celorlalţi” [5, p. 20], soluţii pentru atingerea obiectivelor menţionate *supra*, respectiv pentru optimizarea actului comunicativ, în general, şi a celui didactic, în particular, vin/sunt aduse frecvent, atât în studiile de specialitate, cât şi în practica de la catedră, din universul teatrului. Astfel, este subliniată ideea că „importanţa teatrului nu constă numai în plăcerea pe care el o poate oferi copiilor actori sau publicului spectator, ci şi în rolul pe care îl

are în planul dezvoltării personale" [11, p. 98]. Subordonându-se comunicării-cunoaştere – prin „analiza personajelor, (care) ajută la înţelegerea celorlalţi" [7, p. 41] – şi comunicării-autocunoaştere – prin "înţelegerea şi exprimarea trăirilor personale (emoţii şi sentimente), (… favorizând) cunoaşterea de sine, prin descoperirea talentelor şi exprimarea personalităţii lor" [7, p. 72], valorificarea teatrului în educaţie, în general, şi în sfera comunicării, în special, nu poate fi decât benefică, indiferent de vârsta celor implicaţi. În cazul copiilor de vârstă şcolară mică (vizaţi, aici, cu precădere), cu atât mai mult cu cât jocul actoricesc (decodat sau interpretat) poate fi asimilat *jocului în sine*, înclinaţiei naturale către ludic. Practic, prin teatru, „copilul poate fi pregătit pentru a se adapta diferitelor situaţii din viaţa de zi cu zi, îşi poate îmbunătăţi competenţele de comunicare verbală şi nonverbală, empatia şi toleranţa" [11, p. 100]. Dacă, de exemplu, „vorbirea în public este, de obicei, aproape de vârful oricărei liste de activităţi care displac majorităţii indivizilor sau de care acestora le este teamă sau le evită" [12, p. 1], o soluţie pentru a preveni sau depăşi un astfel de blocaj poate consta în exersarea unora dintre tehnicile teatrale, în folosirea unei măşti, a unei marionete etc. (în manieră similară, este exemplificată, de altfel, şi formarea comunicatorilor din mediul de afaceri [10] în stilul în care sunt pregătiţi actorii pentru punerea în scenă a unei piese de teatru).

Deşi teatrul reflectă o „situaţie atipică" [1, p. 72] de comunicare, în cadrul căreia comunicatori sunt nu numai actorii, ci şi elementele "care ţin de arhitectura scenică" [1, p. 72], el facilitează „dezvăluirea fiinţei umane" [1, p. 74] şi, implicit, cunoaşterea şi autocunoaşterea inclusiv în plan comunicativ. Mergând pe aceeaşi linie a particularizărilor care pot fi ancorate, ulterior, în sfera educării şcolarilor mici, sunt de remarcat mijloacele expresive ale comunicării-teatru: „cele care ţin mai degrabă de corp, de mişcare, şi aici avem mimica, postura şi cele care ţin de vorbire, adică intonaţia, cuvântul" [1, p. 84], coroborate într-o construcţie „de tip narativ" a „limbajului artei actorului", în condiţiile în care se consideră că, în teatru, „enunţurile sau propoziţiile frazelor îmbină elemente mentale, verbale, gestuale şi afective în mod narativ" [1, p. 89]. Toate acestea sunt elemente care se pot constitui în premise ale educării copiilor (şi nu numai) în vederea eficientizării comunicării, (şi) prin valorificarea tehnicilor teatrale.

ILUSTRĂRI ALE VALORIFICĂRII TEATRULUI, CA ANCORĂ COMUNICATIVĂ, LA VÂRSTA ŞCOLARĂ MICĂ

Activităţile derulate, în cadru instituţional, la nivelul învăţământului primar se subsumează, în România, programelor în vigoare la discipline de învăţământ precum: *Comunicare în limba română/Limba şi literatura română, Limba modernă, Dezvoltare personală, Joc şi mişcare, Muzică şi mişcare, Educaţie fizică, Istorie, Arte vizuale şi abilităţi practice* etc.; le-am enumerat aici pe cele care, cel puţin la un prim nivel de analiză, pot implica valorificarea teatrului şi a tehnicilor teatrale în asociere cu diversele valenţe ale comunicării verbale, nonverbale şi paraverbale. Corelaţia teatru – comunicare poate fi, aşadar, ilustrată cu precădere în sfera următoarelor arii curriculare:

(a) *Limbă şi comunicare* – prin dramatizări ale unor texte literare în limba română sau în limba străină studiată, prin punerea în scenă a unor scenete, prin exerciţii de dicţie, de folosire exclusivă a nonverbalului – de exemplu, *Mim, Oglinda sentimentelor* etc., prin jocuri cu dominantă paraverbală – *Telecomanda uriaşă/Sonorul… sus/jos* etc.; prin jocuri de rol, implicând comunicarea-cunoaştere (a rolului interlocutorului şi a caracteristicilor acestuia, a variabilelor unei situaţii de comunicare date, create sau recreate) şi comunicarea-autocunoaştere (din perspectiva analizei personale a manierei de raportare la un anumit rol);

(b) *Om şi societate* – prin jocuri de rol care să recreeze situaţii cu potenţial conflictual şi soluţiile aferente, prin exerciţii de improvizaţie pornind de la elemente concrete date: un moment din zi, o întâmplare istorică, un obiect folosit inedit, o formă de relief re-/supra-dimensionată etc.; prin punerea în scenă a unei parabole – cu eventuala adaptare a replicilor personajelor la specificul comunicării în contemporaneitate (inclusiv prin trimiteri către sfera tehnologiei);

(c) *Educaţie fizică, sport şi sănătate* – prin cântece-joc şi recitative-numărători asociate anumitor mişcări ritmice, puse în corelaţie cu particularităţi ale unor personaje îndrăgite de către copii: roboţi, eroi din spaţiu, vieţuitoare reale sau imaginare etc.; prin mişcări de dans valorificabile în cadrul unui spectacol de teatru şi prin asocierea acestora cu stările transmise de către personaje; prin exerciţii de improvizaţie care au ca punct de plecare elemente fizice date (de exemplu, mersul piticului, ţopăitul unei vrăbiuţe etc.) şi crearea de mini-scenete pe baza acestora etc.;

(d) *Arte, Tehnologii* – prin crearea de elemente de decor valorificabile în cadrul spectacolului de teatru şi prin prezentarea orală a acestora folosind tehnici verbale persuasive şi asocieri cu sfera personajelor şi a acţiunii ilustrate prin piesa de teatru, prin asocierea unor replici/caracteristici de personaje/acţiuni cu secvenţe sonore – zgomote din natură, sunete produse de vieţuitoare, melodii etc.; prin crearea de afişe/fluturaşi de prezentare a spectacolului clasei (texte nonverbale presupunând şi exersarea tehnicilor persuasive de comunicare) etc.;

(e) *Consiliere şi orientare* – prin exerciţii şi jocuri presupunând exteriorizarea şi recunoaşterea/decodarea/interpretarea de emoţii/stări, prin apelul la tehnici teatrale verbale, nonverbale şi paraverbale şi la utilizarea de

măşti, marionete, păpuşi pe deget, efecte sonore etc.

Abordări creative pot releva, desigur, dar cu o frecvenţă mai mică, utilitatea valorificării tehnicilor teatrale şi în (vederea optimizării unor) acte comunicative subsumate ariei curriculare *Matematică şi ştiinţe ale naturii* (de exemplu, prin jocuri de rol care să implice folosirea numeraţiei şi a calculului alături de formule de adresare, de salut, persuasive, gesturi, mimică, intonaţie corespunzătoare unei situaţii de tipul „La piaţă”/„La licitaţie” etc.; prin aducerea la viaţă – folosind elemente de recuzită, replici, efecte sonore etc. – a unor personaje din planul naturii etc.).

CONCLUZII

În contextul multiplelor influenţe (pozitive şi negative, clasice şi tehnologizate) exercitate, în plan comunicativ, asupra copiilor de vârstă şcolară mică (şi nu numai), educatorii pot veni în întâmpinarea diverselor provocări cărora micii locutori/interlocutori trebuie să le facă faţă, propunându-le activităţi în care – prin teatru şi actualizarea/exersarea de tehnici teatrale – să-şi poată optimiza/eficientiza comunicarea (aici, cu cele două valenţe vizate: comunicarea-cunoaştere şi comunicarea-autocunoaştere). Exemplele oferite *supra* (prin raportare la ariile curriculare prevăzute, în România, în Planul-cadru pentru învăţământul primar) se constituie, în acest sens, doar într-o primă ilustrare a oportunităţii de valorificare a comunicării-teatru în astfel de contexte, fiecare dintre direcţiile semnalate implicând nenumărate dezvoltări, nuanţări şi abordări ulterioare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Ciocşirescu T. Cuvântul în arta teatrului. Bucureşti: U.N.A.T.C. Press, 2018. 105 p.
2. Corniţă G. Comunicare şi semnificare. Studiul mimicii. Perspective interdisciplinare. Ediţia a 2-a rev. Baia-Mare: Editura Universităţii de Nord, 2006. 152 p.
3. Duck S. Relaţiile interpersonale. A gândi, a simţi, a interacţiona. Traducere de Margrit Talpalaru. Iaşi: Polirom, 2000. 180 p.
4. Durac L. Semiotica limbajului nonverbal în relaţia părinte – adolescent. Iaşi: Institutul European, 2009. 268 p.
5. Fârte G.-I. Comunicarea. O abordare praxiologică. Iaşi: Casa Editorială Demiurg, 2004. 206 p.
6. Hobjilă A. Comunicare, discurs, teatru – delimitări teoretice şi deschideri aplicative. Iaşi: Institutul European, 2012. 210 p.
7. Iacob M., Mihăilescu A. Arta în şcoală. Concepte şi practici. Bucureşti: Editura Universitară, 2016. 142 p.
8. Lesenciuc A. Teorii ale comunicării. Braşov: Editura Academiei Forţelor Aeriene *Henri Coandă*, 2017. 305 p.
9. Mohorea E., Ciobanu E., Capcelea V. Introducere în ştiinţa comunicării: Material didactic: pentru instituţiile de învăţământ superior. Bălţi: Indigou Color, 2018. 192 p.
10. Munro M. et al. Theatre strategies to develop emotional intelligence skills in business communication: An exploratory study. In: Southern African Business Review, nr. 19 (2), 2015, pp. 1-26.
11. Rotter S., Niţişor, C. Drama in school. An educational initiative for the future. In: Journal of Pedagogy, nr. 2, 2017, pp. 97-106.
12. Vevea N. N. et al. The Only Thing to Fear is... Public Speaking? Exploring Predictors of Communication in the Public Speaking Classroom. In: Journal of the Communication, Speech & Theatre Association of North Dakota. Vol. 22, 2009/2010, pp. 1-8.



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

Competența-cheie nr. 1 și câteva procedee de asimilare a lexicului terminologic

CZU 37.091:5
doi.org/10.5281/zenodo.3521055

Rezumat: *Articolul punctează câteva strategii didactice utilizabile în scopul studierii şi asimilării terminologiei ştiinţifice pe aria curriculară Matematică şi ştiinţe. Luând pentru exemplificare curriculumul la disciplina Ştiinţe pentru clasa a V-a, versiunea actualizată 2019, se ilustrează cu exemple de termeni cum poate fi facilitat procesul de constituire a vocabularului terminologic activ începând cu prima clasă de gimnaziu. Printre procedeele recomandate se numără etimologizarea, asimilarea în perechi, situarea pe o axă, aranjarea în tabel, antonimizarea, sinonimizarea, analiza structurii derivative – toate implicând atât cunoaşterea limbii*

de instruire, cât şi strategiile metacognitive. Exemplele aduse sunt preluate din lista elementelor noi de limbaj, pe care le prescrie curriculumul. Tehnicile specifice de lucru cu vocabularul sunt necesare pentru formarea competenţei specifice 1. Identificarea cauzelor fenomenelor, proceselor şi relaţiilor din mediul înconjurător, manifestând corectitudine în utilizarea elementelor specifice de limbaj.

Cuvinte-cheie: *Curriculum, competenţe specifice, unităţi de conţinut, ştiinţe, procedee de studiere a terminologiei ştiinţifice.*

Abstract: *The article focuses on a number of didactic strategies that may be used to help students learn scientific terminology in the Mathematics and Science curricular area. Based on examples from the 2019 school curriculum for Science (5th grade), it is shown how the building of an active terminological vocabulary may be facilitated starting with the first gymnasium grade. The suggested didactic approaches include etymologization, learning in pairs, writing on an axis, arranging in a table, anonymization, synonymizing, and analysis of derivative structure; these require a knowledge of both the language of instruction and metacognitive strategies. The examples used in the article are quoted from the list of new language elements prescribed by the curriculum. Such vocabulary work techniques are necessary for the building of the following specific competence: 1. Identifying the causes of phenomena, processes, and relations in the environment, demonstrating correct use of specific linguistic elements.*

Keywords: *curriculum, specific competences, units of content, Science, didactic approaches to the study of scientific terminology.*

De regulă, profesorii de limbă şi literatură română (şi, firește, cei care predau orice limbă de instruire) se consideră şi sunt consideraţi automat responsabili de formarea competenţei de comunicare, însă şi la celelalte lecţii elevul citește, ascultă, vorbește limba respectivă, în varianta ei cât mai literară şi modernă. În această ordine de idei, o bună parte din lexicul terminologic pe care elevul îl asimilează la fiecare dintre materiile şcolare studiate devine un liant interdisciplinar de prim rang, care nu trebuie să rămână separat doar în raport cu domeniul de referinţă. Există termeni ştiinţifici de uz general, aproprierea cărora este o condiţie sine qua non a învăţării – *linie, punct, sistem, structură, substanţă, câmp, metodă* etc. – doar că această încetăţenire a lor în vocabularul activ al elevului are loc treptat sau concentric, fiind raportată la diferite realităţi şi noţiuni. Operaţionalizarea terminologiei din domeniu, priceperea de a discerne între sensurile uzuale şi cele terminologice, capacitatea de a construi un discurs ştiinţific vin cu timpul, se formează şi se dezvoltă exersând – şi atunci la absolvire avem tinerii care pot aspira la orice universitate, pot îmbrăţişa orice profesie. Sau nu-i avem...

În articolul de faţă, vom încerca să urmărim cum se pot pune bazele unei comunicări în stilul ştiinţifico-didactic în clasa a V-a, adresându-ne deopotrivă şi profesorilor, şi potenţialilor autori de manuale. Ideea de bătaie lungă pe care o promovăm şi pe care ne-am dori s-o vedem realizată este alcătuirea unui dicţionar terminologic, enciclopedic, comun pentru toate materiile şcolare, pe trepte. Având în vedere competenţele TIC ale actualilor elevi, acesta ar putea să fie elaborat şi editat doar în formă electronică şi plasat printre resursele curriculare ale MECC, fiind accesibil la orice lecţie, din orice casă.

Am fost profund şi plăcut impresionată de atenţia acordată limbajului ştiinţific în curriculumul la *Ştiinţe* pentru clasa a V-a [1] şi am încercat, ca filolog, să privesc partea pur lingvistică a competenţelor pe care i le formează elevului această disciplină. Am apelat la ea pentru că, trebuie să recunoaştem, disciplina *Ştiinţe* are un caracter cardinal, primordial; ea este platforma pe care se vor edifica, ulterior, biologia, geografia, tehnologia, fizica şi chimia. Prin urmare, nu doar aceste discipline se cuvine să aibă un aparat ştiinţific comun şi bine pus la punct încă de la etapa dezvoltării curriculare, ci şi materia predată în clasa a V-a trebuie să-i formeze copilului anumite deprinderi de lucru cu termenii – deprinderi de care vor beneficia toată viaţa copiii şi, cu un gând bun spre cel care le-a format, profesorii din anii următori. Profesorii care predau disciplina numită *Ştiinţe* în prima clasă de gimnaziu nu sunt filologi: nu acesta e domeniul activităţii lor didactice. Însă explicarea termenilor noi, asimilarea şi încetăţenirea lor sunt sarcini care le revin în cea mai mare măsură. Voi căuta să nu abuzez, ci să vin doar cu câteva sugestii pentru activităţi de învăţare care ar contribui la o mai bună asimilare a cuvintelor noi.

În varianta recent făcută publică a curriculumului revizuit, competenţele specifice pe care urmează să i le formeze elevului disciplina dată sunt explicit axate pe noţiuni ale domeniului, dacă le citește un specialist în ştiinţe reale şi naturale. Dacă însă le citește un filolog, el vede, cu satisfacţie, că prima dintre acestea proiectează aşteptări legate direct de competenţele de comunicare: 1. Identificarea cauzelor fenomenelor, proceselor şi relaţiilor din mediul înconjurător, manifestând corectitudine în utilizarea elementelor specifice de limbaj (sublinierea noastră).

Printr-o asemenea declaraţie, conceptorii de curriculum recunosc fără rezerve că nimic din domeniul ştiinţelor nu poate fi asimilat şi înţeles fără operaţionalizarea limbajului specific. Pentru aceasta, coloana a doua conţine „Elemente noi de limbaj specific disciplinei”.

La fiecare dintre cele 4 unităţi de conţinut profesorii au la îndemână lista cuvintelor şi sintagmelor care trebuie să-şi facă loc în vocabularul copilului şi, de dorit, unele dintre ele să nu rămână în masa vocabularului pasiv, ci să se activeze cu uşurinţă. Iar dacă ne adresăm ultimei coloane din tabelul inserat în curriculum, vom vedea ce activităţi şi oportunităţi de învăţare (numite *Activităţi de comunicare*) îi sunt recomandate profesorului. Şi aici ne aşteaptă o soluţie firească privitor la copiii de această vârstă: pentru toate cele 4 unităţi de conţinut, activităţile de comunicare recomandate sunt, în esenţa lor didactică, identice, **descrieri** şi **relatări**. Diferă doar conţinutul celor ce urmează a fi **descrise** şi **relatate**. Deosebirea dintre produse se poate explica prin două referinţe distincte: **descrierea** este o prezentare, **relatarea** este o naraţiune, o povestire. Astfel, la temelia descrierii stă capacitatea de a observa obiecte, fenomene statice, iar la baza relatării – a observa evenimentele în dinamica lor. Faptul că ambele sunt solicitate la fiecare unitate de conţinut demonstrează împletirea lor strânsă, determinarea reciprocă, dar nu trebuie neglijată nici necesitatea de a le discrimina.

Prin urmare, dacă pe parcursul anului de studii profesorul va reuşi să le dezvolte copiilor competenţa de a realiza aceste două operaţii intelectuale în raport cu lumea din jurul lor, achiziţiile elevului în materie de comunicare vor fi foarte valoroase în clasele următoare.

Deşi sunt trecute la activităţi de comunicare, adică la procese, ambele – descrierea şi relatarea – vizează un oarecare produs, iar produsul evaluabil aici este, în linii mari, *expunerea*. Textele rezultate, orale sau scrise, pot fi evaluate în baza acelor criterii pe care profesorul le va considera relevante pentru produsul şi sarcina dată. Atunci elevul va fi evaluat în raport cu această competenţă specifică doar dacă va fi capabil să construiască un text propriu în stilul ştiinţifico-didactic (sau, pentru că e vorba de clasa a V-a, dacă va reuşi să răspundă la anumite întrebări, să rezolve itemi, să descrie un obiect, să prezinte un raport, să relateze o experienţă proprie).

Ilustrăm printr-o unitate de competenţă:

- ✓ *La sfârşitul clasei a V-a, elevul poate recunoaşte diversitatea corpurilor din natură.*

Pentru a recunoaşte diversitatea corpurilor din natură, elevul trebuie să aibă în vocabular cuvintele exacte prin care acestea vor fi desemnate: nu cu numele lor uzuale, ci clasificându-le, trecându-le la categoria respectivă şi indicând caracteristicile datorită cărora se deosebesc, sunt delimitate aceste corpuri. Fără îndoială, diferiţi elevi vor folosi diferite cuvinte pentru aceleaşi noţiuni, iar aici vor intra în joc relaţiile dintre cuvinte. Profesorul este cel care va trebui să explice diferenţa dintre termenul generic şi cel special, precum şi dintre sinonimele literare şi regionale, dacă acestea vor apărea în uz. Cum se poate proba o asemenea competenţă? Ţine de profesionalismul cadrului didactic să formuleze sarcinile în aşa fel, încât elevul nu doar să descrie corpurile şi substanţele, ci şi să facă dovada asimilării termenilor învăţaţi în cadrul temei.

Descrierea şi relatarea sunt operaţii care se pot realiza pe mai multe paliere – ca rezultat al *observării*, *traducerii, interpretării, explicării, comparării* – dar de fiecare dată elevul va face dovada recunoaşterii sau a înţelegerii obiectului/fenomenului descris şi va reuşi să relateze cele observate sau trăite, adică să-şi verbalizeze cunoştinţele, senzaţiile, reprezentările. Sarcinile pe care le va primi şi realiza ţin de *parafrazare, clarificare, comparare, ilustrare*. Nu-i nici grav, nici interzis ca descrierea să se producă în rezultatul analizei: astfel elevul va delimita părţile componente ale obiectelor descrise, va determina cum se leagă părţile una cu alta, cu structura şi scopul general. Tot analiză e şi *determinarea modului în care se potrivesc sau funcţionează elementele.* Cum s-ar putea face aceste exerciţii în aşa fel încât nici activităţile să nu fie reluate, nici elevii să nu se plictisească, nici profesorul să nu reitereze aceleaşi oferte didactice?

- ✓ *Clasifică obiectele reprezentate în imagine, numindu-le şi argumentându-ţi opţiunea.*
- ✓ *Descrie încăperea în care...*
- ✓ *Determină asemănările/deosebirile dintre obiectele/fenomenele numite.*
- ✓ *Elaborează o descriere a obiectului dat.*
- ✓ *Elaborează un colaj cu privire la..., relatând despre...*
- ✓ *Explică relaţia dintre obiectele reprezentate/fenomenele numite.*
- ✓ *Exprimă în cuvinte esenţa imaginii date.*
- ✓ *Exprimă într-un enunţ esenţa fenomenului dat.*
- ✓ *Grupează obiectele în baza criteriilor date.*
- ✓ *Ia notiţe, urmărind fenomenul..., şi prezintă-le oral.*
- ✓ *Numeşte/distinge trăsăturile specifice obiectelor/fenomenelor numite.*
- ✓ *Prezintă, în text coerent, obiectul dat.*
- ✓ *Relatează despre ceea ce ai observat, urmărind procesul...*
- ✓ *Reprezintă în imagini şi comentează fenomenul...*

Ceea ce i se reclamă elevului este comunicarea în text coerent sau în enunţuri finite, cu utilizarea elementelor noi de limbaj. Considerăm că, de fiecare dată când cerinţa explicită este să se demonstreze cunoaşterea termenilor asimilaţi, aceştia ar trebui puşi la vedere şi elevii atenţionaţi asupra momentului. E posibil chiar, pentru că termenii nu sunt numeroşi, ca profesorul să dirijeze acumularea lor într-o listă comună sau să se alcătuiască un clustering cu toţi termenii noi, pe măsura asimilării

lor. Suntem conştienţi de faptul că, în procesul studierii temelor date, în explicaţia profesorului pot apărea unii termeni care nu sunt stipulaţi în curriculum, după cum e posibil ca manualul propus elevului să conţină şi alt lexic terminologic. Dar principiul rămâne acelaşi: ca să memorizeze un termen, elevul trebuie să-i înţeleagă semnificaţia şi structura. Cum s-ar putea proiecta în demersul didactic asimilarea elementelor noi de limbaj?

Unitatea de conţinut **I. Lumea vie**, reclamă însuşirea unor termeni cunoscuţi, a căror semnificaţie specială va fi actualizată acum (*plantă, floare, ciupercă, animal, bacterie, capsulă, celulă, înmulţire, creştere, dezvoltare*), şi a unora absolut noi, care nu se află pe vârful limbii copilului de 11 ani (*ovipar, vivipar, spor, excitabilitate etc.*).

Dintre primele, *capsulă* este cel mai interesant: copiii s-ar putea să-i cunoască unul dintre sensurile derivate – cel de *înveliş al unui produs medicamentos*, iar acum profesorul va putea să explice cum a fost imitată forma naturală pentru a elabora produse industriale asemănătoare (capsulele de gelatină sunt fabricate încă din sec. al XVIII-lea). Şi aici se proiectează o perspectivă largă pentru a discuta cu elevii despre modul în care omul, în diferite epoci, a imitat forma obiectelor din natură. Cu siguranţă, astfel şi noţiunea de *capsulă* din domeniul biologiei, şi mecanismul transferului de sens vor fi memorizate mai uşor. Descrierea respectivului înveliş al bacteriilor – pe care elevii nu le prea pot vedea – ar deveni mai limpede dacă se va face referinţă şi la alte obiecte produse industrial sau la alte concepte care valorifică semnificaţii noi ale vechiului „capsulă". Când se va reveni la acest termen în clasele mai mari – la biologie[1], vom constata că mai mulţi elevi cunosc capsulele de cafea şi capsulele cu detergent pentru maşinile de spălat; copiii pasionaţi de astrofizică ar putea să ştie ce este o capsulă spaţială; cei care urmăresc evenimentele istorice vor cunoaşte locuţiunea „capsulă a timpului", iar cei care se interesează de modă – ce este o garderobă „capsulă".

Acesta este un procedeu valabil pentru foarte multe situaţii când cuvântul-termen are în limba română şi alte semnificaţii, se raportează şi la alte realităţi: prin analogie cu sensul primar, cel derivat sau terminologic se reţine mai bine şi devine familiar.

Pentru *ovipar* şi *vivipar*, exersarea ar trebui să ţintească asimilarea lor în pereche, prin descifrarea structurii acestor cuvinte compuse: *ovipar – care se reproduce prin ouă, embrionul dezvoltându-se în afara organismului matern; vivipar – care naşte pui vii.* Unul dintre dicţionarele noastre de început, cel alcătuit de Aug. Scriban, le explică într-o definiţie accesibilă copiilor:

Vivipár (lat. *viviparus,* d. *vívus,* viu, şi *párere,* a naşte). Care naşte pui vii (ca mamiferele), în opoziţie cu **ovipar** (lat. *oviparus,* d. *ovum,* ou, şi *párere,* a naşte), care face ouă (ca păsările).

Asimilare în opoziţie, ca un criteriu de clasificare, s-ar putea aplica şi în cazul sintagmelor *animale cu sânge rece; animale cu sânge cald.* Elevii nu identifică aici cuvinte necunoscute, dar vecinătatea lor ar putea fi nouă pentru aceşti copii.

În această serie, cel mai dificil de ancorat în vocabularul copilului este cuvântul *spor*. Am sugera asimilarea prin dezambiguizarea de omonimul său *spor, sporuri*, dar avem convingerea că nici acesta nu este un cuvânt cunoscut şi utilizat frecvent (*Spor salarial; Spor la muncă!*). Poate doar faptul că profesorul ştie etimologia grecească a cuvântului şi semnificaţia de „sămânţă" pe care o are în limba de origine l-ar putea ajuta să explice diferenţa dintre seminţe şi spori şi astfel termenul şi-ar găsi un loc motivat în sistem.

Unii termeni vor fi însuşiţi doar în sintagme terminologice, presupunându-se că fiecare cuvânt luat aparte este deja cunoscut: *relaţii: de nutriţie, de trai, de răspândire*. Filologul din noi nu poate trece indiferent pe lângă verbul care stă la baza derivării substantivului *nutriţie*: *a nutri,* adică *a hrăni; a alimenta*. Dacă elevii vor înţelege mecanismul derivării (iar noţiunile lingvistice de *derivare* şi *cuvinte înrudite* le sunt deja cunoscute), atunci cuvântul nou nu va mai sta izolat în vocabularul lor.

Unitatea de conţinut **II. Corpuri şi substanţe**, pune pe tapet câţiva termeni noi şi înţelegerea lor este crucială. Dacă i-am privi în diacronie, am observa că unii sunt activaţi paralel şi la matematică (*formă, lungime, volum*), alţii vor reapărea la fizică sau la chimie (*densitate, solubilitate, sedimentare, filtrare, topire, vaporizare, condensare, dizolvare, ardere, ruginire, putrezire, alterare*).

Cuvintele care se referă la proprietăţile corpurilor sunt substantive cu rude în clasa adjectivelor, dar unele sunt derivate din adjective, iar altele formează adjective derivate (*lung – lungime, masă – masiv, volum – voluminos, dens – densitate*). Pentru ca mecanismul să devină limpede şi modelul de derivare să fie asimilat, elevii ar trebui puşi în faţa necesităţii de a descrie corpurile sau substanţele date din perspectiva sau în consecutivitatea proprietăţilor stipulate de conţinuturile curriculare. Astfel se vor convinge de specificul corpurilor şi al substanţelor, dar şi vor exersa descrierea în scopul identificării sau al prezentării. Aici este cazul să se vadă că adjectivele se construiesc preferenţial cu verbul *a fi* (*este lung, scurt, dens, masiv, voluminos*), iar substantivele – cu verbul *a avea* (*are lungimea de...; are densitatea egală cu...; are un volum de...; are masa de...*). Dacă ar

1 În manualul de biologie pentru clasa a X-a termenul "capsulă" apare de 12 ori [3], în diferite sintagme şi cu diferiţi referenţi; în cel pentru clasa a XI-a – de circa 30 de ori [2].

exista şi o corelare transdisciplinară a conţinuturilor curriculare, aici e momentul să se actualizeze, la gramatică, noţiunile de predicat verbal şi predicat nominal.

În lista a doua multe cuvinte sunt derivate verbale, de aceea este oportun ca elevii să vadă şi să înţeleagă legătura dublă (*a topi – topire; a dizolva – dizolvare; a arde – ardere*) sau triplă (*filtru – a filtra – filtrare; rugină – a rugini – ruginire*) între termenul stipulat de curriculum şi ceea ce le este deja cunoscut.

O atenţie aparte ar merita cuvântul *alterare*. Etimologizarea[2] lui prin latinescul *alter* (*diferit, divers, altul*) explică foarte limpede sensul pe care îl capătă: iniţial, produsul era *unul*, dar în rezultatul unor procese de descompunere, al *alterării*, a devenit *altul*. O rudă apropiată a lui, deşi semnificând cu totul altceva, este cuvântul *alternativ*, pe care îl vor întâlni în curând la fizică.

În unitatea de conţinut **III. Energia şi forţele,** termenii sunt: *reflecţie; corpuri transparente, corpuri opace, corpuri translucide; căldură absorbită, căldură cedată; surse sonore, unde sonore; caracteristici ale mişcării: rapiditatea, viteza; forţa; energia*. Unele cuvinte sunt, cu siguranţă, cunoscute şi trebuie doar actualizate, iar seria de adjective care caracterizează corpurile (*opac, transparent, translucid*) ar putea genera un procedeu nou: aşezarea cuvintelor într-un tabel sau pe o axă, arătând cum se schimbă proprietăţile corpurilor şi sensurile cuvintelor.

Termenul	Transparent	Translucid	Opac
Definiţia	Prin care se poate vedea clar.	Care lasă să treacă lumina, fără a permite ca obiectele să fie distinse clar.	Care împiedică trecerea luminii; lipsit de transparenţă.
Sinonimele	Străveziu	Semitransparent Semiopac	Netransparent Mat

Din tabel rezultă limpede că, de fapt, cuvântul *transparent* şi derivatele lui prefixale *semitransparent* şi *netransparent* ar putea să substituie toată gama. Dar deoarece limba are cuvinte exacte şi speciale pentru aceste caracteristici ale corpurilor, este bine ca elevii să le cunoască.

În unitatea de conţinut **IV. Ştiinţa pentru natură**, termenii sunt *metode de investigare: observarea, experimentul, măsurarea; oameni de ştiinţă*; *invenţie, descoperire*; *dezvoltare durabilă*.

La fel ca şi cuvintele din unitatea II, acestea sunt derivate a căror înţelegere va facilita asimilarea sensurilor terminologice. Ar fi util să se examineze ce înseamnă *durabil* şi cum poate fi *durabilă dezvoltarea;* în ce constă *investigarea*, atunci când ea se materializează în *observare, experiment, măsurare* şi să se cerceteze paralel *descoperirea* şi *invenţia*.

O atenţie aparte ar merita şi cuvântul *metodă*, unul dintre cele mai ocurente printre termenii ştiinţifici generali. Deoarece produsele pe care le stipulează curriculumul ţin de aplicarea unor metode de investigaţie, pe măsura posibilităţilor acestor elevi, notiţele de jurnal pe care le ţine, le redactează, le prezintă elevul îi dau posibilitatea să exerseze atât descrierea, cât şi relatarea.

Generalizând, sugerăm ca, pe întreg parcursul didactic al disciplinei date (dar şi, prin transfer, pe parcursul studierii oricărei alte discipline), elevii să fie ajutaţi să înţeleagă termenul înainte de a le cere să-l memorizeze. Astfel, vom evita confuziile, sărăcia de vocabular, dar şi vom contribui la învăţarea metacognitivă – deprindere care ulterior trebuie să intre în arsenalul intelectual al celui care studiază.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Curriculum Naţional. Aria curriculară *Matematică şi ştiinţe*. Disciplina *Ştiinţe*. Clasa a V-a. Chişinău, 2019. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/stiinte_curriculum_gimnaziu_rom.pdf
2. Duca M., Dencicov-Cristea L. Biologie. Manual pentru clasa a XI-a. Chişinău: Editerra Prim, 2014.
3. Ungureanu I., Postolache-Călugăru A., Melian I. Biologie. Manual pentru clasa a X-a. Chişinău: Casa editorial-poligrafică *Bons offices*, 2012.

2 Dicţionarele care definesc verbul „a etimologiza” oscilează între trei identificatori: *a indica /a da /a căuta etimologia unui cuvânt*. Primele două (*a indica* şi *a da*) reperează activitatea alcătuitorilor de dicţionare, a autorilor de manuale şi auxiliare didactice, precum şi pe cea a profesorului; ultimul este al celui care învaţă, adică al elevului. Profesorul îi va arăta cum se face ca un cuvânt nou-nouţ în vocabularul său să-şi găsească acolo rude şi prieteni, să se aşeze comod într-un cuib sau să construiască o reţea. Şi pentru adulţi, şi pentru copii învăţarea conştientă şi conştientizată a lexicului terminologic nu trebuie dusă până la investigaţii etimologice proprii, dar motivarea, explicarea formei interne, relaţionarea sunt necesare, chiar vitale.



Redactarea compoziţiilor şcolare ca oportunitate de formare a competenţelor de comunicare scrisă la elevi

CZU 37.091:811
doi.org/10.5281/zenodo.3525937

Margareta **FLOREA**
gr. did. sup., Liceul Teoretic *Mihail Sadoveanu* din Călăraşi

Rezumat: *Procesul elaborării compoziţiilor şcolare este unul îndelungat, anevoios, necesar elevilor, care trebuie învăţat. Acest deziderat îl realizează pedagogii, inclusiv cei de limba şi literatura română, documentându-se din sursele metodologice, selectând strategiile didactice necesare, pentru a le forma elevilor competenţe generale şi specifice. De un real folos le vor fi profesorilor de română ideile din diverse surse bibliografice, în vederea realizării unor exerciţii de scriere, precum şi exemplele de compoziţii şcolare propuse elevilor de către autoare, din practica pedagogică.*

Cuvinte-cheie: *etape ale scrierii, compoziţii şcolare, strategii didactice, competenţe.*

Abstract: *The writing of school compositions is long and difficult, but necessary for students, and it has to be learned. The teachers, including Romanian Language and Literature teachers, achieve this aim by documenting themselves on didactic methodology and selecting the necessary didactic strategies in order to form the students' general and specific competences. We hope that the article will prove to be of real benefit to fellow Romanian Language and Literature teachers, as it disseminates ideas from various sources concerning the organization of writing exercises. Examples of school composition topics set by the author are also provided.*

Keywords: *stages of writing, school compositions, didactic strategies, competences.*

”Un om care stăpâneşte arta lecturii, vorbirii şi scrierii corecte nu este numai un om mai bun decât alţii, ci este, mai întâi, o personalitate fortificată sufleteşte.”

(Mircea Eliade)

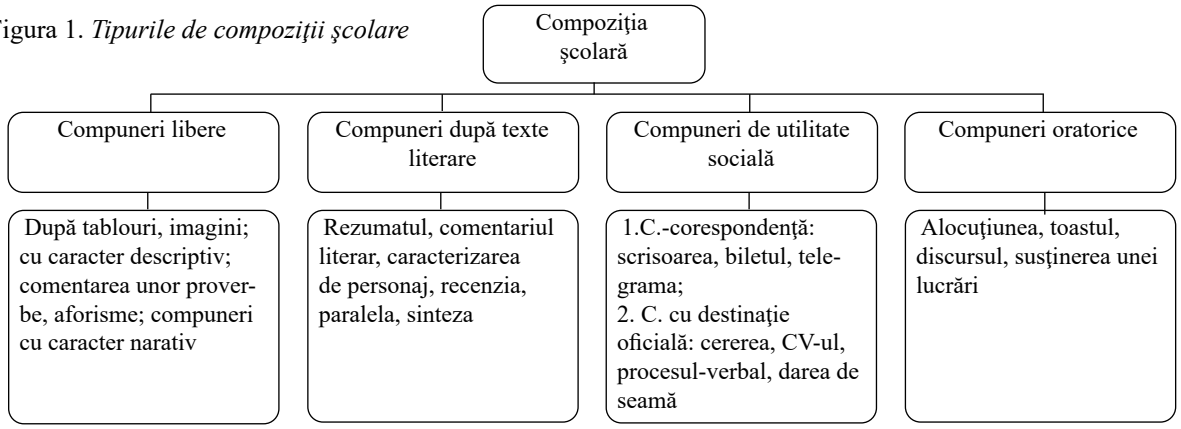
În cadrul procesului educaţional la *Limba şi literatura română*, pedagogii realizează educaţia lingvistică şi cea literar-artistică a elevilor, reglementate şi explicate de curriculumul disciplinar pentru clasele V-IX: „Scopul educaţiei lingvistice: formarea unor vorbitori culţi ai limbii materne – române şi a premiselor pentru cunoaştere şi comunicare în orice domeniu al vieţii umane (…). Scopul educaţiei literar-artistice: formarea cititorului cult de literatură artistică şi a premiselor pentru formarea artistic-estetică generală” [9, p. 5].

Una dintre competenţele-cheie pe care o formăm elevilor, o dezvoltăm, o evaluăm este cea de comunicare în limba română, care presupune deprinderi de folosire corectă, adecvată, eficientă a limbii, în receptarea şi producerea textelor orale şi scrise. „Studiul integrat al limbii şi literaturii române în gimnaziu urmăreşte cu precădere formarea şi dezvoltarea *competenţelor de comunicare* (...), conjugate organic şi cu formarea *competenţelor lectorale* şi *valorice*, fără a ignora însă şi competenţele cognitive, metodologice (inerente oricărui studiu riguros, sistemic, organizat) şi competenţele sociale, de neconceput în afara celor de comunicare” [9, p. 9].

Alina Pamfil, în lucrarea metodică *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, referindu-se la unul din modelele de relaţie cititor-text, propus de R. Scholes, afirmă: „(…) lectura se defineşte ca proces prin care cititorul îşi creează, pornind de la textul scriitorului, propriul (…) text. Tiparul cuprinde trei etape succesive, ce corespund unor lecturi distincte: lectura inocentă: „producerea de text *din* text”; lectura interpretativă: „producerea de text *despre* text”; lectura critică: „producerea de text *împotriva* textului” [10, p. 142]. Asemenea tipuri de texte redactează elevii pe parcursul treptelor de şcolaritate. Astfel, compoziţiile şcolare, care reprezintă comunicări scrise despre un subiect, texte coerente elaborate după reguli stabilite, îi ajută pe discipoli să abordeze multiaspectual şi aprofundat realităţile ficţionale şi cotidiene, să citească atent textele literare şi nonliterare, să devină mai empatici, reflexivi, creativi etc. Amintim, în organizatorul grafic prezentat, tipurile compoziţiilor frecvent elaborate de elevi (Figura 1).

Ţinem să concretizăm că în curriculumul de gimnaziu şi de liceu se regăsesc toate felurile compoziţiilor şcolare, în total 85, pentru ambele trepte de şcolaritate; în gimnaziu – 49, în liceu – 36, pe care elevii trebuie să ştie

Figura 1. *Tipurile de compoziţii şcolare*



a le scrie, a le susţine, iar pedagogii – să-i înveţe a le elabora şi să le verifice, în conformitate cu parametrii potriviţi tipurilor de compuneri.

Fără îndoială, exerciţiul de scriere este unul destul de dificil, la început, iar în urma exersării, propunerii de modele, acumulării ideilor şi structurării lor, explicării specificului fiecărui tip de compunere, aplicării strategiilor adecvate de către pedagogi etc., elevilor le reuşeşte.

Competenţa de comunicare scrisă este descifrată şi în *Ghidul de implementare a curriculumului modernizat în învăţământul liceal*: „Elevii (...) vor fi capabili:

- să elaboreze un text în scris, având unele repere;
- să poată scrie de sine stătător o compunere, exprimându-şi opinia în scris;
- să poată elabora un comentariu în scris, cu sau fără repere suplimentare etc.” [6, p. 49].

Merită atenţie şi capitolul al III-lea, *Comentariul sau analiza textului literar la clasele liceale*, al *Didacticii limbii şi literaturii române pentru gimnaziu şi liceu*, de Vistian Goia [7, p. 142], care precizează specificul comentariului literar, în funcţie de genul literar în care se încadrează opera:

– la comentarea operei lirice – analiza structurală, care presupune ”studiul simultan sau succesiv al straturilor operei: fonetic, morfologic, sintactic, lexical şi stilistic”;
– la interpretarea operei epice – ”structura naraţiunii şi variantele ei, personajele şi raporturile dintre ele, intriga, modurile povestirii, timpurile naraţiunii, valoarea literară a operei şi locul pe care îl ocupă în creaţia scriitorului pe plan naţional şi universal”;
– la ”analiza” operei dramatice – specia literară şi natura conflictului, ca element declanşator de evenimente, personajul, ca purtător al mesajului.

Procesul didactic de formare a competenţelor de scriere parcurge trei etape:

1. **Prescrierea** (anticiparea/evocarea);
2. **Scrierea** (construirea cunoştinţelor/realizarea sensului);
3. **Postscrierea** (consolidarea/reflecţia). Teoreticienii în domeniu – Tatiana Cartaleanu, Olga Cosovan şi alţii [1, 2] – în lucrările despre organizarea şi desfăşurarea atelierelor de scriere, care au menirea de a-i învăţa pe elevi să achiziţioneze tehnici de redactare a textelor, vin cu sugestii preţioase:
   - ”Finalizarea compoziţiilor şcolare nu pot deveni teme de casă atâta timp cât profesorul nu are certitudinea că elevii au asimilat tehnicile de muncă intelectuală necesare producerii unui anume text.
   - Redactarea şi perfectarea textului pot fi realizate şi acasă.”

Andra Şerbănescu, în lucrarea *Cum se scrie un text* [11], descrie procesul de redactare a oricărei compoziţii: 1. Alegerea şi delimitarea subiectului (gândirea); 2. Formularea tezei (scrierea); 3. Descoperirea ideilor (scrierea); 4. Planificarea, organizarea textului (scrierea); 5. Rescrierea (forma finală).

Şi *Referenţialul de evaluare* [5] le vine în ajutor pedagogilor, propunând diverse produse (compoziţii şcolare orale şi scrise) şi criteriile de verificare a acestora: discursul, rezumatul, textul argumentativ, interviul, eseul structurat, compoziţia-sinteză, eseul semistructurat.

În lucrarea *Compoziţia şcolară, modele de texte la limba şi literatura română, pentru clasele V-IX* [4], E. Ciobanu propune 75 de tipuri de compuneri – textul literar, textul nonliterar, scrierea funcţională, scrierea imaginativă, scrierea reflexivă, scrierea metaliterară – cu exemple şi algoritmi de redactare.

Conchidem că profesorii de limba şi literatura română au suficiente surse de documentare, de orientare în vederea scrierii corecte, algoritmizate a compoziţiilor şcolare.

Adesea, pedagogii recurg la criteriile generale de apreciere a compunerilor scrise de elevi: înţelegerea subiectului despre care comunică; structurarea informaţiilor şi a ideilor în legătură cu subiectul abordat/respectarea

parametrilor daţi; logica şi coerenţa comunicării; abilitatea de a scrie corect; aranjarea textului în pagină etc.

Strategiile didactice puse în uz, în acest sens, facilitează procesul de scriere, îl diversifică, formând, totodată, mai multe competenţe: lectorale, literare, interpersonale etc.: identitatea personajului; piramida descrierii personajului; simularea întâlnirii cu personajul; scrierea liberă; agenda cu notiţe paralele; imaginaţia ghidată de un tablou; o imagine, un obiect; cubul (cu laturile: descrie/defineşte, asociază, compară, aplică, analizează, apreciază); agenda cu notiţe paralele; TASC (teza; antiteza: *Mi s-ar putea reproşa...*; sinteza: *Prin urmare...*; concluzia); TESC (teza, exemplul, sinteza, concluzia); maratonul de scriere (3 alineate); 6 ”De ce?”; 6 ”Cum?”; PRES; scrisoarea literară; eseul de 5/10 minute; SORA (*situaţia*: comunicarea în transport, pregătirea drumurilor de iarnă, înscrierile în localurile publice etc.; *observarea* (timp de o săptămână); *reflecţia*; *acţiunea*: cum ar acţiona pentru soluţionarea problemei. Textul trebuie să conţină patru alineate; este util pentru articole de problemă); autointerviul/ interviul cu sine însuşi; tehnica Blitz (elevilor li se propune să privească o imagine/un obiect, timp de 5 secunde, după care să scrie un text meditativ, în care să relateze despre asociaţiile, amintirile pe care le provoacă acest obiect); OPERA (observarea, prezentarea celor atestate, exemplificarea, reflectarea, acţiunile); pagina de jurnal etc.

Important este să ne facem datoria onorabil, prin formări continue, să organizăm experienţe de învăţare valorice, să-i ajutăm pe toţi elevii să descifreze lumea textelor, pentru ca mai apoi să se poată integra cu succes în viaţa socială. E bine ca profesorii de limba şi literatura română să-i obişnuiască să citească atent orice tip de text şi sarcinile de redactare, să scrie corect, clar, fluent, expresiv, să detecteze informaţia necesară/ solicitată, să formuleze judecăţi de valoare, să-şi structureze bine ideile, să-şi exprime matur atitudinile în raport cu o problemă, o situaţie, să realizeze conexiuni intertextuale reuşite între propriile experienţe/aşteptări şi cele ficţionale.

În continuare, sugerăm câteva situaţii şi titluri de compoziţii şcolare care li s-ar putea propune elevilor la studierea unor conţinuturi, opere literare şi nonliterare.

Nr. d/o	Clasa	Conţinuturi curriculare, textul literar sau nonliterar	Compoziţii şcolare
1.	a V-a	1) Textul nonliterar. Biografia	1) În baza biografiei propuse (a lui Tudor Arghezi), elaborează fişa biobibliografică a autorului, respectând structura acestui tip de text.
		2) Scrierea reflexivă. Scrisoarea familială. Naraţiunea. *Balada celor cinci motănaşi* de Ion Druţă	2.1) Redactează o scrisoare familială, empatică, a mamei-pisică adresată unuia din motănaşii ei, după ce i-a părăsit. 2.2) Povesteşte textul *Balada celor cinci motănaşi* de Ion Druţă din perspectiva unui motănaş.
2.	a VI-a	1) Reţeta. Instrucţiune	1) În baza reţetei date, elaborează o instrucţiune, respectând structura acestui tip de text.
		2) Argumentarea simplă	2) Redactează un text argumentativ, în cheia tehnicii TASC/ PRES/în baza algoritmului din manual de la p. 13, pornind de la citatul lui Ion Creangă ”*Din cărţi culegi multă înţelepciune”.*
		3) Scrierea imaginativă. Descrierea	3) Descrie peisajul din manual, de la p. 8/10/58/70/72/123/ 164/193, respectând algoritmul din exerciţiul nr. 11, p. 164.
		4) Fabula. Atelier de lectură	4) Fabulele, oglinzi veridice ale vieţii/naturii umane.
		5) Scrierea reflexivă. Reflectarea propriei experienţe într-un text scris	5) Redactează un text coerent, de cel puţin o pagină, în care vei descrie experienţa proprie de lectură independentă a romanului *Aventurile lui Tom Sawyer* de Mark Twain, respectând algoritmul: 1) Circumstanţele citirii (cât timp ai citit romanul?...); 2) Gânduri avute, sentimente trăite în timpul lecturii; 3) Cel mai impresionant pasaj, motivare; 4) Impresii despre lucrare; 5) Lecţii de viaţă învăţate; 6) Utilizarea persoanei întâi; 7) Corectitudinea, coerenţa scrierii; 8) Prezenţa celor trei părţi componente ale compoziţiei; 9) Aranjarea corectă a textului în pagină.
3.	a VII-a	1) Cartea – obiect cultural	1.1) Compunere empatică: *Sunt cartea...*
		2) Atelier de lectură. Poezii din creaţia lui Mihai Eminescu	1.2) Elaborează o argumentare simplă, în patru paşi (patru enunţuri), demonstrând necesitatea lecturii cărţilor, respectând structura argumentării: 1. Teza-afirmaţie; 2. Explicaţia; 3. Dovada/exemplul; 4. Concluzia.

		3) Balada cultă *Paşa Hassan* de George Coşbuc 4) Atelier de discuţie a romanului citit independent *Baltagul* de Mihail Sadoveanu	2) Natura şi dragostea în creaţia lui Mihai Eminescu. 3) Compunere paralelă. Caracterizarea în paralelă a personajelor Mihai Viteazul şi Paşa Hassan. 4) Vitoria Lipan, femeie puternică, păstrătoare de tradiţii.
4.	a VIII-a	1) Romanul *Singur în faţa dragostei* de Aureliu Busuioc 2) Farsa *Conul Leonida faţă cu Reacţiunea* de I.L.Caragiale 3) Atelier de lectură. Poezii de George Coşbuc	1) Stabileşte trei tipuri de texte nonliterare/funcţionale pe care le-ar fi putut redacta personajele literare. Concretizează, în câte un enunţ: situaţia, tipul textului, cine ar fi putut să-l scrie şi esenţa conţinutului. Redactează un text, din cele trei, în numele unui personaj, respectând convenţiile scrierii compoziţiei. 2.1) Comic şi dramatic în piesa *Conul Leonida faţă cu Reacţiunea* de I.L.Caragiale. 2.2) Lumină şi întuneric în farsa *Conul Leonida faţă cu Reacţiunea* de I.L.Caragiale. 3.1) Imaginea/viaţa satului în poeziile lui George Coşbuc. 3.2) Tradiţii şi obiceiuri ale românilor în poezia lui George Coşbuc.
5.	a IX-a	1) Limba română. Atelier de lectură. Limba română – temă frecventă în creaţia viereană 2) Universul/natura. Balada populară *Mioriţa* 3) Copilăria. *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă 4) Familia	1) Prezentarea unui volum de poezii, citit, al lui Grigore Vieru, respectând algoritmul: titlul volumului, motivarea lui, anul apariţiei, editura, comentarea imaginilor (dacă sunt), tematica poeziilor, trei cele mai impresionante texte, motivare, utilizarea exemplelor, recitarea unui text din volum. 2) Portretul ciobănaşului moldovean. 3) Universul copilăriei reflectat în povestirea *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă. 4) Înscrie cinci proverbe pe tema relaţiei părinţi-copii. Comentează unul, într-un text argumentativ/reflexiv/meditativ, de jumătate de pagină.
6.	a X-a	1) Romanul balzacian *Enigma Otiliei* de George Călinescu 2) Romanul psihologic *Pădurea spânzuraţilor* de Liviu Rebreanu 3) Comedia *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale	1) Romanul *Enigma Otiliei* de George Călinescu, galerie a tipurilor umane. Argumentare cu câte două-trei situaţii tipice, pentru fiecare personaj. 2.1) Greşeli şi revelaţii ale protagonistului romanului *Pădurea spânzuraţilor* de Liviu Rebreanu. 2.2) Ţara şi statul, două dimensiuni între care pendulează Apostol Bologa. 3) Imaginea societăţii româneşti, reflectată în comedie.
7.	a XI-a	1) Curente literare şi culturale 2) Iluminismul. *Şcoala Ardeleană*	1.1) Comentează modalităţile estetice identificabile în romanul *Enigma Otiliei* de George Călinescu: realism, clasicism, romantism, formule moderne. 1.2) Realizează o sinteză asupra contribuţiei prozei marilor clasici la dezvoltarea prozei româneşti: M. Eminescu, I. Creangă, I.L. Caragiale, I. Slavici. 2) Redactează o compunere-portret colectiv al iluminiştilor români, de cel puţin o pagină, ţinând cont de următorii parametri: 3 pct. – Idealuri ale iluminiştilor (trei idei); 3 pct. – Domenii de manifestare a cărturarilor (trei idei); 3 pct. – Contribuţii la propăşirea culturii naţionale (trei idei); 3 pct. – Pomenirea a cel puţin trei nume ale înaintaşilor; 3 pct. – Pentru operarea cu cel puţin trei exemple; 3 pct. – Pentru părţile componente ale compoziţiei: introducere, cuprins, încheiere; 4 pct. – Pentru corectitudinea textului elaborat.

8.	a XII-a	1) Creaţia lui Mihai Eminescu	1.1) Mituri naţionale şi universale valorificate în creaţia lui Mihai Eminescu. 1.2) Mihai Eminescu, poet naţional şi universal.
		2) Creaţia lui Lucian Blaga	2) Paralelă literară între drama *Meşterul Manole* de Lucian Blaga şi balada populară *Monastirea Argeşului.*
		3) Creaţia lui Camil Petrescu	3.1) Drama intelectualului intransigent în romanele camilpetresciene. 3.2) Caracterul modern al romanelor *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război, Patul lui Procust* de Camil Petrescu.
		4) Creaţia lui Ion Druţă	4) *Frumos şi sfânt* în opera druţiană.

În concluzie: Unele compoziţii pot fi redactate în clasă sau începute în clasă, cu terminarea ulterioară acasă, altele sunt date ca teme de casă, în urma lucrului asiduu în clasă, în funcţie de volumul şi complexitatea lor. Cert este un lucru: compoziţiile şcolare sunt absolut necesare, scrierea lor presupune dezvoltarea spiritului de observaţie; stimularea gândirii, a sensibilităţii şi a imaginaţiei creatoare a elevilor, precum şi a competenţei de comunicare orală şi scrisă.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O. Atelierul de lectură în demersul educaţional. Strategii de dezvoltare a gândirii critice. Chişinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2004.
2. Cartaleanu T., Cosovan O. Ateliere de lectură, scriere, discuţie. Portofoliul elevului. Clasele V-IX. Chișinău: Ştiinţa, 2014.
3. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraş-Postică V. Formarea de competenţe prin strategii didactice interactive. Chişinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2008.
4. Ciobanu E. Compoziţia şcolară. Modele de texte la limba şi literatura română pentru clasele V-IX. Chişinău: Prag 3, 2011.
5. Cosovan O. et al. Referenţialul de evaluare. Chişinău: Ministerul Educaţiei al Republicii Moldova, 2014.
6. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învăţământul liceal. Limba şi literatura română. Chişinău: Cartier, 2007.
7. Goia V. Didactica limbii şi literaturii române pentru gimnaziu şi liceu. Cluj-Napoca: Dacia, 2002.
8. Limba şi literatura română. Curriculum pentru clasele X-XII. Chişinău: Ştiinţa, 2010.
9. Limba şi literatura română. Curriculum şcolar. Clasele V-IX. Chişinău: Lyceum, 2010.
10. Pamfil A. Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Piteşti: Paralela 45, 2003.
11. Şerbănescu A. Cum se scrie un text. Iaşi: Polirom, 2007.



Dezvoltarea competenței de comunicare orală la elevii din treapta gimnazială prin stimularea motivației învățării

CZU 37.091
doi.org/10.5281/zenodo.3521059

Angela **MIRON**
gr. did. I, Liceul *Prometeu-Prim* din Chișinău

Rezumat: *Comunicarea stă la baza umanizării şi a creşterii psihologice, intelectuale şi culturale a oamenilor. Ea asigură transmiterea informaţiilor din generaţie în generaţie, oferind, în acelaşi timp, cea mai eficientă influenţă educaţională. Pentru ca elevul modern să corespundă şi să se potrivească timpurilor moderne, el trebuie să fie ghidat şi învăţat să observe lumea din jurul său, să o descopere pas cu pas, să pună întrebări, să înveţe să ia decizii, să construiască relaţii de încredere, să se integreze în societate în mod armonios etc. În acest context, dezvoltarea competenţei de comunicare este condiţia sine qua non pentru a transforma elevul într-un cetăţean activ, deoarece dezvoltarea abilităţilor de comunicare este una dintre cheile succesului în viaţă.*

Cuvinte-cheie: *comunicare, competenţă, succes.*

Abstract: *Communication lies at the core of humanization, at the base of people's psychological and cultural growth. It ensures that information is transmitted from generation to generation, providing at the same time a most efficient educational influence. For the students of today to fit in modern times, they have to be guided and taught to observe the surrounding world, to discover it step by step, to ask questions, to learn to make decisions, to build reliable relationships in order to integrate into society etc. In this context, developing the communicative competence is a sine qua non condition in order to help students become active citizens, since this competence is one of the keys to success in life.*

Keywords: *communication, competence, success.*

Comunicarea stă la baza umanizării, a construirii psihologice, intelectuale şi culturale a oamenilor. Ea asigură transmiterea de informaţii de la o generaţie la alta, fiind cel mai eficient mod de influenţare educativă.

Noţiunea de *competenţă de comunicare* a evoluat foarte mult, înglobând astăzi domenii de cunoaştere din ce în ce mai vaste. Consiliul Europei consideră că există şase componente în aptitudinea de comunicare:

– competenţa lingvistică;
– competenţa sociolingvistică;
– competenţa discursivă;
– competenţa socioculturală;
– competenţa strategică;
– competenţa socială.

Competenţa de comunicare este considerată de mulţi autori a fi o capacitate globală, care cuprinde capacităţile comunicative ale indivizilor dobândite de-a lungul vieţii.

Principala finalitate a educaţiei preuniversitare este pregătirea elevului pentru activitatea ulterioară şi dezvoltarea competenţelor acestuia. Astfel, studiind de-a lungul anilor, elevul urmează să ajungă o persoană capabilă de a se descurca în viaţă cu ajutorul comunicării orale, eficientă în situaţii diferite, o persoană aptă să-şi achiziţioneze în mod independent cunoştinţele şi competenţele solicitate – o personalitate cu un ansamblu de cunoştinţe, atitudini şi competenţe de comunicare formate pe parcursul şcolarităţii, actualizate pe parcursul întregii vieţi.

Perioada pe care o traversăm impune activităţi educaţionale ce urmăresc pregătirea elevului pentru viaţă, pentru rezolvarea creativă a problemelor – a celor care există şi a celor care abia urmează să se contureze. Pentru ca elevul modern să corespundă timpurilor moderne, trebuie să fie instruit să observe lumea, să pună întrebări, să descopere lumea din jurul său, să se integreze armonios în societate, să înveţe a lua decizii importante, a construi relaţii cu cei din jur etc.

În acest sens, dezvoltarea competenţei de comunicare este condiţia *sine qua non* a transformării elevului într-un cetăţean activ. Or, competenţa de comunicare orală este una dintre prerogativele succesului. Un elev bun este şi un elev motivat, un interlocutor eficient, cel care ştie să argumenteze, să-şi exprime neclarităţile, să-şi traseze un itinerar de dezvoltare. Admitem, cu regret, că realitatea lingvistică din Republica Moldova încă se mai caracterizează printr-o exprimare defectuoasă în limba română.

Procesul de formare şi dezvoltare a competenţei de comunicare orală la elevi poate deveni eficient, dacă tehnicile şi mijloacele didactice utilizate de profesor sunt motivante şi centrate pe elev, oferind posibilitatea dezvoltării abilităţilor de interpretare a diferitor mesaje orale, urmărind „conectarea" gândirii critice, valorificarea potenţialului creativ etc.

Acest proces presupune formarea şi consolidarea următoarelor deprinderi de: ascultare activă; dialogare; însuşire şi folosire a formulelor de politeţe; dezvoltare a capacităţii empatice; dezvoltare a comunicării asertive; respectare a normelor de comunicare orală şi scrisă; cunoaştere a limbajului nonverbal şi paraverbal.

Competenţele de comunicare ale adolescenţilor se formează în special prin activitatea didactică şi extradidactică, de predare-învăţare a cunoştinţelor, de formare a priceperilor şi deprinderilor, de relaţionare în cadrul grupului şcolar etc. De aceea, se pune accentul pe necesitatea învăţării interactive şi a conlucrării între elevi în procesul instructiv-educativ, rolul profesorului fiind cel de observator şi îndrumător, pregătit să dirijeze, să stimuleze capabilităţile adolescenţilor. Formarea/dezvoltarea competenţelor de comunicare este necesară pentru obţinea performanţelor de comunicare, de relaţionare, de încadrare în societate, precum şi în scopul dezvoltării inteligenţei emoţionale prin facilitarea găsirii mijloacelor de exprimare şi de etichetare corectă a emoţiilor.

În vederea însuşirii noţiunilor ce ţin de componentele comunicării, vom prezenta câteva din metodele şi tehnicile didactice utilizate în cadrul orelor, inerente procesului de dezvoltare a competenţei de comunicare orală, precum: *panelul de discuţie*, *asaltul de idei*, *dezbaterea*, *jocul de rol*, *cercetarea împărtăşită*, *mozaicul*, *graficul T* etc.

Spre exemplu, la lecţia cu tema *Imaginea arhetipală a părinţilor în „Hronicul şi cântecul vârstelor" de Lucian Blaga* dominanta emoţională a fost creată prin lectura-model (audiată în înregistrare) a poeziei *Părinţii* de Dumitru Matcovschi în interpretarea actorului Sandu Grecu, după care, prin tehnica *asaltul de idei*, elevii au explicat rolul părinţilor în viaţa fiecăruia.

În scopul dezvoltării competenţei de comunicare orală, la lecţia *Discursul. Organizarea discursului* în clasa a IX-a elevilor li s-a propus să susţină în public

discursuri la tema *Rolul Internetului în viaţa adolescenţilor în sec. al XXI-lea*. Prealabil, au fost desfăşurate o serie de activităţi care au avut drept scop identificarea componentelor unui discurs, însuşirea tehnicilor de prezentare orală, sporirea încrederii în sine, cât şi vizionarea pe Internet a discursurilor lui A. Păunescu, Gr. Vieru, D. Puric, menite să-i ajute la construirea propriilor discursuri.

Conferinţa ştiinţifică a elevilor claselor de liceu *Mihai Eminescu – Omul deplin al culturii române* constituie un bun prilej de exersare a competenţei orale. Evoluţia elevilor la conferinţă cu discursuri la tema *Imaginea copilăriei în creaţia eminesciană* a reliefat importanţa exersării exprimării orale a discursurilor pentru transmiterea emoţională a mesajului. Acest fapt a condus la dezvoltarea curajului şi a încrederii în forţele proprii şi la ceilalţi elevi.

Atelierele de discuţie au un rol aparte în dezvoltarea competenţei de comunicare. Acestea sunt axate, în mare parte, pe prezentările de carte. De exemplu, în clasa a V-a, la prezentarea cărţii *Băiatul care voia să doarmă* de M. Brule, elevilor li s-a format deprinderea de a se include în discuţie, de a asculta şi a auzi, de a lua atitudine etc.

Dialogul oral se desfăşoară în diverse situaţii cotidiene. În acest sens, le propunem elevilor să realizeze/să continue dialogul dintre două personaje ale lucrării etc.

La tema *Dragostea şi normele sociale* (în baza romanului *Maitreyi* de Mircea Eliade), clasa a IX-a, competenţele de comunicare au fost dezvoltate prin intermediul dezbaterii *Căsătorie din dragoste sau căsătorie impusă de normele sociale ale comunităţii?*

A-ţi cunoaşte limba înseamnă a fi capabil să exprimi corect şi precis tot ce gândeşti, simţi ori ştii. Precizia şi expresivitatea comunicării se datorează, în cea mai mare măsură, calităţii vocabularului utilizat. Îmbogăţirea vocabularului este una din sarcinile prioritare pe linia cultivării exprimării. Îmbogăţirea vocabularului se realizează deseori în clasele a V-a şi a VI-a prin *jocul sinonimelor*, un joc didactic ce contribuie la formarea şi dezvoltarea flexibilităţii şi fluidităţii vorbirii.

O altă modalitate de a le dezvolta elevilor competenţele de comunicare orală este *jocul de rol*, care presupune înscenarea unor situaţii de comunicare (monologuri, dialoguri, interviuri etc.). Elevilor clasei a VIII-a li s-a propus să prezinte în grupuri fragmente din comedia *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale, iar celor din clasa a VII-a – monologul liric din *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă. Această activitate exersează capacităţile de comunicare orală, de receptare şi producere a mesajelor, dezvoltă spiritul creator şi ludic.

Dramatizarea îi determină pe elevi să exploreze textul, să înţeleagă şi să analizeze personajele pe care le vor interpreta. Activităţile de dramatizare stimulează resursele creative ale elevilor, îmbogăţindu-le înţelegerea despre lume şi despre ei înşişi – copiii reuşesc să-şi exprime astfel îndemânarea, imaginaţia şi simţul estetic.

Utilizarea strategiilor didactice interactive cât mai variate le permite elevilor să coopereze, să-şi formeze viziuni diverse asupra modului de argumentare a ideilor, îi încurajează să se exprime şi creează un cadru confortabil de comunicare în cadrul orelor de limbă şi literatură română.

În concluzie, menţionăm că dezvoltarea competenţei de comunicare orală este un proces de lungă durată ce se desfăşoară pe parcursul întregii şcolarităţi. Demersul educaţional al profesorului de *Limbă şi literatură română* trebuie să fie orientat spre formarea omului cult, activ pe parcursul vieţii, explorând conţinuturi educaţionale relevante pentru dezvoltarea elevului în spiritul valorilor general-umane, precum *Binele, Frumosul, Adevărul, Libertatea, Toleranţa*, valori esenţiale întru cultivarea şi devenirea personalităţii.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Abric J.-Cl. Psihologia comunicării. Teorii şi metode. Iaşi: Polirom, 2004.
2. Cartaleanu T. et al. Formarea de competenţe prin strategii didactice interactive. Chişinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2008. 204 p.
3. Pânişoară I.-O. Comunicarea eficientă. Iaşi: Polirom, 2004. 344 p.



Mediul ambiant poate fi salvat prin implementarea rezultatelor ştiinţifice din domeniul chimiei ecologice

CZU 37.015:502/504
doi.org/10.5281/zenodo.3525224

Tudor **LUPAŞCU**
acad., dr. hab., Institutul de Chimie

Rezumat: *În lucrare se prezintă diverse aplicaţii ale chimiei ecologice în soluţionarea problemelor de mediu, cum sunt: potabilizarea apelor de suprafaţă şi subterane cu utilizarea proceselor de ozonizare şi de adsorbţie a urmelor de poluanţi organici persistenţi, filtrarea acestora prin coloane de cărbuni activi; elaborarea tehnologiilor de obţinere a cărbunilor activi din deşeurile vegetale locale; obţinerea preparatelor medicamentoase Enoxil-M şi Enoxil-A cu proprietăţi antifungice şi antibacteriene pronunţate, utilizarea lor în tratarea maladiilor provocate de fungi şi bacterii, şi, în mod special, a plăgilor provocate de leziuni termice şi chirurgicale; utilizarea biomasei ca materie primă pentru obţinerea biogazului prin fermentare anaerobă şi a biodieselului şi bioetanolului prin procedee chimice şi fermentări aerobe. Materialul prezentat în lucrare poate servi drept suport didactic în demersurile de educaţie ecologică în învăţământul general, profesional tehnic şi superior.*

Cuvinte-cheie: *mediu ambiant, educaţie ecologică, chimie ecologică, apă potabilă, poluanţi, cărbune activat.*

Abstract: *The paper presents various applications of ecological chemistry in solving environmental problems, such as the purification of surface water and groundwater using the processes of ozonation and adsorption of traces of persistent organic pollutants, their filtration through active carbon columns, elaboration of technologies for obtaining of activated carbons from local vegetal waste, obtaining Enoxil-M and Enoxil-A, medicinal preparations with high antifungal and antibacterial properties and their use in treating diseases caused by fungi and bacteria and, in particular, from wounds caused by thermal and surgical injuries, the use of biomass as a raw material for obtaining biogas through anaerobic fermentation and biodiesel and bioethanol through chemical processes and aerobic fermentation. The material presented in the paper can serve as didactic support in the environmental education approaches in the general, technical and vocational and higher education.*

Keywords: *environment, ecological education, ecological chemistry, drinking water, pollutants, activated carbon.*

Mediul ambiant poate fi caracterizat prin totalitatea factorilor fizici, chimici, biologici şi meteorologici care se stabilesc, interacţionează şi influenţează activitatea organismelor vii [1, 2, 4, 11]. Un aspect esenţial al existenţei umane îl reprezintă rezultatul interferenţelor unor componente naturale – solul, aerul, apa, biosfera – cu produsele create prin activitatea umană. Toate acestea interacţionează şi influenţează condiţiile de existenţă, precum şi posibilităţile de dezvoltare ulterioară a societăţii umane.

Deşi mediul ambiant posedă o mare capacitate de biodegradare a substanţelor toxice, totuşi, unele rezistă acestui proces. Efectele negative asupra mediului se manifestă prin acumularea acestor substanţe biologic nedegradabile în lanţul aer – apă – sol – plante – animale – om. Contaminarea mediului cu substanţe chimice periculoase are loc atât prin emanaţii în aer (praf, fum, ceaţă, vapori etc.), evacuări în cursurile de apă, cât şi prin depozitarea deşeurilor în sol.

Problemele de mediu, inclusiv încălzirea globală, po-

luarea apei, a aerului şi a solului constituie o preocupare majoră la nivel internaţional şi cel local, deoarece, de-a lungul timpului, a existat şi s-a menţinut un echilibru stabil în natură, o armonie între factorii biotici şi abiotici în mediul ambiant.

Procesul de transformare în natură a substanţelor chimice prin intermediul organismelor vii a fost întotdeauna unul firesc şi dirijat de natură. Pe parcursul existenţei biosferei, compoziţia specifică a animalelor, plantelor şi microorganismelor incluse în acest ciclu continuu a suferit modificări în repetate rânduri, însă activitatea în comun a componentelor biosferei a menţinut regimul biogeochimic necesar pentru existenţa vieţii pe Pământ.

Începând cu anii ’50 ai secolului al XX-lea, ca rezultat al progreselor înregistrate în industrie, agricultură şi viaţa cotidiană, se acumulează cantităţi considerabile de reziduuri. Gazele, lichidele, deşeurile solide, inclusiv cele menajere, şi apele reziduale poluează constant mediul ambiant.

În cazul în care substanţele chimice biologic nedegradabile, provenite din folosirea tehnologiilor poluante de producere a bunurilor materiale, din utilizarea iraţională a pesticidelor şi a îngrăşămintelor minerale în sectorul agrar şi din deşeurile menajere etc. pătrund în mediul ambiant, echilibrul natural este puternic afectat, cu potenţiale efecte dezastruoase asupra vieţii pe Terra.

Chimia ecologică are o importanţă deosebită în soluţionarea problemelor de mediu. Conform unei definiţii [5], este ştiinţa care studiază procesele ce determină compoziţia şi proprietăţile chimice ale mediului ambiant, adecvat valorii biologice de abitare. Rezultatele studiilor proceselor şi mecanismelor de transformare, migrare, descompunere catalitică, imobilizare, adsorbţie etc. a poluanţilor organici şi anorganici stau la baza elaborării tehnologiilor performante de tratare a mediului ambiant.

Una dintre cele mai stringente probleme ale omenirii a fost, este şi va fi aprovizionarea cu apă potabilă de calitate. Suprafaţa planetei noastre este alcătuită din circa 75% apă, însă doar aproximativ 1% poate fi utilizat ca apă potabilă. Acest procent, descurajant în sine, continuă să se diminueze. Astfel, se poate vorbi despre o criză a apei potabile, situaţie confirmată şi de ultimele statistici alarmante, conform cărora, circa 35 mii oameni, dintre care 5 mii copii, mor zilnic din cauza poluării sau a lipsei de apă potabilă în lume. Dacă secolul trecut a fost considerat secolul petrolului, atunci acest secol este, cu siguranţă, al apei potabile. Recent, Papa Francisc de la Roma, în cadrul unei conferinţe, a atenţionat că insuficienţa de apă potabilă poate cauza declanşarea unui război mondial. Aprovizionarea cu apă potabilă de calitate este o problemă de mare actualitate şi pentru Republica Moldova, deoarece aceasta dispune de cantităţi limitate.

Pornind de la cele expuse mai sus, elaborarea şi perfecţionarea tehnologiilor de potabilizare a apelor de suprafaţă şi subterane a fost şi este unul dintre obiectivele de studiu ale cercetărilor laboratorului Chimie Ecologică al Institutului de Chimie. Pe parcursul anilor, au fost studiaţi indicii chimici de calitate ai apei după etapele de tratare în procesul de potabilizare a apei fluviului Nistru şi a râului Prut [3, 6, 9]. S-a stabilit că tehnologiile aplicate în prezent nu asigură o calitate înaltă şi stabilă a apei potabile. Cercetările efectuate au demonstrat că în apa potabilă, după aplicarea fluxului tehnologic existent la staţiile de potabilizare a apei din Nistru şi Prut, se conţin mici cantităţi de compuşi organici ai clorului, azotului şi fosforului. Prin urmare, în apa potabilă se găsesc cantităţi mici restante de pesticide, trihalogenometani etc.

Au fost studiate tehnicile care conduc la îmbunătăţirea calităţii apei potabile şi anume: substituirea procesului de clorinare prin cel de ozonizare şi de adsorbţie a urmelor de poluanţi organici persistenţi prin filtrarea lor pe coloane de cărbuni activi obţinuţi din sâmburi de fructe şi coji de nuci. Rezultatele au demonstrat o calitate înaltă a apei potabile obţinute prin utilizarea procedeelor menţionate.

Debitul apelor subterane din Republica Moldova reprezintă circa 1 km^3. Cercetările efectuate de instituţiile abilitate în domeniu au demonstrat că ponderea probelor necorespunzătoare la indicii sanitaro-chimici din sursele centralizate subterane în localităţile situate pe malul drept al Nistrului au constituit 52.9%. Situaţia cea mai gravă se înregistrează în raioanele Călăraşi, Glodeni, Basarabeasca, Taraclia, Ceadâr-Lunga, Orhei, Comrat, Ungheni, Căuşeni, Cahul, Hânceşti, Anenii Noi, Sângerei, mun. Bălţi, unde necorespunderea variază între 65% şi 100%. Circa 44% din populaţia republicii nu are acces la surse sigure de apă potabilă. Problemele principale, la scara întregii ţări, cu referinţă la apele de profunzime, ţin de conţinutul ridicat de: fluor, cuprins între 2 şi 16 mg/L (concentraţia maximă admisibilă (CMA) este cuprinsă între 0.7-1.5 mg/L) – în raioanele Glodeni, Făleşti, Ungheni, Călăraşi, Hânceşti, Căuşeni, Criuleni, Nisporeni, UTA Găgăuzia; sodiu (200-560 mg/L) şi amoniac (2-10 mg/L, CMA – 0.5 mg/L) în toate zonele, dar mai frecvent în zona de centru; stronţiu (7-14 mg/L, CMA – 7 mg/L) – în or. Orhei şi mun. Chişinău; hidrogen sulfurat (3-20 mg/L, CMA – 0.1 mg/L) – oraşele Ungheni, Hânceşti, Căuşeni, mun. Chişinău şi UTA Găgăuzia; fier (1-2.5 mg/L, CMA – 0.3 mg/L), mangan (0.5-1 mg/L, CMA – 0.05 mg/L) – în mun. Bălţi, oraşele Făleşti, Edineţ, Sângerei, Cahul. Una din problemele de bază în alimentarea cu apă potabilă o constituie apele freatice, dintre care circa 80% sunt poluate cu nitraţi, nitriţi şi amoniac. Aceşti poluanţi sunt, în general, de provenienţă antropogenă.

Pe parcursul ultimilor 20 de ani, în Institutul de Chimie se realizează cercetări ştiinţifice ce vizează elaborarea tehnologiilor de purificare a apelor subterane

de hidrogen sulfurat, de ioni ai metalelor grele, ioni de amoniu, azotiţi etc. În cadrul acestor cercetări au fost elaborate, brevetate şi testate tehnologiile de eliminare a hidrogenului sulfurat, sulfurilor, ionilor de azotit, amoniacului, ionilor bivalenţi de fier şi mangan din apele subterane.

Un aspect esenţial de ordin ecologic vizează valorificarea raţională a produselor secundare provenite în urma procesării fructelor. În Republica Moldova, în procesul de prelucrare a strugurilor se obţin zeci de mii de tone de seminţe, care conţin până la 16% uleiuri, 14% taninuri şi alte produse secundare preţioase. În rezultatul prelucrării piersicilor, prunelor şi caiselor se capătă mii de tone de sâmburi, care conţin până la 5-7% de ulei. De asemenea, cojile de nuci sunt un alt produs rezultat în urma separării miezului de nucă în cantităţi de sute de tone. Produsele secundare enumerate reprezintă materii prime pentru obţinerea diferitelor produse valoroase necesare economiei ţării.

Pe parcursul a 25 de ani, în cadrul laboratorului Chimie Ecologică sunt întreprinse cercetări ştiinţifice care au ca scop elaborarea tehnologiilor de obţinere a cărbunilor activi din sâmburi de fructe, seminţe de struguri şi coji de nuci [3, 10, 13, 14]. Au fost elaborate şi brevetate zeci de procedee de obţinere a cărbunilor activi prin metode fizico-chimice, chimice şi mixte de activare. Au fost stabiliţi parametrii de structură, determinată capacitatea de adsorbţie şi investigată chimia suprafeţei cărbunilor activi. Rezultatele cercetărilor au demonstrat că indicii de calitate ai cărbunilor activi autohtoni sunt superiori sau nu cedează celor ai cărbunilor activi de import. Cărbunii activi obţinuţi au fost testaţi în scopul tratării apelor de suprafaţă, subterane şi reziduale, precum şi pentru detoxifierea organismului uman. S-a demonstrat că aceşti cărbuni activi pot fi utilizaţi cu succes în soluţionarea problemelor chimiei ecologice – protecţia mediului ambiant şi a sănătăţii omului.

Seminţele de struguri mai conţin cantităţi sporite de taninuri – substanţe naturale cu structură polifenolică. Interesul crescut pentru substanţele date se datorează şi faptului că aceşti compuşi au proprietăţi de antioxidanţi, adică captează radicalii liberi, protejând organismul uman de diferite maladii, cum sunt cancerul şi ictusul cerebral. Majoritatea enotaninurilor sunt solubili în alcool etilic şi insolubili în apă. Acest fapt îngreunează utilizarea enotaninurilor în diverse domenii, inclusiv în industria farmaceutică. Cercetătorii laboratorului au elaborat şi au brevetat un procedeu de hidrosolubilizare a enotaninurilor. Acesta constă în scindarea polimerilor catechinici ai enotaninurilor, în rezultat obţinându-se un produs nou compus din monomeri, dimeri şi trimeri ai catechinei, acizi carboxilici polidentaţi, compuşi peroxidici etc. Cercetările microbiologice, farmacologice, toxicologice realizate în baza proiectelor *Preparate noi din seminţe de struguri pentru medicină, veterinărie şi agricultură* şi *Evaluarea activităţii preparatelor medicamentoase şi agricole obţinute în baza substanţei biologice active Enoxil în condiţii clinice şi de câmp* din cadrul Programului de Stat *Prelucrarea şi utilizarea deşeurilor din industria vinicolă* au demonstrat că preparatul Enoxil nu este toxic şi manifestă proprietăţi antifungice şi antibacteriene înalte [7, 8, 15, 16]. În baza substanţei active Enoxil au fost elaborate şi testate în condiţii clinice şi de câmp preparatele medicamentoase *Enoxil-M* şi *Enoxil-A*. Testările în condiţii de câmp au dovedit că preparatul *Enoxil-A* sporeşte cu 60% rezistenţa culturilor agricole faţă de putregaiul de rădăcină şi de două ori a viţei de vie faţă de putregaiul cenuşiu.

Testările clinice ale preparatelor medicamentoase *Enoxil-M* au demonstrat o activitate benefică în tratarea maladiilor induse de fungi şi bacterii şi, în mod special, a plăgilor provocate de leziuni termice şi chirurgicale.

În ultimele decenii, creşterea continuă a temperaturii medii a atmosferei în imediata apropiere de sol, precum şi a apei mărilor şi a oceanelor este o constatare unanim acceptată. Temperatura medie a aerului în apropierea suprafeţei Pământului în ultimul secol a crescut cu 0.74 $\pm$ 0.18^{o}C. Încălzirea globală are efecte negative în cele mai diverse domenii. Datorită acestui fenomen se topesc gheţarii, zăpezile, ceea ce conduce la ridicarea nivelului mărilor şi, respectiv, la ”înghiţirea” de către ape a noilor suprafeţe de sol, şi aşa insuficiente pentru asigurarea necesităţilor alimentare ale populaţiei de pe glob.

Creşterea temperaturii va provoca deplasarea deşerturilor spre zone mai umede şi perturbarea echilibrului ecologic stabilit de mii de ani, inclusiv în lumea animală şi vegetală. Evident, în urma acestor schimbări va avea de suferit şi sănătatea fizică şi psihică a omului.

Pentru diminuarea efectelor negative ale încălzirii globale, oamenii de ştiinţă sunt în căutarea unor surse alternative de energie. Cea mai mare perspectivă o are energia solară, care poate fi valorificată pe mai multe căi. Cea mai veche şi mai naturală metodă este obţinerea biomasei în procesul de fotosinteză. Dintotdeauna, omenirea a folosit masa lemnoasă a plantelor drept sursă de energie. Din punctul de vedere al ciclului carbonului în natură, această energie este ecologică, pentru că plantele se dezvoltă folosind dioxidul de carbon din atmosferă, iar la arderea lor dioxidul de carbon emanat este absorbit din nou în procesul de fotosinteză. Biomasa poate fi folosită ca materie primă la obţinerea biogazului atât prin procedee chimice şi fermentări anaerobe a biodieselului, cât şi prin procedee chimice şi fermentări aerobe a bioetanolului.

Una din problemele globale este obţinerea hidrogenului din apă folosind energia solară; pentru soluţionarea acesteia se alocă sume de bani considerabile. Ca urmare, hidrogenul va deveni una dintre principalele surse

de energie ”verde” necesară pentru existenţa omenirii. Desigur, astăzi în acest domeniu se realizează cercetări fundamentale orientate spre găsirea de soluţii pentru eficientizarea proceselor de fotoliză folosind diverşi nanocatalizatori, de stocare, transportare şi utilizare a hidrogenului. Recent, astfel de cercetări au fost iniţiate şi la Centrul de Chimie Fizică şi Nanocompozite al Institutului de Chimie.

În încheiere: Celebrul istoric şi eseist francez E. Faure menţiona că „un om când dispare, nimic nu mai rămâne din el, dacă n-a avut grijă să lase, cel puţin, o urmă pe pietrele drumului”. Acest mesaj este pentru noi un îndemn – să lăsăm urme şi fapte bune.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Calmuţchi L., Melentiev E. Educaţia şi cercetarea – factori principali în implementarea procesului dezvoltării durabile. In: Acta et Commentationes (Ştiinţe Exacte şi ale Naturii). Vol. 3 (1), pp. 52-59, 2017.
2. Calmuţchi L. Formarea competenţelor ecologice-imperativ al timpului. In: Acta et Commentationes (Ştiinţe ale Educaţiei). Vol. 1 (1), pp. 121-131, 2015.
3. Codreanu S. Formarea competenţei profesionale iniţiale la studenţii chimişti prin cercetare ecologică. In: Acta et Commentationes (Ştiinţe ale Educaţiei).Vol. 14 (3), pp. 69-77, 2018.
4. Ciobanu M. et al. Adsorption of strontium ions from water on modified activated carbons. In: Chemistry Journal of Moldova. Vol. 11 (2), pp. 26-33, 2016.
5. Duca Gh., Skurlatov I., Misiti A. Chimie ecologică. Universitatea de Stat din Moldova, 2003.
6. Gurieva V. Problema resurselor acvatice în Moldova. Indice bibliografic retrospectiv 1994-2005. Chişinău, 2007.
7. Kozakevych R. et al. Polymeric Composite Films with Controlled Release of Natural Antioxidant Enoxil. In: International Conference on Nanotechnology and Nanomaterials. Springer, Cham, pp. 149-164, 2017.
8. Laguta I. et al. Antioxidant and antimicrobial properties of Stevia leaves extracts and silver nanoparticles colloids. In: Chem J Mold. Vol. 11 (2), pp. 46-51, 2016.
9. Lupaşcu T. et al. Improving treatment processes of surface water and groundwate. 2011 Pe: http://dspace.incdecoind.ro/handle/123456789/72
10. Petuhov O. et al. Microbiological Properties of Microwave-Activated Carbons Impregnated with Enoxil and Nanoparticles of Ag and Se. Carbon, Vol. 5 (2), p. 31, 2019.
11. Rusuleac T. et al. Sinteze EcoEducationale: Retrospectiva, actualitate şi perspectiva Educaţiei Ecologice. 2010.
12. Sandu M. et al. Indicele de geoacumulare şi gradul de poluare cu metale grele a sedimentelor subacvatice din Republica Moldova. Studia Universitatis Moldaviae (Ştiinţe Reale şi ale Naturii), Vol. 1 (111), 2018.
13. Shepel D. et al. Method of infrared spectra registration of activated carbons in potassium bromide pellets. In: Chemistry Journal of Moldova. Vol. 10 (1), pp. 113-115, 2015.
14. Spataru P. et al. Study of nitrogen forms in seasonal dynamics and kinetics of nitrification and denitrification in Prut and Nistru river waters. In: Environmental Engineering & Management Journal (EEMJ). Vol. 17 (7), 2018.
15. Turov V. et al. Nanosilica A-300 influence on water structures formed on the bioactive agent Enoxil. In: Canadian Journal of Chemistry. Vol. 94 (1), pp. 88-94, 2015.
16. Turov V. et al. Influence of Nanosilica on Water-phase Transitions in Hygroscopic Systems. In: Chemistry Letters. Vol. 46(4), pp. 481-484, 2017.

Problema deșeurilor și gunoiului abordată cu elevii în procesul educațional

CZU 37.015:351.77
doi.org/10.5281/zenodo.3525247

Petru SPĂTARU, dr., cerc. șt. coord., Institutul de Chimie
Nina VOLONTIR, dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol
Oxana SPÎNU, cerc. șt., Institutul de Chimie

Rezumat: *Deşeurile şi gunoaiele împrăştiate în mediu provoacă poluarea aerului, a apelor de suprafaţă şi a celor subterane, a solului, afectând ecosistemele şi sănătatea populaţiei. Menţinerea curăţeniei este o sarcină elementară a fiecărui cetăţean, iar evitarea poluării mediului se realizează şi printr-o educaţie ambientală adecvată, prin dezvoltarea conştiinţei civice. Astfel, rolul*

educaţiei ambientale pentru protejarea mediului este evident şi argumentat, reflectând formarea viitorului cetăţean capabil să perceapă că viaţa şi sănătatea generaţiilor următoare depinde, într-o mare măsură, de opţiunile sale. Materialul prezentat în lucrare poate servi drept suport didactic aplicativ (pentru profesori, diriginţi, învăţători, educatori) în organizarea şi desfăşurarea activităţilor extraşcolare, inclusiv în cadrul ieşirilor în teren cu elevii pentru a investiga situaţia de mediu din orizontul natal.

Cuvinte-cheie: *deşeu, gunoi, educaţie pentru protejarea mediului, discuţie dirijată, strategia PRES.*

Abstract: *Waste and garbage scattered in the environment, cause pollution of atmospheric air, surface water and groundwater, soil, affecting ecosystems and population health. Maintaining cleanliness is an elementary task for every citizen, and avoiding pollution, including environmental pollution and through an adequate environmental education and through the development of civic awareness. Thus, the role of environmental education for the protection of the environment is obvious and argued, reflecting the formation of the future citizen able to perceive that the life of the next generations depends to a large extent on his options. The material presented in the paper can serve as an applicative didactic support (for teachers, for class leaders, educators) in organizing and conducting extracurricular activities, including the field trips with students to investigate the environmental situation in the natal horizon.*

Keywords: *waste, garbage, education for environmental protection, guided discussion, strategy PRES.*

INTRODUCERE

Dintre numeroasele probleme de mediu care ameninţă Planeta Albastră, ***deşeurile*** şi ***gunoiul*** este una majoră. Aruncăm zilnic obiecte care nu ne mai servesc la nimic: sparte, goale sau uzate. Nu arareori le întâlnim în localităţile noastre depozitate neautorizat – nişte peisaje dezolante. Prin urmare, problema gestionării deşeurilor şi gunoiului se manifestă tot mai acut, din cauza creşterii cantităţii şi diversităţii acestora, precum şi a impactului negativ pe care îl au asupra mediului şi sănătăţii populaţiei. De exemplu, calitatea apei este determinată de prezenţa deşeurilor şi deversărilor rezultate în urma activităţilor economice/umane. Reducerea la minimum a efectelor nocive cauzate de generarea şi gestionarea deşeurilor reprezintă primul obiectiv al politicii Uniunii Europene în domeniu. Deşi conştientizarea problemei în cauză a sporit, totuşi este nevoie de o implicare mai activă pentru a transforma intenţia în acţiuni concrete, de la nivel individual la nivel local şi naţional. Colectarea şi eliminarea deşeurilor sunt operaţiuni vitale pentru sănătatea publică, igienă, securitate şi mediu. Este apreciabil faptul că această problemă este reflectată în conţinutul curricula şcolare la *Geografia mediului* (clasa a XII-a de liceu, temele: *Starea mediului aerian în Republica Moldova, Starea mediului acvatic în Republica Moldova* etc.), la *Educaţia ecologică* (disciplină opţională pentru clasele de gimnaziu şi de liceu). Dar ea poate fi dezbătută şi în cadrul şedinţelor Cercului ecologic, la lecţiile de dirigenţie cu tematica: ”*Şi eu pot face ceva pentru protejarea mediului din localitatea natală*” etc. Astfel, în şcoli, educaţia pentru mediu se realizează prin intermediul activităţilor curriculare ce îmbunătăţesc cunoaşterea mediului, prin activităţi extraşcolare de menţinere a curăţeniei, prin intermediul acţiunilor de teren, precum şi prin implicarea în evenimentele în derulare pe plan local. În astfel de activităţi, elevii dobândesc mai multe cunoştinţe de tip procedural, îşi formează atitudini adecvate şi manifestă comportamente care vizează protejarea mediului. În demersurile sale, profesorul poate aplica diverse modele, strategii şi tehnici didactice, printre care şi *Discuţia dirijată*.

Materialul prezentat în lucrare poate servi drept resursă sau suport didactic aplicativ în organizarea şi desfăşurarea unor activităţi extraşcolare cu elevii din clasele gimnaziale şi de liceu în scopul dezvoltării atitudinii privind protejarea mediului ambiant.

REPERE METODOLOGICE ŞI MOD DE APLICARE

Discuţia dirijată reprezintă o strategie didactică orală prin care se face un schimb organizat de informaţii (impresii, opinii, critici, propuneri) pe baza unei teme determinate, cu scopul examinării şi clarificării în comun a unor noţiuni şi idei, al consolidării şi sistematizării datelor şi conceptelor, al explorării unor analogii, similitudini şi diferenţe sau al rezolvării unor probleme care implică soluţii alternative. Discuţia cu elevii este fundamentală pentru învăţarea interactivă. Din perspectiva unui participant, presupune avansarea unor idei şi receptarea unei multitudini de alte idei, unele în acord, altele în dezacord cu părerile proprii, dar tocmai această varietate provoacă gândirea la acţiune. Sub acest raport, strategia în cauză are o serie de avantaje relaţionale [1]:

- ✓ Crearea unui climat psihologic de deschidere;
- ✓ Facilitarea intercomunicării şi a acceptării punctelor de vedere diferite;
- ✓ Conştientizarea complexităţii situaţiilor în aparenţă simple;
- ✓ Optimizarea relaţiilor profesor-elevi;
- ✓ Realizarea unui climat democratic;
- ✓ Exersarea abilităţilor de ascultare activă şi de respectare a regulilor dialogului.

În activităţile didactice şi educative pot fi aplicate diferite formate de discuţii dirijate. De exemplu,

profesorul poate organiza şi desfăşura o discuţie utilizând algoritmul strategiei *PRES* [2, 3, 4], după cum urmează:

P – părerea proprie, elevii demonstrează capacitatea de a-şi expune clar opinia, poziţia asupra subiectului abordat; de a analiza un punct de vedere controversat.

R – raţionamente, elevii fac apel la concepte, idei, argumente, valori socioumane.

E – exemple, elevii prezintă exemple convingătoare şi ilustrative care susţin punctul de vedere, în baza unor materiale/date din diverse surse de informaţie.

S – sumarul punctului de vedere, elevii oferă un rezumat/o concluzie succintă şi sugerează o modalitate de rezolvare a problemei.

Discuţia dirijată, prin utilizarea algoritmului strategiei *PRES,* poate fi realizată în 2 etape:

Etapa I – Pregătirea

Profesorul, împreună cu elevii, stabileşte:

- subiectul/tema discuţiei;
- formatul/modul discuţiei (de exemplu, algoritmul strategiei *PRES)*;
- componenţa echipelor;
- bibliografia, sursele de informaţie orientative pentru toţi participanţii la discuţie;
- un moderator (de obicei, profesorul), care poate interveni pentru a coordona discuţia, a încuraja elevii, pentru a minimaliza situaţiile deranjante.

Etapa II – Desfăşurarea discuţiei

Profesorul, în funcţie de numărul de elevi participanţi la discuţie, poate forma 2 echipe. Membrii acestora îşi expun ideile, opiniile etc. în consecutivitate dirijată. În continuare, prezentăm modul în care poate fi aplicată *Discuţia dirijată* (câteva secvenţe mai reprezentative din potenţialul demers) prin algoritmul strategiei *PRES* într-o activitate extraşcolară cu subiectul *DEŞEU versus GUNOI.*

Tabelul 1. *Demersul Discuţiei dirijate prin algoritmul strategiei PRES*

Echipa I	Echipa II
P – punct de vedere/opinie/contraopinie	
Primul elev. *Deşeu* şi *gunoi* – aceste două cuvinte par a fi sinonime şi că ”se comportă” ca atare, în anumite contexte, deşi dicţionarele nu atestă acest lucru: ***DEŞÉU***: Parte dintr-o materie primă sau dintr-un material care rămâne în urma procesului tehnologic şi nu mai poate fi utilizată direct pentru realizarea produsului respectiv [5]. ***GUNÓI****:* Resturi care se aruncă [6]. **Al doilea elev.** Gunoiul menajer este un amestec de resturi naturale, uşor biodegradabile, şi deşeuri (hârtie, plastic, carton, şerveţele textile şi de hârtie etc.), acestea din urmă fiind, în mare parte, de origine sintetică. **Al treilea elev.** Nu există însă un sistem bine gândit de organizare a colectării gunoiului şi deşeurilor, decât unele încercări de a aduna separat PET-urile (polietilenă tereftalată – plastic folosit pe scară largă pentru ambalaje), hârtia, sticla, piesele electronice etc. **Al patrulea elev.** Nu toţi cetăţenii au cultura, disciplina de a respecta nişte reguli simple. Se mai întâmplă ca tomberoanele cu gunoiul colectat separat să fie încărcate de-a valma în camioane, descurajând, astfel, intenţiile cetăţenilor responsabili.	**Primul elev.** Pare uimitor faptul că dicţionarele nu le pun alături ca sens. La prima vedere, acestea se suprapun şi se completează. Important este ce atitudine avem faţă de deşeuri şi gunoi, cum le tratăm şi ce facem cu resturile inutile. Într-o gospodărie, îţi poţi crea o impresie despre stăpân văzând ce face el cu gunoiul. Gunoiul compostat ar putea să îngraşe solul sau să fie folosit în calitate de combustibil în condiţii casnice sau ca mijloc de încălzire a încăperilor cu sobe. **Al doilea elev.** Mai sunt şi alte materiale, aparate ieşite din uz. Toate acestea ajung la gunoişte fără nicio procesare. Gunoiştile noastre abundă de un aşa amestec de deşeuri şi gunoi. Ce-i de făcut cu el? **Al treilea elev.** Conform sondajelor, majoritatea populaţiei se arată interesată de sortarea deşeurilor, însă doar 48% din locuitorii Chişinăului aruncă deşeurile separat [7]. **Al patrulea elev.** Se organizează acţiuni de acumulare a aparatelor, dispozitivelor electronice ieşite din uz, care sunt transportate pentru reciclare peste hotare, dar aceste măsuri poartă un caracter episodic şi oarecum promoţional.
R – raţionamente/argumente	
Primul elev. Totuşi, deşeurile nu sunt gunoi. Cuvântul *deşeu* se referă la resturi de produse generate de tehnologii specifice şi de proporţii. Deşeurile sunt de diferită origine. Fiecare fabrică sau uzină include în schema sa tehnologică anumite deşeuri, dar şi operaţiuni de reciclare/recuperare a acestora.	**Primul elev.** Din cauza unor deşeuri gestionate în gospodărie: pungi, cutii, vase de unică folosinţă, recipiente pentru diferite lichide etc., percepţia noastră s-a modificat, noi punând semnul egalităţii între deşeu și gunoi. Totuși, ambalajele sunt destinate doar pentru protejarea, transportarea, păstrarea utilajelor, aparatelor, dispozitivelor etc.,

Al doilea elev. Oricum, deşeurile cer obligatoriu o reciclare ulterioară. Trebuie de recunoscut că varietatea acestora creşte de la an la an datorită diversificării ambalajelor. Pentru a proteja marfa, producătorii dau dovadă de multă ingeniozitate, combinând materiale care conferă ambalajelor rezistenţă sporită şi o mai bună amortizare.	urmând să-şi îndeplinească rolul de deşeu sau, într-un caz mai judicios, să treacă printr-un proces de reutilizare. **Al doilea elev.** Aceste modernizări impun procedee de reciclare tot mai complexe. Prin urmare, subiecţilor implicaţi în gestionarea unor astfel de deşeuri li se complică tot mai mult activitatea ce ţine de reciclarea lor raţională, dat fiind imperativul protejării mediului.
E – exemple	
Primul elev. Când vorbim despre problema deşeurilor în Republica Moldova (şi nu numai), lucrurile capătă o importanţă vitală, urmând a fi gândite mai temeinic, mai gospodăreşte. Aşteptăm ca altcineva să se îngrijească de acestea. Obişnuim să scăpăm de ele cu un minim de efort, aruncându-le pe unde se nimereşte. Nici nu ne dăm seama că la scurt timp am putea reveni prin acele locuri, confruntându-ne cu mizeria pe care am lăsat-o noi înşine. Această indiferenţă se datorează, probabil, lipsei de conştientizare a eventualelor pericole. Cu siguranţă, n-are rost să ne avântăm în învinuiri. În situaţia noastră, cel mai de preţ este să găsim exemple demne de urmat şi să le urmăm. **Al doilea elev.** Ravenele, pe talvegul cărora curge câte un fir de apă, nu sunt doar poluate, ci şi pline cu grămezi de deşeuri şi gunoi. Fără pic de remuşcare, în ele se varsă şi apa din sistemele de canalizare. **Al treilea elev.** Impresionează grupurile de elevi voluntari care strâng astfel de deşeuri, dorind să ne schimbăm modul de gândire, de trai, atitudinea. Este un îndemn indirect să fim sensibili, să ne implicăm, spre binele nostru, chiar dacă pentru unii acest lucru ar părea lipsit de importanţă, chiar neplăcut. Cea mai bună cale de a menţine curăţenia este de a nu face dezordine. Priveşti cu admiraţie oamenii care, după ce au petrecut câteva ore într-o poiană, nu lasă nimic din ce ar fi subiect de grijă şi de neplăcere pentru cei care vor veni să se odihnească „la iarbă verde”. Dar astfel de cazuri sunt puţine. **Al patrulea elev.** Staţiile de epurare biologică funcţionează, dar cu un randament scăzut, vărsând în râu o apă ce nu corespunde criteriilor de puritate. Apele de la ieşirea din aceste instalaţii nu sunt conforme, sunt poluate. O bună parte din instalaţii sunt vechi şi trebuie reconstruite. Dar nu este de vină numai uzarea lor. Un alt motiv este trecerea treptată de la spălatul manual la cel mecanizat şi automat, care ţine de utilizarea detergenţilor cu agenţi de suprafaţă cationici şi non-ionici. Alături de aceşti detergenţi sunt folosite şi soluţii antibacteriene de dezinfectare de tip cationic pentru încăperi, dispozitive de igienă şi remedii de îngrijire personală. Substanţele chimice aduse prin canalizare cu apa uzată au un impact negativ asupra procesului biochimic de asimilare şi oxidare a materiei organice, determinând frânarea proceselor de epurare şi înrăutăţind calitatea apei în curs de epurare, care se amestecă cu cea din râu.	**Primul elev.** Trecând pe lângă terenurile din valea râului Işnovăţ, am observat cum o bătrânică, care de mulţi ani s-a despărţit de ”izvorul casei”, cum îi plăcea să-şi numească văcuţa, strângea pungile înşirate pe lângă cărare pentru a proteja animalele lăsate să pască în luncă. Pungile păstrează mirosul produselor pe care le-au ”adăpostit”. Şi atunci ce fac animalele aduse la păscut? Adulmecă mirosul îmbietor şi înghit împreună cu iarba şi ambalajul de plastic. Câte animale s-au pierdut din cauza acestor pungi împrăştiate pe pajişte! Iată cum se răzbună natura pe indiferenţa noastră: luncile şi văile pitoreşti ale râurilor se transformă în locuri de acumulare a deşeurilor, a gunoaielor, care ne afectează viaţa. **Al doilea elev.** Nu doar în Republica Moldova sunt înregistrate astfel de situaţii. În mări şi oceane îşi găsesc loc de stocare cantităţi imense de deşeuri. Sunt cunoscute multe exemple când au fost găsite balene cu stomacul îmbâcsit cu pungi de plastic. **Al treilea elev.** Spre regret, protejarea mediului nu reprezintă o prioritate. Potrivit datelor Centrului Naţional de Mediu, la începutul anilor 90 ai secolului trecut, în Republica Moldova funcţionau circa 350 de staţii de epurare, iar acum au rămas mai puţin de 10 care corespund normelor în vigoare [9]. În momentul când politicile statului sunt abordate formal, populaţia nu este motivată să protejeze mediul ambiant. Se constată o anumită nedorinţă, eschivare de a construi şi gestiona staţii de epurare. În mun. Chişinău, unii administratori, în loc să construiască o staţie sau să o gestioneze pe cea existentă, sunt bucuroşi că pompează apa uzată spre SEBM (Staţia de epurare biologică municipală). **Al patrulea elev.** Cel mai bun mod de a avea un mediu curat este de a nu face dezordine. Politicile şi cadrul legal din ţări avansate precum SUA, Canada, Norvegia, ţările Uniunii Europene sunt atât de bine orientate spre protejarea mediului şi responsabilitate pentru deşeurile „proprii”, încât nu acceptă o altă abordare decât companii cu profesionişti în elaborarea şi monitorizarea respectării cadrului legal privind protejarea mediului, utilizarea/reciclarea deşeurilor. De exemplu, Norvegia cumpără „asemenea gunoi” din alte ţări, considerând că are rost şi chiar este avantajos să se ocupe de reciclarea şi utilizarea lui. Ce nu ne ajunge nouă? Ce nu înţelegem? Planurile noastre se împotmolesc într-o mlaştină a ”sărăciei”: sărăcie de educaţie ecologică, sărăcie de idei,

Aceste substanţe nocive, cu durată mare de degradare, ajung în râuri şi distrug mecanismul de autoepurare. Astfel, pentru început, în râurile noastre dispar speciile de peşti mai sensibile la prezenţa poluanţilor în apă şi la insuficienţa sau, deseori, lipsa de oxigen. Iată că avem cantităţi enorme de apă care constituie un deşeu. Deci atât apa ce provine de la staţia de epurare biologică, cât şi amestecul ei cu apa de râu se transformă dintr-un mediu ecologic neconform într-un deşeu. Savanţii au găsit soluţii, dar acestea sunt implementate parţial sau nu sunt implementate deloc, or, legătura dintre sfera tehnologică de epurare şi laboratoarele ştiinţifice lipseşte.	sărăcie de decizii şi soluţii, sărăcie de responsabilitate. Cred că lipsa banilor ar fi ultima în acest şir. O frază înaripată spune că un mediu curat şi sănătos se ţine pe trei repere: – monitorizare; – respectarea legislaţiei de protecţie a mediului; – aplicarea tehnologiilor necesare pentru a asigura conformitatea emisiilor în mediu.
S – sumarul punctului de vedere	
Primul elev. Ce acţiuni ar trebui să întreprindem? Trebuie să identificăm soluţii tehnologice pentru toate deşeurile. Să asigurăm buna funcţionare a tuturor staţiilor de epurare – pas cu pas, staţie cu staţie. Să ne folosim raţional şi judicios de infrastructura moştenită, reparând dispozitivele vechi şi completându-le cu altele noi, pentru a obţine un rezultat benefic integrării apei epurate cu cea de râu. Este important să asigurăm o separare calitativă a materiei organice din apele uzate, transformând-o din poluant în deşeu, apoi în sursă de energie, adausuri proteice în hrana păsărilor şi animalelor domestice etc. şi, doar în final, în îngrăşământ şi fortificator pentru structura solului.	**Primul elev.** Graţie unui grup de cercetători de la Institutul de Chimie a fost propus un procedeu de separare/deshidratare a solidelor organice din apele uzate. Urmează să fie determinate condiţiile optime de concentrare/deshidratare a sedimentelor organice. Suntem în stare să transformăm acest picior de plai dintr-o periferie ticsită cu deşeuri, aruncate cu indiferenţă, într-un loc de vis, în care cei plecaţi ar dori să revină cu bucurie.

În concluzie: Prezentăm câteva sfaturi pentru fiecare dintre noi, în scopul menţinerii unui mediu mai curat şi sănătos:

- Separaţi deşeurile, pentru ca acestea să poată fi reciclate.
- Atenţie la ambalaje! Ambalajul voluminos al produselor poate fi redus.
- Cumpăraţi produse împachetate în ambalaje reciclabile.
- Nu aruncaţi pungile pe străzi, în parcuri, în ape sau pe malul lacurilor, râurilor.
- Nu aruncaţi gunoiul în stradă! Atrageţi-le atenţia și celor din preajmă! Gunoiul înseamnă poluare, ceea ce dăunează sănătăţii.
- Nu aruncaţi lichidele periculoase oriunde!
- Interziceţi arderea gunoiştilor!

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Dulamă M.-E. Modele, strategii şi tehnici didactice activizante cu aplicaţii în geografie. Cluj-Napoca: Clusium, 2002, p. 106.
2. Cerbuşcă P. Finalităţile educaţionale la filozofie în liceu. În: *Didactica Pro*…, nr. 6 (10), 2001, pp. 51-53.
3. Volontir N. *PRES* – strategie didactică eficientă de învăţare a geografiei. În: Materialele Conferinţei Republicane a cadrelor didactice. Vol. II, Didactica Ştiinţelor Naturii. Chişinău, 2019, pp. 94-98.
4. Volontir N., Mocanu O. *Dezbaterea* – realizată prin algoritmul strategiei *PRES*. În: Tendinţe actuale în predarea şi învăţarea geografiei. Vol. 3. Cluj-Napoca: Clusium, 2007, pp. 83-89.
5. https://dexonline.ro/definitie/de%C8%99eu
6. https://dexonline.ro/definitie/gunoi
7. https://diez.md/2018/03/29/video-infografic-drumul-deseurilor-ce-se-intampla-cu-acestea-dupa-ce-ajung-in-tomberoanele-de-sortare/
8. http://statistica.gov.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=6012
9. http://ntv.md/index.php?newsid=22013

Excursia și tabăra școlară – activitate cu plusvaloare egală școlii



Eugenia **NEGRU**
gr. did. sup., Liceul *Prometeu-Prim* din Chișinău

CZU 374
doi.org/10.5281/zenodo.3525227

Rezumat: *Articolul aduce în prim-plan plusvaloarea excursiei şi a taberei şcolare. Autoarea propune un decalog pentru părinţi/învăţători cu o posibilă explicaţie, pornind de la experienţa excursiilor şi a taberelor organizate cu copiii.*

Cuvinte-cheie: *excursie, tabără şcolară, valoare educativă.*

Abstract: *The article examines the added value of school trips and school camps. A number of rules for parents and teachers is proposed, along with explanations, based on the author's own experience of organizing school trips and camps.*

Keywords: *school trip, school camp, educational value.*

”Să nu-i educăm pe copiii noştri pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari şi nimic nu ne va permite să fim în lumea lor. Atunci să-i învăţăm să se adapteze.”

(Maria Montessori, *Descoperirea copilului)*

Părintele acasă, învăţătorul/profesorul la şcoală sau propriile amintiri din copilărie povestesc despre frumoasa, aşteptata cu nerăbdare excursie sau tabără şcolară. Acest sentiment – îmi place să-i spun *trepăduş,* când abia aştepţi să urci în autocar şi să-ţi cauţi locul, când povesteşti ce ţi-au pus de mâncare, când creezi programul pentru nelipsita petrecere în pijamale – este momentul meu preferat al minivacanţei elevilor. Este frumos să-i vezi şi pe părinţii cuprinşi de bucuria pruncilor, de umbrele de îngrijorare de pe chipurile lor, de sfaturile neauzite deja de copii, de pupicii fugari – să nu-i vadă restul colegilor. Învăţătorii (peste tot se va înţelege şi profesorii), odată prinşi în această aventură, devin altfel. Nu exagerez afirmând acest lucru. Se preschimbă din omiduţe în fluturi: cu altă ţinută decât la şcoală, mult mai permisivi, cu un alt mesaj dojenitor (dacă este cazul). Copiilor le plac aceşti învăţători-fluturi, iar învăţătorii învaţă să-şi vadă elevii prin ochi de fluturi.

Titlul articolului nu vrea să fie o afirmaţie tip *hybris*. Încerc doar să apreciez deosebit de utila contribuţie a acestui tip de activitate în viaţa tuturor actorilor educaţionali: părinţi, elevi, învăţători. În primul rând, este un mare câştig personal pentru copii, atunci când taberele sau excursiile sunt diverse, poartă ţinută academică adecvată vârstei şi intereselor copiilor, reuşesc să fie altfel organizate decât la şcoală.

Implicarea copiilor nu mai depinde de nota sau de aprecierea şcolară/de catalog, se conectează o motivaţie interioară a participării la activităţi, care aduce bucurie, care alimentează amintirile fericite ale copilăriei.

Învăţătorii, la rândul lor, au un mediu în care pot observa comportamente, atitudini, reacţii în alte împrejurări decât cele şcolare. Este, practic, un mediu al copiilor – o ţară cu oameni mici, în care aplică/exersează în comunitatea lor legi nescrise, cutume, norme învăţate fie acasă, fie la şcoală. Este cadrul în care învăţătorul poate evalua comportamente din viaţa cotidiană, poate construi strategii de reglare a unor situaţii/relaţii de grup, poate observa copilul în cotidianul său – la masă, în spaţiul de dormit sau de joacă. Considerăm acest cadru deosebit de util învăţătorului pentru facilitarea creşterii copiilor.

În ultimii ani, de când telefoanele, tabletele, jocurile electronice au devenit parte componentă a vieţii şcolarilor mici, s-a modificat şi farmecul excursiei şi al taberei. Familia, părinţii sunt îngrijoraţi pentru copiii lor care pleacă în excursie sau tabără pentru 3-8 zile parcă mult mai mult decât erau îngrijoraţi părinţii noştri altădată, când ne lăsau în tabără câte 24-30 de zile. În cele mai dese cazuri, intervenţia părinţilor de la distanţă, prin intermediul reţelelor de socializare sau telefon, uzează această *libertate* a copilului prin tutelare excesivă.

Am îndrăznit să construiesc un decalog pentru părinţi/învăţători, cu o posibilă explicaţie, pornind de la experienţa excursiilor şi a taberelor organizate cu copii.

1. **Aveţi încredere în învăţător.** În orice excursie, inclusiv în cea organizată în afara ţării, învăţătorul îşi asumă întreaga responsabilitate pentru viaţa şi securitatea copiilor. Asiguraţi-vă că vă este cunoscut profesional cadrul didactic și aveți coordonatele lui; discutaţi personal cu el. Pe parcursul excursiei/taberei, iniţiaţi un grup pe reţelele de socializare, unde învăţătorul să vă poată comunica informații despre copii, să poată posta fotografii sau trimite mesaje. Nu telefonaţi de câteva ori în zi ca să aflați ce face copilul dumneavoastră. Fiţi sigur, în cazul în care va fi necesar, se va comunica în timp util.

2. **Lăsaţi telefonul copilului acasă.** Experienţa îmi arată că o excursie poate eşua uşor/frumos din cauza telefonului. Copilul este ”prizonierul” acestuia, al gadgeturilor. Timpul petrecut fără părinte este văzut de el ca timp în care telefonul îi este rege. Fie în autocar, în drum, fie în cameră, fie în spaţiul de odihnă, copilul preferă să stea cu ochii în telefon. Trebuie să duci bătălii mari pentru a-l despărţi de el. Frecvent, motivează necesitatea păstrării acestuia pentru a face fotografii. Practic, mai tot ce văd e prin obiectivul aparatului, detalii despre care nu-şi mai amintesc mare lucru, frânturi de imagini despre care nu ştiu nimic, care dispar în coşul de gunoi al acestuia. Este necesar să cerceteze lumea cu ochiul liber, să treacă imaginea lumii prin percepţia vie a cunoaşterii, să o confrunte cu experienţa anterioară, să ”înjghebe” o *poveste* reală a vieţii.

Elevul de şcoală primară şi cel de gimnaziu sunt în proces de construire a relaţiilor cu ceilalţi, abia învaţă/exersează practicile convieţuirii în comunitate. Accesul la reţelele de comunicare, exemplul adulţilor le deschide toate uşile pentru fotografierea/filmarea ”neautorizată” a colegilor, manevrarea cu aceste imagini. Întotdeauna, aceste situaţii sunt greu de rezolvat, sunt delicate, pentru că afectează sentimente, copiii devin motiv de glume urâte, supărări, frustrări, uneori cu sechele pentru mai mult timp.

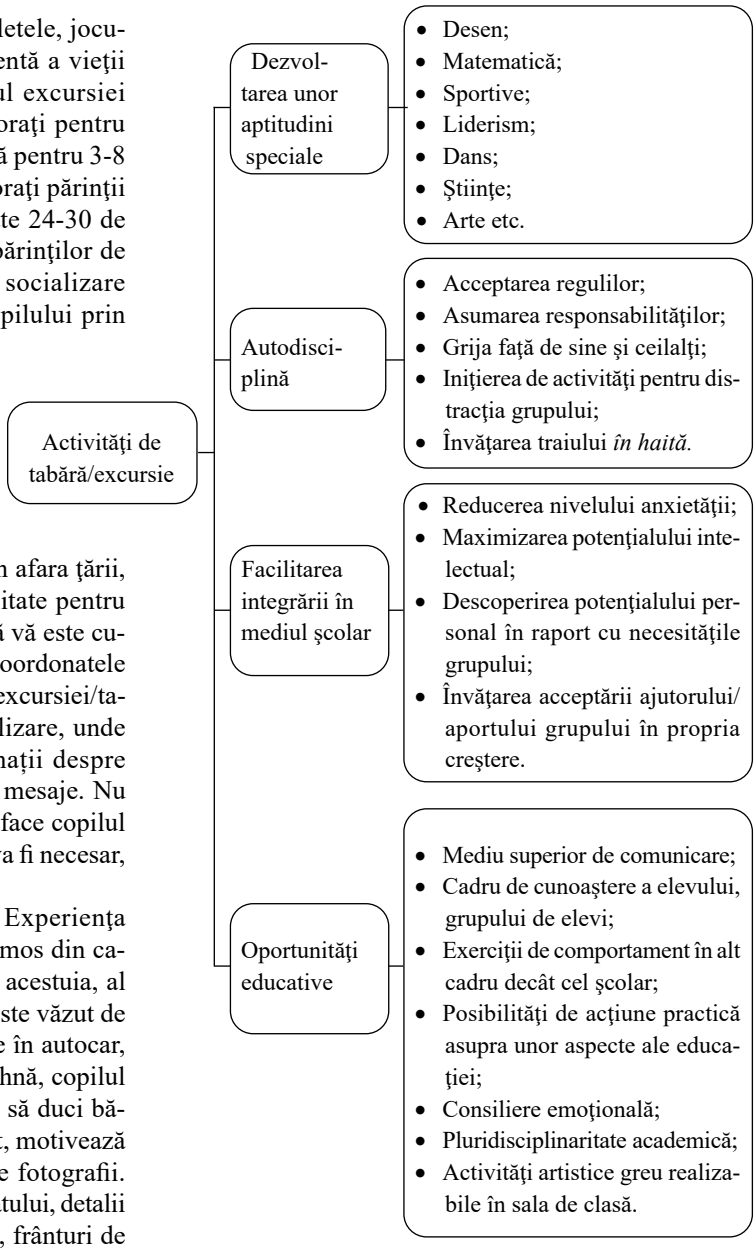


Figura 1. *Plusvaloarea activităţilor de tabără/excursie*

Telefoanele sunt uitate, pierdute, deteriorate. Copilul are în responsabilitate un lucru scump, pentru care ştie că va fi certat acasă; învăţătoarea fizic nu poate supraveghea integritatea tuturor telefoanelor. Încă o problemă, care poate fi rezolvată cu ajutorul părinţilor. Înainte de a-i permite copilului să se înscrie pentru excursie, negociaţi această condiţie. Va câştiga, în primul rând, micul turist din familie.

3. **Urmăriţi buletinul meteo.** Sună straniu acest sfat, dar este util, în primul rând pentru copil. Urmăriți împreună buletinul meteo pentru zona unde are loc excursia, discutaţi condiţiile meteo prognozate în cheia

vestimentaţiei de luat. Selectaţi hainele potrivite pentru zona şi temperatura anunţată, încălţămintea. Nu uitaţi de umbrelă. Lăsaţi aceste lucruri la îndemâna copilului, nu în portbagaj. Cu siguranţă, învăţătorii transmit lista cu cele necesare, dar este de responsabilitatea părinţilor să se asigure că fiul ori fiica lor ştie ce haine are, unde sunt puse, ce şi când trebuie să îmbrace.

4. **Daţi-i bani în limite rezonabile.** Una dintre părţile bune ale excursiei sunt banii personali. Conferă o senzaţie de oameni maturi, este frumos să-i tot vezi numărându-i şi făcând planuri de cumpărături. Discutaţi cu învăţătoarea care ar fi suma rezonabilă, sumele mari nu pot fi gestionate de şcolarii mici şi, în cele mai dese cazuri, sunt cheltuite pe lucruri nemerituoase.

5. **Acceptaţi darurile care vă sunt aduse din excursii.** Cadourile oferite de copii sunt motiv de distracţie pentru părinţi. Firesc, deseori, fiind vizitate mănăstirile sau pieţele artizanale, copiii cumpără iconiţe, cruciuliţe, brăţări, pixuri cu nume, căniţe cu inscripţii sau linguri de lemn. Primiţi cu drag aceste daruri mici, copiii le caută pentru fiecare membru al familiei, gândul lor se duce către fiecare dintre cei rămaşi acasă. Păstraţi-le undeva în casă cu acces vizibil, preţuiţi *iubirea în iconiţe* a copilului.

6. **Faceţi bagajul împreună.** Am întâlnit cazuri când copiii nu ştiu ce haine au în dotare. Excursia este evenimentul copilului departe de părinte. El va trebui singur să-şi gestioneze garderoba, deci trebuie să ştie ce are în valiză. Chiar dacă pare că-l ajutaţi, nu-i aranjaţi hainele pe zile, în punguţe. Este absolut necesar să le ordonaţi ca acasă în dulap: ciorapi, tricouri, pantaloni. Copilul va putea singur să aleagă cu ce să se îmbrace, în funcţie de situaţie, chiar dacă este neasortată culoarea sau combinaţia nu o găsiţi perfectă. Este exerciţiul personal de racordare vestimentară la evenimentul în care este implicat. Faceţi valiza împreună în aşa fel încât copilul – fetiţă sau băieţel – să o poată duce singur. El trebuie să înveţe să fie autonom.

7. **Evitaţi să-i daţi copilului medicamente.** În cazul în care are probleme de sănătate sau urmează să ia medicamente, discutaţi cu învăţătorul sau cu medicul de tabără, care va supraveghea starea de sănătate a copilului. Chiar dacă avem buna încredere în discernământul copilului, dacă părintele nu este alături, doar un adult poate administra medicamentul. De asemenea, în cazul în care în familie există bolnavi cu viroze, intoxicaţii, nu-i permiteţi copilului să plece în excursie, pentru siguranţa sa şi a celorlalţi.

8. **Daţi-i o mâncare uşoară.** De regulă, într-o excursie de o zi, copiii au mâncare la pachet. Părinţii le dau de-ale gurii în cantităţi mai mari, pentru că, în excursie, pruncii seamănă cu viermii de mătase – vor să mănânce încontinuu. Evitaţi să le daţi chipsuri, pop-corn, băuturi carbogazoase, chiar dacă insistă. În excursiile mai lungi, asiguraţi-vă că au rezerve de ronţăit, ceva uşor. Este foarte important să se obişnuiască să ia masa la ora stabilită, meniul ales pentru toţi copiii.

9. **Lăsaţi-l pe copil să se plictisească.** Sună scandalos. O bună parte din părinţi (cu regret, foarte mulţi) şi-au învăţat/dresat copiii să fie dependenţi de ei, practic le sunt la dispoziţie oricând, oriunde, oricum. Firesc, e mult mai uşor să faci lucrurile mai repede în locul copilului decât să insişti să-l înveţi; doreşti să fie fericit şi dacă fericirea îi este dată de telefon, copilul primeşte telefonul. Dacă se plictiseşte, se caută o modalitate de a-l distra. Copilul învaţă foarte repede că i se pune la dispoziţie totul. Nou-nouţ în practica educaţiei e mofturosul ”Mă plictisesc!”. Şi parcă se cere o intervenţie a adultului, părinte sau profesor. Nu trebuie să ne sperie acest moft, pe noi nu ne-a distrat nimeni, ne-am căutat modalităţi de joacă singuri. Şi pentru copilul nostru, de astăzi, plictisul trebuie să ceară invenţie de jocuri, creativitate, comunicare cu ceilalţi. În tabără, noi, adulţii, lăsăm copiii să-şi gestioneze singuri timpul liber. Experienţa arată că ei se pot simţi bine împreună, se pot organiza în echipe, se pot juca frumos. Acest timp este ţinut minte, aceste relaţii fac bine tuturor.

10. **Poartă pecetea familiei.** Insistaţi în familie asupra lucrurilor pe care nu le poate face altcineva – să aibă grijă de el şi de cei din jur. Acasă, copilul învaţă să facă baie, să strângă după el, să strângă patul, să mănânce îngrijit şi ordonat, să stea corect la masă, să respecte liniştea şi/sau intimitatea celorlalţi, să se supună regulilor grupului, să ajute, să fie empatic.

***

”Nu închideţi opera de educaţie în clasă” (Ch. Dessef, 1902) sau **în loc de încheiere.** Este uşor să predai, să înveţi în cadrul clasei: rânduri de bănci, şiruri de elevi ordonaţi în faţa profesorului. Este frumos, interesant, motivant şi deosebit de util să înveţi şi altundeva şi altceva. Excursia şi tabăra sunt lumi/civilizaţii de oameni mici care învaţă să crească împreună, să construiască lumea în care vor trăi, uşor imitabilă lumea noastră, dar a lor – cu desăvârşire. Este meritul nostru dacă reuşim să-i conducem spre zidirea acestui viitor al lor: empatic, cald, uman.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Antonesei L. (coord.) Ghid pentru cercetarea educaţiei. Iaşi: Polirom, 2009.
2. De Peretti A., Legrand J.-A., Boniface J. Tehnici de comunicare. Iaşi: Polirom, 2001.
3. Gherasim L. R., Butnaru S. Performanţa şcolară. Iaşi: Polirom, 2003.
4. Marinescu S., Dinescu R. Invitaţie la educaţie. Suport metodic pentru lecţii educative la gimnaziu şi liceu. Piteşti: Carminis, 2007.



Rita **GODOROJA**
dr., Ambasador eTwinning

Educația pentru consumul durabil în cadrul proiectelor eTwinning

CZU 37.015:366
doi.org/10.5281/zenodo.3525229

Rezumat: *O condiţie esenţială pentru realizarea obiectivelor dezvoltării durabile este educaţia pentru consumul durabil. Activităţile de educaţie pentru consum durabil, derulate în cadrul proiectelor eTwinning, contribuie la formarea competenţei consumatorilor de a alege şi a utiliza raţional produsele, a le reutiliza, a cumpăra mai puţin, a reduce cantitatea deşeurilor şi a le recicla.*

Cuvinte-cheie: *dezvoltare durabilă, obiective de dezvoltare durabilă, consum durabil, proiecte eTwinning.*

Abstract: *An essential condition for achieving sustainable development objectives is education for sustainable consumption. The education activities for sustainable consumption, carried out within the eTwinning projects, contribute to the formation of the consumers' competence to choose and rationally use the products, to reuse them, to buy less, to reduce the amount of waste and to recycle them.*

Keywords: *sustainable development, sustainable development objectives, sustainable consumption, eTwinning projects.*

Modul în care gândim şi acţionăm, stilul nostru de viaţă schimbă lumea în care trăim. Pentru a rezolva problemele globale, a proteja planeta, a asigura pacea şi prosperitatea, au fost adoptate Obiectivele de Dezvoltare Durabilă, care constituie un apel universal la acţiune în 5 domenii de importanţă majoră pentru omenire: populaţie, planetă, prosperitate, pace și parteneriat. Sustenabilitatea este o paradigmă în care viitorul reprezintă un echilibru dintre mediu, societate, economie şi îmbunătăţirea calităţii vieţii. În acest context, promovarea conceptului de dezvoltare durabilă este esenţială pentru formarea la elevi a competenţei de consum durabil, prin alegerea și utilizarea raţională a produselor, micșorarea cantităţii folosite, reutilizarea şi reciclarea deşeurilor.

Conform Raportului Brundtland *Viitorul nostru comun,* prin dezvoltare durabilă înţelegem: „dezvoltarea care răspunde nevoilor din prezent, fără a compromite capacitatea generaţiilor viitoare de a răspunde propriilor nevoi" [1]. Agenda 2030 include 17 obiective de dezvoltare durabilă: eradicarea sărăciei şi a foametei, asigurarea securităţii alimentare, îmbunătăţirea nutriţiei şi promovarea unei agriculturi durabile; asigurarea unei vieţi sănătoase şi promovarea bunăstării tuturor la orice vârstă; garantarea educaţiei de calitate şi promovarea oportunităţilor de învăţare de-a lungul vieţii pentru toţi; egalitatea de gen; apă curată şi sanitaţie; energie curată la preţuri accesibile; muncă decentă şi creştere economică; promovarea industrializării durabile şi încurajarea inovaţiei; reducerea inegalităţilor în interiorul ţărilor şi de la o ţară la alta; dezvoltarea oraşelor şi a aşezărilor umane pentru ca ele să fie deschise tuturor, sigure, reziliente şi durabile; asigurarea unui consum durabil şi a producţiei durabile; combaterea schimbărilor climatice şi a impactului lor; conservarea şi utilizarea durabilă a oceanelor, a mărilor şi a resurselor marine; protejarea, restaurarea şi promovarea utilizării durabile a ecosistemelor terestre, gestionarea durabilă a pădurilor, combaterea deşertificării, stoparea şi repararea degradării solului şi stoparea pierderilor de biodiversitate; promovarea unor societăţi paşnice şi incluzive pentru o dezvoltare durabilă, a accesului la justiţie pentru toţi şi crearea unor instituţii eficiente, responsabile şi incluzive la toate nivelurile; consolidarea mijloacelor de implementare şi revitalizare a parteneriatului global pentru dezvoltare durabilă [2]. Fiecare om trebuie să contribuie la realizarea acestor obiective prin conştientizarea lor şi asumarea responsabilităţii personale, iar participarea cadrelor didactice, a elevilor şi a părinţilor în acest demers are un rol primordial în protejarea planetei de degradare.

Rezolvarea problemelor globale reclamă noi aptitudini, valori şi atitudini, care ar conduce spre o societate sustenabilă, iar necesitatea educaţiei pentru dezvoltare durabilă este incontestabilă în formarea la elevi a competenţelor privind consumul durabil, care ar asigura atât nevoile generaţiilor prezente, cât şi ale celor viitoare. Conceptul de *consum durabil* presupune utilizarea de bunuri şi servicii care răspund nevoilor de bază şi îmbunătăţesc standardul de viaţă al oamenilor, simultan cu reducerea la maximum a folosirii

resurselor naturale, a materialelor toxice şi a emisiilor provenite din deşeuri şi poluanţi. Opţiunile noastre de consum sunt decizii importante luate în viaţa de zi cu zi; ele influenţează pieţele şi modelele de producţie şi au un impact extraordinar asupra resurselor naturale şi ecosistemelor, precum şi asupra comunităţii globale. Astfel, misiunea cadrelor didactice pe această dimensiune ține de a se asigura că fiecare elev cunoaşte şi înțelege obiectivele de dezvoltare durabilă, astfel încât să aibă şansa de a le implementa.

Ultimul deceniu este semnificativ pentru profesorii şi elevii din Europa, prin oportunitatea de a comunica şi a demara proiecte eTwinning – parte integrantă a Erasmus+, program al Uniunii Europene pentru educaţie, formare, tineret şi sport. Republica Moldova participă în acest program din anul 2013, oferind cadrelor didactice şi elevilor din învăţământul general posibilitatea de a adera la comunitatea şcolilor din Europa, de a colabora cu semenii din alte ţări prin intermediul unor proiecte educaţionale realizate pe platforma etwinning.net. Relaţiile dintre partenerii de proiecte sunt prielnice pentru o învăţare permanentă, constructivistă; încurajează implicarea în activitatea de cercetare, de descoperire; stimulează motivaţia, cooperarea, curiozitatea, creativitatea, încrederea în forţele proprii.

Implementarea noului Curriculum în învăţământul general al Republicii Moldova (2019) oferă prilejul de a educa tânăra generaţie pentru consum durabil prin diverse proiecte eTwinning, STEM, STEAM etc. În acest an de studii am ales împreună cu elevii mei să participăm în Proiectul de Consum Durabil, lansat de către Barbara Anna Zielonka din Norvegia şi Lesley Fearn din Italia [3]. Acest proiect global de colaborare îi ajută pe elevii de astăzi să creeze o lume prosperă până în anul 2030, printr-un consum durabil. Educaţia pentru dezvoltare durabilă va oferi informaţii relevante şi o experienţă de cercetare valoroasă cu privire la impactul alegerilor zilnice în calitate de consumatori. Toate şcolile partenere comunică în mod regulat utilizând instrumente web sau eTwinning. Participanţii în proiect au două opţiuni pentru cercetare, analizând problemele de mediu aferente produselor studiate.

Fişa de sarcini nr. 1. Consumul durabil de haine şi încălţăminte

1. Gândiţi-vă la obiceiurile de a face cumpărături.
2. Înregistraţi tot ceea ce aţi cumpărat luna trecută.
3. Fotografiaţi toate articolele pe care le-aţi procurat folosind smartphone-ul.
4. Alegeţi un articol vestimentar şi studiaţi-i eticheta, identificaţi locul de origine al acestuia.
5. Efectuaţi cercetarea. Citiţi etichetele pentru haine/încălţăminte. De unde a provenit articolul? Luaţi în considerare numărul de persoane din întreaga lume care a ajutat la crearea acestui articol.
6. Utilizaţi surse credibile pe Internet, citiţi rapoarte, adresaţi-vă companiilor. Efectuaţi apeluri telefonice şi trimiteţi e-mailuri, înregistraţi totul pe o foaie sau într-un document Excel.
7. Partajaţi rezultatele folosind următorul hashtag: #sustainableconsumptionproject.
8. După finalizarea cercetării, se va solicita să creaţi un model 3D/un poster digital/e-carte care să ilustreze de unde provin hainele sau încălţămintea dvs. şi să rezume concluziile cercetării.
9. Alegeţi un produs şi efectuaţi o analiză aprofundată. identificaţi materialele şi substanţele din care este confecţionat (bumbac, piele, aur, poliester etc.)
10. Folosiţi surse credibile online, cărţi şi profesori pentru a descoperi eventualele probleme referitoare la producerea obiectului cercetat. Cum s-a schimbat de-a lungul timpului rolul său în economie şi în societate? Ce probleme de mediu sunt legate de producerea lui? Aţi găsit şi alte companii care oferă acelaşi produs, dar care sprijină soluţiile durabile?
11. Creaţi un videoclip pentru a prezenta rezultatele cercetării şi analizei.
12. Includeţi apelul dvs. la acţiune. Ce veţi face pentru a rezolva problemele pe care le-aţi descoperit în timpul cercetării? Ce pot face colegii de clasă pentru a îmbunătăţi situaţia?
13. Redactaţi:
    a) scrisori şi e-mailuri pentru funcţionari;
    b) scrisori şi e-mailuri pentru companiile şi organizaţiile responsabile sau implicate.
14. Oferiţi sfaturi elevilor şi părinţilor în baza rezultatelor cercetării şi mediatizaţi-le pe blog.
15. Apreciaţi rezultatele obţinute de colegi.
16. Alcătuiţi un plan de acţiuni pentru consumul de haine şi încălţăminte.
17. S-au modificat obiceiurile dvs. de a face cumpărături? În ce mod?
18. Cum pot fi reutilizate şi reciclate produsele folosite de dvs.?

Fişa de sarcini nr. 2. Consumul zilnic de alimente

1. Înregistraţi tot ce aţi mâncat într-o singură zi.
2. Dacă aţi mâncat ceva cu mai multe ingrediente, înregistraţi şi aceste ingrediente.
3. Păstraţi ambalajul. Faceţi fotografii folosind smartphone-ul.
4. Luaţi în considerare posibilul loc de origine pentru toate alimentele pe care le-aţi consumat, numărul de oameni din întreaga lume care au contribuit la producerea acestora.
5. Efectuaţi cercetarea. Citiţi etichetele. De unde provin alimentele?
6. Utilizaţi surse credibile pe Internet, citiţi rapoarte, adresaţi-vă companiilor. Efectuaţi apeluri telefonice şi trimiteţi e-mailuri, înregistraţi totul într-un document Excel.
7. Partajaţi rezultatele folosind următorul hashtag: #sustainableconsumptionproject.
8. După finalizarea cercetării, vi se va solicita să creaţi un model 3D/un poster digital/e-carte care să ilustreze originea și conținutul alimentelor consumate într-o singură zi şi să rezume concluziile dvs.
9. Alegeţi un produs alimentar sau un ingredient pe care să-l supuneți unei analize aprofundate.
10. Utilizaţi surse online, cărţi şi profesori credibili pentru a descoperi eventualele probleme. Care sunt problemele geopolitice corelate cu acest ingredient? Cum s-a schimbat de-a lungul timpului rolul său în economie şi în societate? Ce probleme de mediu provoacă producerea lui?
11. Creaţi un videoclip pentru a prezenta rezultatele cercetării şi analizei.
12. Includeţi apelul dvs. la acţiune. Ce veţi face pentru a soluționa problemele pe care le-aţi descoperit în timpul cercetării? Ce pot face colegii de clasă pentru a îmbunătăţi situaţia?
13. Redactați:
    a) scrisori şi e-mailuri pentru funcţionari;
    b) scrisori şi e-mailuri pentru companiile şi organizaţiile responsabile sau implicate.
14. Oferiţi sfaturi elevilor şi părinţilor în baza rezultatelor cercetării şi mediatizaţi-le pe blog.
15. Apreciaţi rezultatele obţinute de colegi.
16. Alcătuiţi un meniu pentru consumul zilnic de alimente.
17. S-au modificat obiceiurile dvs. de a vă alimenta? În ce mod?

În concluzie: Realizarea acestui proiect eTwinning le oferă elevilor şanse de învăţare creativă şi de dezvoltare a competenţelor de consum durabil, conform standardelor europene de calitate, integrând diverse forme de activitate: rezolvarea de probleme; cercetarea; realizarea de publicaţii, filme, prezentări, vizite virtuale, discuţii în grup, video-conferinţe etc. Activităţile de educaţie pentru consum durabil contribuie la alegerea şi utilizarea raţională a produselor de către consumatori, pentru diminuarea cantităţii, reutilizarea şi reciclarea lor.

Cadrele didactice pot implementa aceste modele la clasă, la diferite discipline şcolare, în baza produselor utilizate în viaţa cotidiană (de exemplu, a celor din plastic). Materialele din plastic au o durată de viaţă foarte îndelungată. Prin urmare, acestea se acumulează în natură, dăunând ecosistemelor din care facem parte și de care depindem. Directiva Parlamentului European din 5 iunie 2019 privind reducerea impactului anumitor produse din plastic asupra mediului introduce interdicţia de a utiliza anumite articole de unică folosinţă începând cu anul 2021: beţişoare pentru urechi, tacâmuri, farfurii, paie, agitatoare pentru băuturi, beţişoare pentru baloane, pahare, recipiente pentru alimente şi băuturi fabricate din polistiren expandat [4]. Noile norme sunt orientate spre protejarea sănătății cetăţenilor şi a mediului, promovând concomitent un model sustenabil de producţie şi de consum.

Educaţia pentru consum durabil stimulează elevii să acţioneze în situaţii complexe într-o manieră sustenabilă, să ia decizii corecte şi responsabile, să reflecteze asupra propriilor acţiuni, ţinând seama de impactul lor asupra societății, culturii, economiei şi mediului.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Parlamentul European. Către Summit-ul Rio+20. Document de lucru. 21 martie 2012. Pe: http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/envi/dt/893/893910/893910ro.pdf
2. Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Pe: https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication
3. Sustainable Consumption Project. Pe: https://sustainableconsumptionproject.wordpress.com
4. Directiva Parlamentului European şi a Consiliului Privind reducerea impactului anumitor produse din plastic asupra mediului. Bruxelles, 5 iunie 2019. Pe: https://data.consilium.europa.eu/doc/document/PE-11-2019-REV-1/ro/pdf



Svetlana **ŞIŞCANU**
formator, C.E. PRO DIDACTICA

Inteligența emoțională – despre viață sau viața însăși?

CZU 159.942
doi.org/10.5281/zenodo.3525231

Rezumat: *Inteligenţa emoţională este definită ca fiind abilitatea de a identifica şi gestiona propriile emoţii, dar şi pe ale celorlalţi, pentru a le putea exprima într-un mod potrivit şi eficient. Conştientizarea propriilor sentimente în momentul în care ele apar este un lucru esenţial. Autoconştientizarea înseamnă să fim conştienţi atât de dispoziţia noastră, cât şi de gândurile pe care le avem despre această dispoziţie. Îmbunătăţim inteligenţa emoţională evaluându-ne şi autoeducându-ne. Planificarea şi implementarea schimbării dorite poate fi realizată în baza unui plan eficient de creştere personală. Dezvoltarea inteligenţei emoţionale este un drum lung, care presupune mult efort şi multe provocări.*

Cuvinte-cheie: *inteligenţă emoţională, emoţie, schimbare, gestionare, succes, fericire, viaţă.*

Abstract: *Emotional intelligence is defined as the ability to identify and manage one's own as well as other people's emotions in order to express them in an appropriate and efficient manner. It is essential to acknowledge one's feelings as soon as they emerge. It is important to be aware of both the mood we are in and the thoughts we have concerning this mood. We may improve our emotional intelligence through self-assessment, self-improvement and by applying changes to our behavior. The planning and the conscious implementation of the desired change may be achieved based on an efficient personal development plan. The development of one's emotional intelligence is a long road involving much effort and many challenges.*

Keywords: *emotional intelligence, emotion, change, management, success, happiness, life.*

O veche poveste japoneză relatează despre un samurai care l-a provocat pe un călugăr să-i explice ce înseamnă raiul şi iadul. Călugărul însă nu l-a băgat în seamă: ”Nu are rost să-mi pierd timpul cu unul ca tine!”. Simţindu-se ofensat, samuraiul s-a înfuriat, a scos sabia din teacă şi a ţipat: ”Te-aş putea ucide pentru obrăznicia asta!”. ”Ăsta e iadul”, a răspuns calm călugărul. Mirat să constate realitatea în spusele maestrului, care îşi îndreptase atenţia asupra mâniei ce-l cuprinsese, samuraiul s-a liniştit, şi-a băgat sabia în teacă, a făcut o plecăciune şi i-a mulţumit călugărului. ”Iar ăsta e raiul”, a spus călugărul [13]. Conştientizarea de către samurai a stării agitate care îl cuprinsese ilustrează diferenţa covârşitoare între a fi cuprins de un sentiment şi a realiza că poţi fi ”înghiţit” de el.

Îndemnul lui Socrate ”Cunoaşte-te pe tine însuţi”, actual şi în zilele noastre, exprimă chintesenţa inteligenţei emoţionale: conştientizarea propriilor sentimente în momentul în care ele apar. Autoconştientizarea înseamnă să fim conştienţi atât de dispoziţia în care suntem, cât şi de gândurile pe care le avem despre această dispoziţie. Reuşita în viaţă este determinată de inteligenţa intelectuală (IQ) în proporţie de 20%, iar restul – 80% – ţine de inteligenţa emoţională (EQ), adică de capacitatea de a putea să te motivezi şi să perseverezi în pofida frustrărilor; abilitatea de a-ţi stăpâni impulsurile şi de a amâna satisfacţiile imediate; de a-ţi regla starea de spirit, a păstra o minte limpede, clară; de a avea o atitudine pozitivă şi de a privi cu speranţă în viitor [5]. Chiar dacă o persoană este inteligentă şi posedă suficiente cunoştinţe, dacă nu îşi cunoaşte şi nu reuşeşte să-şi gestioneze emoţiile şi sentimentele, poate

întâmpina dificultăţi în a intra în contact şi a stabili relaţii cu ceilalţi sau a construi o carieră profesională de succes. Or, persoanele cu un grad înalt de autocunoaştere îşi dau seama că sentimentele avute le afectează atât pe ele însele, cât şi pe cei din jur.

EQ-ul şi IQ-ul sunt două faţete complementare, putând coexista productiv. Inteligenţa emoţională nu înlocuieşte IQ-ul, ba chiar este nevoie de un IQ ridicat pentru a înţelege ce poate face EQ. Dar în cazul a două persoane care au citit aceleaşi cărţi şi au învăţat la aceeaşi facultate, anume inteligenţa emoţională este cea care face diferenţa. Pe plan personal, inteligenţa emoţională ne oferă capacitatea de autocunoaştere şi, prin urmare, de autocontrol. Astfel, putem să recunoaştem stările prin care trecem, emoţiile pe care le încercăm, să conştientizăm de ce ne simţim într-un fel sau altul, să ne exprimăm gândurile, să-i înţelegem pe ceilalţi şi să ne adaptăm condiţiilor schimbătoare.

Ce este o emoţie? Conform DEX-ului, este „o reacţie afectivă de intensitate mijlocie şi de durată relativ scurtă, însoţită adesea de modificări în activităţile organismului, oglindind atitudinea individului faţă de realitate" [14]. Cercetările indică asupra faptului că emoţiile iau naştere în *amigdală* (creier amigdalian), pe care o aveau şi strămoşii noştri şi care îi ajuta să supravieţuiască. Şi astăzi emoţiile ne-ar ajuta şi pe noi să ne cunoaştem mai bine, dacă le-am asculta şi am învăţa de la ele. Totuşi, puţini sunt apţi să se conecteze uşor la propriile emoţii, să se pătrunnă de ele şi să le gestioneze în situaţii tensionate. Altfel spus, puţini au o inteligenţă emoţională înnăscută.

Termenul de *inteligenţă emoţională* a devenit popular datorită cărţii omonime a lui Daniel Goleman, publicată în anul 1995. În lucrarea sa, psihologul defineşte inteligenţa emoţională ca fiind abilitatea de a identifica şi a gestiona propriile emoţii, dar şi pe ale celorlalţi, pentru a le putea exprima într-un mod potrivit şi eficient [9]. În accepţia autorului, inteligenţa emoţională este o abilitate şi poate fi învăţată, dezvoltată şi perfecţionată pe tot parcursul vieţii. De-a lungul timpului au existat mai multe modele ale componentelor EQ. Cel mai recent, descris de Travis Bradberry şi Jean Greaves [2], se edifică pe patru piloni: autocunoaşterea, stăpânirea de sine, conştiinţa socială şi gestionarea relaţiilor [11].

Autocunoaşterea presupune abilitatea de a-ţi recunoaşte emoţiile şi sentimentele. Or, indivizilor le este foarte greu să înţeleagă ce simt *aici şi acum*. Oare de câte ori întreprindem anumite acţiuni şi doar apoi ne dăm seama că am făcut-o (probabil, din cauza unor evenimente ce s-au petrecut mai devreme – probleme financiare, la serviciu etc.).

Stăpânirea de sine cuprinde capacitatea de valorificare constructivă a sentimentelor, înseamnă să te laşi condus de sentimentele pozitive faţă de lucrurile pe care le consideri importante. Această abilitate este deseori şi măsura sănătăţii noastre fizice şi psihice. Controlul emoţional este indicele maturităţii. În acest context, Aristotel menţiona despre furie: "Oricine poate deveni furios – e simplu. Dar să te înfurii pe cine trebuie, cât trebuie, când trebuie, pentru ceea ce trebuie şi cum trebuie nu este deloc uşor" [4]. Managementul emoţiilor este un instrument care ne ajută să ne scăpăm/eliberăm de depresie, anxietate, mânie, să păstrăm un echilibru emoţional sănătos, care să ne permită să ascultăm vocea critică interioară. Este esenţial să realizăm că emoţiile negative pot fi benefice doar dacă le decodificăm şi le înţelegem, dacă avem o atitudine constructivă faţă de ele. De exemplu, dacă ne simţim deprimaţi, trebuie să ne ascultăm corpul şi mintea. Poate e timpul să ne gândim la un alt loc de muncă, să rupem o relaţie, să legăm o nouă prietenie etc. De fapt, depresia poate fi un indicator al schimbărilor care se vor a fi înfăptuite. Dacă nu încercăm să ne înţelegem pe noi înşine, această stare de spirit depresivă poate dura. E un lucru firesc să trăim emoţii negative, însă înţelegerea acestora înlătură frustrarea de care ne putem lovi în intenţia de a ne crea propria lume, realitate. Orice experienţă este în esenţă una neutră – emoţiile care o însoţesc o fac dezirabilă sau indezirabilă, plăcută sau neplăcută, pozitivă sau negativă. Or, emoţiile sunt busola noastră interioară.

Conştiinţa socială înglobează capacitatea de a înţelege şi a simţi emoţiile, gândurile, motivaţiile altora, una vitală pentru orice relaţie – de serviciu, de cuplu, de familie.

Gestionarea relaţiilor reprezintă capacitatea de a inspira şi influenţa alte persoane. De asemenea, înseamnă înţelegerea *status quo*-ului şi a necesităţii de a-l schimba, este puterea de a o face. Gestionarea relaţiilor cuprinde şi managementul conflictelor – la serviciu, în familie sau în societate.

Mai multe studii consideră sănătatea emoţională drept unul dintre factorii cei mai importanţi pentru starea de bine a persoanei, longevitate, succes în plan profesional şi o căsnicie împlinită. Într-un limbaj mai prietenos, inteligenţa emoţională poate fi corelată cu bucuria de a trăi şi o viaţă emoţională sănătoasă, optimism, recunoştinţă, toleranţă, încredere în sine etc. Cercetările demonstrează că oamenii cu un coeficient de inteligenţă emoţională ridicat sunt mai mulţumiţi de statutul şi mediul lor profesional, se bucură de relaţii de calitate, se simt mai productivi.

În esenţă, inteligenţa emoţională înseamnă: a fi într-un bun contact cu noi înşine şi a avea relaţii satisfăcătoare cu ceilalţi [11].

A fi în contact cu noi înşine presupune:

- Să ne cunoaştem emoţiile, adică să le putem iden-

tifica şi defini şi, mai ales, să le acceptăm aşa cum sunt ele: afectuoase sau agresive, momentane sau de durată, binefăcătoare sau distrugătoare. Contactul cu propria persoană vizează şi cunoaşterea propriilor trebuinţe, dorinţe şi impulsuri, a cauzelor ce le generează.

- Să putem controla felul în care ne manifestăm emoţiile, în funcţie de situaţie, împrejurare. A controla emoțiile nu înseamnă a le bloca, ci a le stăpâni.
- Să ne putem motiva pentru atingerea unui ţel. Or, emoţiile sunt o sursă mare de energie, dacă ştim cum să le direcţionăm şi să le valorificăm. A urmări un scop presupune efort, privare, uneori şi deziluzie, dezamăgire, frustrare. De aceea, este important să nu ne lăsăm afectaţi de emoţiile neplăcute pe care le-am putea trăi pe parcurs.

A avea relaţii satisfăcătoare cu ceilalţi presupune:

- Să fim empatici. Empatia se referă la capacitatea de a intra în pielea celuilalt, a reacţiona la emoţiile lui şi a-l trata conform nevoilor sale emoţionale. Totodată, înseamnă să privim viaţa prin optica celuilalt, indiferent că suntem de acord cu el sau nu.
- Să învăţăm să interacţionăm eficient: să comunicăm deschis, autentic cu ceilalți, să le solicităm ajutorul şi părerea, să găsim puncte de legătură, tangențe cu ei.
- Să-i putem conduce pe ceilalţi, adică să ştim cum îi putem mobiliza pentru a ne accepta sugestiile, propunerile, recomandările. Prin urmare, trebuie să fim capabili să convingem, să ne expunem punctul de vedere, dar şi să înţelegem ce vor ceilalţi, ca să ştim ce să le oferim.

Cum ne îmbunătăţim inteligenţa emoţională?

Pasul 1: Evaluarea. Trebuie să ştim care este nivelul ei actual: încrederea de sine din ultimele 9-12 luni + extinderea zonei de confort din ultimele 9-12 luni = inteligenţa emoţională prezentă. Pentru completarea formulei, se poate aplica Testul EQ, cunoscut şi sub denumirile de *Testul Friedmann*, *Scala de maturitate emoţională Friedmann* şi *Testul maturităţii emoţionale*, precum şi testul elaborat de Peter Scazzero *Emotionally Healthy Spirituality*, care determină maturitatea emoţională a respondentului.

Pasul 2: Autoeducarea. În lipsa unui mentor, trebuie să recurgem la autoeducaţie emoţională. Iată câteva sugestii:

- Ne analizăm continuu comportamentul şi conştientizăm că el este responsabil pentru rezultatele obţinute de noi: *Cum am ajuns în situaţia respectivă?*
- Detectăm tiparele de comportament (repetăm greşelile fără să învăţăm din ele), pentru a ne îmbunătăţi comportamentul şi a obţine performanţe.
- Învăţăm să spunem STOP! şi să ne observăm emoţiile. *Ce simţim faţă de situaţia curentă, cum am dori să fie, ce am vrea să schimbăm?*
- Facem teste de autoevaluare. *Care sunt punctele noastre forte şi slabe? Cum s-au schimbat în timp?*
- Acceptăm responsabilitatea pentru greşelile noastre.

Inteligenţa emoţională este un rezultat generat de mai mulţi factori: nivelul de dezvoltare personală; provocările prin care am trecut şi din care am învăţat; rezultatele pe care le-am înregistrat; principiile de viaţă; gradul de control al propriilor gânduri; nivelul de încredere în sine; cunoaşterea dorinţelor; comunicarea cu sine şi cu ceilalţi; poziţia socială [13].

Pentru a ne spori coeficientul de inteligenţă emoţională, este important să ne dezvoltăm o inteligenţă emoţională stabilă. Or, majoritatea oamenilor au o inteligenţă emoţională instabilă. Modul de a reacţiona este puternic determinat de ceea ce se întâmplă în jurul lor, de cei din preajmă, de circumstanţe. În trecut, s-a propagat pe larg ideea controlului asupra emoţiilor. În prezent, este acceptată pe larg concepţia conform căreia emoţiile trebuie exprimate, trăite, în niciun caz blocate.

Pasul 3: Schimbarea comportamentului. Durează doar o clipă să gestionăm o emoţie sau să-i permitem să ne controleze ea pe noi. Trebuie să ne gândim la persoanele pe care le considerăm inteligente emoţional, adică mature. *Cum ar acţiona şi ar gestiona situaţiile în care unii nu reuşesc să facă faţă? Ce răspuns ar declanşa comportamentul persoanei mature?*

Cu fiecare cuvânt şi acţiune, fie întărim relaţiile cu cei din jur, fie le slăbim. Pentru reuşită, este important să planificăm şi să implementăm conştient schimbarea dorită. În scopul facilitării acestui proces, propunem un model de plan de dezvoltare personală.

Plan de dezvoltare personală

Oamenii pot evolua cu adevărat? De ce?
Poţi face o schimbare pozitivă? De ce?
Punctele mele tari:
Punctele mele slabe:
Procesul de dezvoltare personală:

Teoria lui Boyatzi cu privire la învăţarea auto-direcţionată

Nevoie	Scop	Probleme înrădăcinate	Următorii paşi
Domeniile mele de creştere	Voi şti că am crescut în acest domeniu atunci când (măsurabil, care poate fi împlinit, observabil)	Ce probleme îmi împiedică creşterea în acest domeniu?	Ce trebuie să învăţ? De ce resurse am nevoie? Ce voi face? Când voi face? Cine mă va ajuta?

Misiunea vieţii mele/Scopul meu: *Ce îţi aduce satisfacţie adevărată? Ce ar descrie o viaţă de succes? Care sunt punctele tari care vor contribui la succesul tău? Ce te ţine pe loc? Care este cel mai mare obstacol în a fi "concentrat" (eficient/de succes)? Ce progres ai făcut în ultimul an?*

Evaluarea competenţelor EQ şi personale

Conştientizare de sine	Autoadministrare	Conştientizare socială	Abilităţi sociale
Conştiinţă emoţională	Autocontrol	Empatie	Comunicare
Autoevaluare	Transparenţă	Înţelegerea celorlalţi	Crearea de relaţii
Încredere	Adaptabilitate	Serviabilitate	Rezolvarea conflictelor
	Iniţiativă	Dezvoltarea altora	Influenţă
	Optimism	Conştiinţă organizaţională	Lucrul în echipă
			Leadership
			Agent al schimbării

Pe ce domenii vreau să mă focalizez?
Agenda mea de învăţare. Următorii paşi: *Cum construiesc pe punctele mele tari?*
Practicarea noului comportament (gânduri, sentimente, conduită):
Concluzii:
Schimbarea începe cu:

În concluzie: Prin dezvoltarea inteligenţei emoţionale ne sporim autocunoaşterea, stăpânirea de sine; înţelegem mai bine sentimentele, gândurile şi motivaţiile celorlalţi şi construim relaţii valoroase cu ei. Nu poţi fi împlinit, dacă nu ştii bine cine eşti şi ce doreşti. La fel, viaţa ta nu va fi plină, dacă nu poţi transmite dorinţele tale celor din jur – acasă, la serviciu, în societate. Cert este că persoanele cu capacităţi emoţionale bine dezvoltate au mai multe şanse să fie mulţumite şi să devină mai eficiente. Ele îşi pot stăpâni mai uşor tabieturile care stau la baza propriei productivităţi, spre deosebire de cei care nu-şi pot controla viaţa emoţională, întrucât luptele interne influenţează negativ capacitatea de concentrare asupra muncii şi gândirea. Procesul de dezvoltare a inteligenţei emoţionale presupune multiple provocări, cere angajament personal şi dăruire. Avem o viaţă la dispoziţie ca să îl parcurgem, iar rezultatul merită efortul.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrey M. L'estime de soi et réussite scolaire. Influences de la mésestime de soi sur la réussite scolaire. 2008.
2. Bradberry T., Greaves J. Emotional Intelligence 2.0. San Diego, 2009.
3. Caruso D. Aplicabilitatea practică a modelului inteligenţei emoţionale la locul de muncă. Bucureşti: EDP, 1999.
4. Fanget F. Affirmez-vous! Pour mieux vivre avec les autres. Paris: Odile Jacob, 2002.
5. Goleman D. Inteligenţa emoţională. Bucureşti: Curtea Veche, 2001.
6. Goleman D. What Makes a Leader? In: Harvard Business Review, nr. 76, 1998, pp. 93-102.
7. Goleman D. Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 1998.
8. Laporte D., Ross J. Et moi…et toi? Tu peux, si je veux! Brochure pour les jeunes. Service Santé Jeunesse et Buche, 2004.
9. https://www.programarea-succesului.ro
10. https://www.la-psiholog.ro/teste-psihologice/test-eq-inteligenta-emotionala
11. https://www.adrianvintu.net/2016/08/11/ce-este-inteligenta-emotionala-eq-si-de-ce-este-mai-importanta-decat-iq-ul/
12. https://www.scribd.com/presentation/410551698/Dezvoltarea-Inteligentei-Emotionale
13. http://psub.ro/ce-este-inteligenta-emotionala/
14. http://dexoline.ro/definitie/emo/

Managementul asigurării calităţii prin proceduri şi instrumente

În perioada 7-11 octombrie curent, în cadrul componentei *Dezvoltare organizaţională* a proiectului CONSEPT, implementată de C.E. PRO DIDACTICA, s-a desfăşurat Şcoala de toamnă a managerilor cu genericul *Managementul asigurării calităţii prin proceduri şi instrumente*, destinată cadrelor manageriale din instituţiile care beneficiază de suportul valoros al Fundaţiei *Liechtenstein Development Service* (LED) şi al Asociaţiei Obşteşti *Educaţie pentru Dezvoltare*. Formatul original al acestui eveniment a permis îmbinarea armonioasă a sesiunilor de formare cu un program de socializare şi schimb de experienţă în context nonformal, realizat în cadrul pauzelor şi a serilor petrecute la Complexul Eco Vila.

Scopul general al activităţii de formare a constat în actualizarea şi dezvoltarea competenţelor manageriale, în special, a celor care se referă la aplicarea procedurilor şi instrumentelor manageriale în vederea asigurării calităţii, dar şi analiza multiaspectuală a rolului directorului instituţiei în acest proces.

Pornind de la contextul naţional al asigurării calităţii studiilor, în cadrul programului a fost abordat conceptul de management al calităţii, dar şi cultura organizaţională a instituţiei ca factor important, cu implicaţii directe asupra dezvoltării instituţionale. Astfel, cu suportul profesionist al formatorilor Centrului, participanţii la program au studiat şi dezbătut subiecte ce ţin, inclusiv, de elaborarea şi aplicarea eficientă a procedurilor şi instrumentelor manageriale. Metodologia activităţii de formare a fost elaborată în baza unor strategii de învăţare, care presupun modalităţi de prezentare a experienţei, de argumentare a poziţiei/opiniei profesionale cu privire la anumite aspecte ce ţin de aplicarea mecanismelor care contribuie la asigurarea calităţii, de identificare a factorilor ce determină succesul sau insuccesul, de analiză a problemelor reale cu care se confruntă managerii din această perspectivă.



Sperăm că abordarea dată va permite evidenţierea aplicabilităţii aspectelor teoretice studiate, dar şi dezbaterea participativă a procedurilor şi instrumentelor manageriale atât de necesare unui manager pentru asigurarea calităţii la nivel de instituţie.

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



This project is funded by the European Union

WITH FUNDING FROM AUSTRIAN DEVELOPMENT COOPERATION

PROIECTUL UNIUNII EUROPENE: DEZVOLTAREA ZONELOR RURALE ÎN REPUBLICA MOLDOVA (DEVRAM)

Partea I. Creşterea competitivităţii sectorului agroalimentar prin integrarea acestuia în lanţurile valorice interne şi globale, în special a sectorului culturii de soia

Trei zile de formare la CEHTA

În perioada 8-10 octombrie curent, Centrul de Excelenţă în Horticultură şi Tehnologii Agricole (CEHTA) din Ţaul a găzduit un training cu tema *Strategii de instruire a adulţilor*. Realizat în cadrul programului *Instruirea instructorilor (TOT) în educaţia adulţilor* al proiectului Uniunii Europene DevRAM, Partea I, acesta a avut drept grup-ţintă profesori care îşi valorifică şi îşi dezvoltă competenţele de formatori, pentru a lucra ulterior cu manageri şi cadre didactice, dar şi cu agenţi economici dornici de a creşte profesional.

Deviza aleasă de formatori pentru acest training sună în felul următor: ”Nu poţi să înveţi ceea ce crezi că ştii”, fiecare zi având propriul mesaj şi propria ”înţelepciune”:

- ziua I – ”Principiile instruirii adulţilor” (”Să nu-ţi fie frică să te îndoi un pic, te vei îndrepta mai drept.”;
- ziua II – ”Managementul activităţii de formare” (”Socoteala de acasă nu întotdeauna se potriveşte cu cea de la târg.”);
- ziua III – ”Strategii didactice în lucrul cu adulţii” (”Calul bătrân cunoaşte multe drumuri.”).

Suportul de curs – elaborat de Angela Tomiţă, Olga Cosovan şi Tatiana Cartaleanu reieşind din nevoile de învăţare ale celor prezenţi – a cuprins atât repere teoretice, cât şi recomandări practice. Particularităţile instruirii adulţilor, tipuri de cursanţi şi dinamica grupului, stiluri de învăţare, proiectarea unei sesiuni şi cadrul ERRE, forme de organizare a demersului didactic şi specificul comunicării didactice în grupele de adulţi etc. sunt doar câteva dintre subiectele abordate de o manieră interactivă, demersurile presupunând sarcini de lucru individual, în grup şi frontal, cu utilizarea de tehnologii educaţionale moderne (*Predarea complementară, Request, Metafora grafică, Sfoara cu rufe, Secvenţe contradictorii* etc.).

Cursanţii au demonstrat un interes sincer pentru propria dezvoltare profesională şi multă deschidere pentru strategia ERRE în proiectarea trainingurilor cu adulţii. La activitatea de follow-up, aceştia vor elabora şi prezenta în perechi ”scenariul” unei secvenţe de instruire.

Proiectul ”Dezvoltarea zonelor rurale în Republica Moldova” (DevRAM), Partea I. ”Creşterea competitivităţii sectorului agroalimentar prin integrarea acestuia în lanţurile valorice interne şi globale, în special a sectorului culturii de soia”, implementat de Cooperarea Austriacă pentru Dezvoltare, în parteneriat cu Centrul Educaţional PRO DIDACTICA şi Asociaţia Internaţională Donau Soja (Austria), cu suportul financiar al Uniunii Europene, îşi propune să contribuie la sporirea capacităţii de afirmare a sectorului pe piaţa internă şi externă, precum şi la fortificarea capacităţii instituţiilor din învăţământul profesional tehnic din domeniul agroalimentar şi completează componenta Moldovei în cadrul Parteneriatului Strategic organizat la nivel regional între CAD şi Donau Soja, care sprijină construirea unor lanţuri valorice durabile şi incluzive pentru soia ecologică şi nemodificată genetic în Bosnia şi Herţegovina, Serbia, Moldova şi Ucraina.







Pilotarea dimensiunii interculturale în curricula universitare pentru viitorii pedagogi de la Universitatea de Stat din Moldova

La Universitatea de Stat din Moldova, cinci profesori, implicaţi în proiectul *Promovarea şi dezvoltarea educaţiei interculturale în formarea iniţială cadrelor didactice*, implementat de C.E. PRO DIDACTICA, cu suportul financiar al Fundaţiei pentru Copii *Pestalozzi* din Elveţia, în parteneriat cu Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălţi şi Universitatea de Stat din Comrat, pilotează deja a II-a lună curricula universitare de educaţie interculturală. Astfel, studenţii de la Facultăţile: Litere; Ştiinţe ale Educaţiei, Psihologie, Sociologie şi Asistenţă Socială; Istorie şi Filosofie parcurg în mod aprofundat module specifice de dezvoltare a competenţei interculturale, încadrând-o în ansamblul de competenţe profesionale. Pe de o parte, se lărgesc cunoştinţele declarative, procedurale şi condiţionale specifice diversităţii postmoderne la viitorii pedagogi, pe de altă parte, se oferă instrumente de educaţie în spiritul toleranţei şi al echităţii la copiii, cu care aceştia urmează să lucreze în instituţiile educaţionale.

Dna dr., conf. univ. Ludmila Darii a aplicat în mod creativ dimensiunile interculturalităţii la disciplinele: *Managementul clasei de elevi* (curs opţional, Litere, anul II); *Didactica educaţiei tehnologice* (Învăţământul primar şi limba engleză, anul IV); *Etica profesională pentru psihopedagogi* (frecvenţă redusă, anul IV). Profesoara menţionează că aceasta este o problematică actuală, inclusiv în contextul nostru multicultural, marcat de diferenţe specifice în perioada globalizării şi a migraţiilor extinse. Studenţii îşi manifestă interesul faţă de acest domeniu – atât pentru dezvoltarea lor personală, dar şi pentru a putea face faţă provocărilor de la practica pedagogică din şcoli, care trebuie să devină tot mai incluzive şi mai prietenoase pentru toţi copiii, indiferent de etnie, limbă vorbită, confesiune sau statut social.

Dintre cele mai originale produse, care fac parte din portofoliul studenţilor de la *Educaţia tehnologică*, remarcăm: proiectul individual ”Analiza conţinuturilor curriculare recomandate din perspectiva interculturalităţii şi a manualelor aferente”; proiectul de grup ”Analiza comparativă a curricula de *Educaţie tehnologică* din diferite ţări cu cel din Republica Moldova”; proiecte didactice cu tematici interculturale pentru fiecare clasă; colaje de lucrări practice, expoziţia portului naţional, a bucatelor tradiţionale, a broderiilor populare la etniile



din Republica Moldova; scenarii pentru improvizări de emisiuni radiofonice şi televizate la temă etc.

În concluzie, menţionăm că studenţii, în rezultatul pilotării, au fost echipaţi din punct de vedere metodic cu cunoştinţe funcţionale, *aici şi acum*, în sala de clasă de la diferite trepte de şcolaritate, or, „chiar dacă interculturalismul nu este un tratament cu efecte imediate, care după administrare colorează plural orice atitudine, orice spaţiu şcolar, şi întregul curriculum, chiar dacă nu este simplu şi comod, efortul de construcţie a unei şcoli a diversităţii nu este opţional, ci devine chiar o datorie serioasă pentru practicieni” (Anca Nedelcu).

Cadrele didactice, participante în proiect, recunosc necesitatea unor modificări, adaptări ale curricula pilotate în prima versiune şi consideră că, la final, vor avea documente îmbunătăţite şi apropiate de necesităţile interculturale ale studenţilor şi ale societăţii.

Viorica GORAŞ-POSTICĂ, expert proiect





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

Profilul absolventului de la toate nivelurile

CZU 37.091
doi.org/10.5281/zenodo.3520994

Rezumat: *Profilul absolventului defineşte statutul preşcolarului/şcolarului/studentului, dobândit la finalul fiecărei trepte de învăţământ parcurse în cadrul celor trei niveluri ale sistemului de învăţământ (primar – secundar – superior). În epoca istorică postmodernă (contemporană) putem identifica următoarele trepte de învăţământ: a) preprimar – primar şcolar (la nivel de învăţământ primar); b) gimnazial – liceal şi profesional (la nivel de învăţământ secundar); c) licenţă – masterat – doctorat (la nivel de învăţământ superior universitar). Legiferarea lor vizează facilitarea tranziţiei pedagogice de la un nivel la alt nivel de învăţământ pe fondul asigurării trunchiului/soclului comun de cultură generală prelungit până la vârsta de 16 ani, premisă a egalizării şanselor de reuşită şcolară şi profesională a tuturor absolvenţilor.*

În prezent, profilul absolventului este determinat: a) pedagogic, în funcţie de obiectivele generale ale curriculumului naţional şi de obiectivele specifice ale fiecărei trepte de învăţământ, definite în termeni de competenţe; b) social, în funcţie de tipul de cultură aflat la baza construcţiei curriculare a conţinuturilor instruirii preşcolarului/şcolarului/studentului; c) psihologic, în funcţie de caracteristicile etapei de dezvoltare a preşcolarului, şcolarului mic, şcolarului mediu (preadolescentului), şcolarului mediu (adolescentului), studentului (care poate fi situat în etapa adolescenţei prelungite, tinereţii sau a vârstelor adulte).

Cuvinte-cheie: *profilul absolventului, niveluri, sistem de învăţământ, competenţe.*

Abstract: *The graduate profile defines the status of the preschooler/pupil/student as achieved at the end of each level of education that had been passed. In the postmodern (contemporary) historical era we may identify the following levels of education: a) preschool/primary school (primary education); b) gymnasium/lyceum or vocational school (secondary education); c) bachelor degree, Master's degree, doctoral degree (higher university education). Defining these levels facilitates the pedagogical transition from one level to another while ensuring a common general education foundation maintained until the age of 16, a premise for the levelling of chances for school and professional success in all graduates.*

At the present, the graduate profile is determined: a) pedagogically – based on the general aims of the National Curriculum and the specific goals for each educational level, defined as competences; b) socially – depending on the type of culture at the root of the curricular construction of educational contents; c) psychologically – depending on the features of each specific development stage.

Keywords: *graduate profile, educational system, levels, competences.*

Profilul absolventului defineşte, la nivel de concept pedagogic operaţional, statutul preşcolarului/şcolarului/studentului, dobândit la finalul fiecărei trepte de învăţământ parcurse în cadrul celor trei niveluri ale sistemului de învăţământ (primar – secundar – superior), confirmate prin legile învăţământului promovate în epoca modernă şi postmodernă (contemporană). În prezent, profilul absolventului este determinat:

a) pedagogic, în funcţie de obiectivele generale ale curriculumului naţional şi de obiectivele specifice ale:

învăţământului: preprimar (preşcolar) şi primar (şcolar) (trepte la nivelul învăţământului primar); gimnazial, liceal şi profesional (trepte la nivelul învăţământului secundar); superior – licenţă, masterat, doctorat (trepte/cicluri la nivelul învăţământului superior/universitar);

b) social, în funcţie de tipul de cultură aflat la baza construcţiei curriculare a conţinuturilor instruirii preşcolarului/şcolarului/studentului;

c) psihologic, în funcţie de caracteristicile etapei de dezvoltare a preşcolarului, şcolarului mic, şcolarului mediu (preadolescentului), şcolarului mediu (adolescentului), studentului (care poate fi situat în etapa adolescenţei prelungite, tinereţii sau a vârstelor adulte) (vezi Sorin Cristea [2]).

La nivel de filosofie şi de politică a educaţiei, sistemele de învăţământ actuale sunt proiectate în acord cu cerinţele paradigmei curriculumului afirmată în societatea informaţională, bazată pe cunoaştere, care vizează:

1) valorificarea prioritară a resurselor informaţionale ale educaţiei/instruirii, activitate care îndeplineşte funcţia de formare/dezvoltare a personalităţii absolvenţilor: a) psihologică (cognitivă şi noncognitivă) şi b) socială (culturală, civică, profesională);
2) asigurarea trunchiului/soclului comun de cultură generală (core curriculum) în învăţământul general-obligatoriu, prelungit până la vârsta de 16 ani, special pentru: a) „a putea ajuta grupurile defavorizate să depăşească handicapurile lor socioculturale şi pedagogice"; b) a stimula formarea/dezvoltarea optimă a personalităţii tuturor elevilor; c) diversificarea învăţământului postobligatoriu (profesional, liceal, universitar), cu responsabilizarea comunităţilor locale şi teritoriale; d) deschiderea spre problemele sociale ale comunităţii (locale, teritoriale, naţionale etc.), „pentru a depăşi cauzele principale ale incertitudinilor şi ale blocajelor trăite de sistemele educaţionale" [4, pp. 959-963; 5, pp.1013-1015; 9].

I. La nivel *pedagogic*, profilurile absolvenţilor sunt determinate de competenţele generale şi specifice, aflate la baza construcţiei curriculare a planului de învăţământ şi a programelor şcolare/universitare, concepute curricular, distribuite pe niveluri şi trepte de învăţământ. La acest nivel este importantă clarificarea conceptului operaţional de *competenţă,* care:

1) defineşte dimensiunea psihologică a obiectivelor generale şi specifice ale planului de învăţământ şi ale programelor şcolare construite curricular;
2) integrează în structura sa de funcţionare pedagogică trei componente: a) cunoştinţele; b) abilităţile;
c) atitudinile şi valorile.

Din perspectivă cognitivistă/constructivistă, aceste componente pot fi raportate la trei tipuri de cunoştinţe: a) *declarative/teoretice* (concepte, legi, principii, formule, informaţii ştiinţifice etc. de bază, esenţiale); b) *procedurale/aplicative* (deprinderi şi priceperi/strategii cognitive necesare pentru rezolvarea de probleme şi de situaţii-problemă); c) *condiţionale* (atitudini valorice faţă de cunoştinţele asimilate care condiţionează interiorizarea şi valorificarea optimă a acestora, în contexte deschise).

La nivel de UNESCO cele trei componente ale competenţei sunt definite în termeni operaţionali: a) *a şti* (savoir); b) *a şti să faci* (savoir faire); c) *a şti să fii* (savoir-être) [7]. Societatea postmodernă (contemporană), democratică (în plan politic) şi informaţională, bazată pe cunoaştere (în plan cultural şi economic), solicită încă două componente ale competenţei, situate în zona atitudinilor şi valorilor exprimate în termeni de cunoştinţe condiţionale: *a şti să lucrezi împreună*, în echipă, *a şti să devii*, să te autoperfecţionezi în perspectiva educaţiei permanente şi a autoeducaţiei [6]. De remarcat numitorul pedagogic comun al competenţei exprimat operaţional prin verbul *a şti* implicat în dobândirea tuturor cunoştinţelor teoretice şi practice şi a atitudinilor necesare pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii, în contextul unei societăţi democratice şi informaţionale (bazată pe cunoaştere) în perspectiva educaţiei permanente şi a autoeducaţiei.

În prezent, profilul absolventului de la toate nivelurile şi treptele de învăţământ trebuie raportat pedagogic la competenţele-cheie (generale), definite de UE aflate la baza construcţiei curriculare a planului de învăţământ, la nivel de obiective generale. Competenţele specifice pot fi identificate în cadrul taxonomiei obiectivelor psihologice (cognitive, afective şi psihomotorii), valorificabile în raport de particularităţile fiecărei trepte şi discipline de învăţământ. La nivelul celei mai utilizate taxonomii, a obiectivelor cognitive, putem identifica două categorii de competenţe:

a) de gradul I, necesare în faza de iniţiere şi dezvoltare a învăţării: cunoaşterea simplă – înţelegerea – aplicarea cunoştinţelor interiorizate, în procesul de rezolvare de probleme şi de situaţii-problemă;
b) de gradul II, necesare în fazele dezvoltării şi aprofundării învăţării/autoînvăţării: analiza problemei şi a situaţiei-problemă rezolvate; sinteza problemelor şi a situaţiilor-problemă rezolvate, integrate la nivel de tip de problemă şi de situaţii-problemă; evaluarea critică a tipurilor de probleme şi situaţii-problemă rezolvate şi construite în diferite contexte, cu valorificarea resurselor superioare, inventive

şi inovatoare ale gândirii critice [1].

II. La nivel *social*, profilurile absolvenţilor sunt determinate de tipul de cultură promovat ca fundament axiologic al obiectivelor generale şi specifice ale învăţământului preprimar şi primar, gimnazial, liceal şi profesional, universitar (licenţă, masterat, doctorat). Societatea informaţională, caracterizată prin multiplicarea continuă a cunoştinţelor în toate domeniile de activitate, solicită un proces formativ orientat special în direcţia realizării saltului valoric „de la specialistul curând depăşit la generalistul adaptabil" [10, p. 74].

La nivelul învăţământului, o astfel de megatendinţă solicită raportarea celor care proiectează principalele documente curriculare (planul de învăţământ şi programele şcolare) la conceptul de *cultură generală*. Construcţia sa actuală presupune depăşirea unor tendinţe negative, anacronice:

a) *enciclopedică* – modelul *cantitativ* al culturii generale care include cunoştinţele din toate domeniile;
b) *reducţionistă* – modelul *romantic* al culturii generale umaniste; c) *dirijistă* – modelul *administrativ* al culturii generale realizată doar în şcoala generală.

Conceptul pedagogic de *cultură generală*, elaborat în acord cu cerinţele normative ale paradigmei curriculumului, impuse de evoluţia societăţii informaţionale, defineşte ansamblul produselor superioare ale cunoaşterii umane, afirmate istoric prin arte, religie şi filozofie (care fundamentează o concepţie generală despre lume şi viaţă), ştiinţe (logico-matematice, ale naturii, socioumane), tehnologie (ştiinţă aplicată) care au efecte formative pozitive maxime, în cadrul fiecărei trepte de învăţământ, durabile pe termen mediu şi lung.

Valorile aflate la baza acestor produse superioare ale cunoaşterii sunt: frumosul, binele moral susţinut prin credinţă şi raţiune: adevărul ştiinţific, utilitatea adevărului ştiinţific aplicat). Ele asigură fundamentele obiectivelor generale ale activităţii de instruire, distribuite pe trepte de învăţământ, care au un numitor pedagogic comun – cultura generală necesară pentru a construi curricular:

a) planul de învăţământ, prin selectarea disciplinelor de bază cu valoare formativă pozitivă maximă;
b) programa şcolară a fiecărei discipline, prin selectarea cunoştinţelor de bază (teoretice şi practice, susţinute atitudinal) cu efecte formative pozitive maxime.

Cultura generală, care defineşte ansamblul cunoştinţelor de bază (teoretice, aplicative, condiţionale), esenţiale/reduse cantitativ, dar cu efecte formative calitative pozitive, maxime, durabile, are ca sferă de referinţă:

a) toate disciplinele de învăţământ care asigură trunchiul/soclul de cultură generală, comun în învăţământul general-obligatoriu, aprofundat şi dezvoltat prin profilare şi specializare (medie, superioară) în învăţământul postgeneral-obligatoriu;
b) fiecare disciplină de învăţământ care include conceptele, principiile, metodele de bază, esenţiale, ale domeniului reprezentat (ştiinţă, artă, tehnologie, filozofie, religie), transpuse didactic în raport de specificul fiecărei trepte şcolare şi vârste psihologice a elevului.

În această perspectivă, tipică proiectării curriculare a educaţiei/instruirii, profilul absolventului este conturat în funcţie de obiectivul general al fiecărei trepte de învăţământ care are ca numitor formativ comun, cultura generală (vezi Sorin Cristea [3]).

1) Învăţământul preprimar/preşcolar – formarea/dezvoltarea preşcolarului prin iniţierea în cultura generală instrumentală care implică pregătirea pedagogică şi socială – cognitivă (empirică – senzorială, perceptivă, reprezentativă), morală, estetică, tehnologică, psihofizică pentru integrarea în mediul şcolar.

2) Învăţământul primar şcolar, integrat în învăţământul de bază, general-obligatoriu – formarea/dezvoltarea şcolarului mic prin asimilarea, interiorizarea şi valorificarea culturii generale instrumentale bazată pe cunoştinţe teoretice, aplicate şi condiţionale (de scriere, lectură, calcul matematic), dar şi de iniţiere în studiul naturii şi societăţii şi de identificare şi perfecţionare a unor aptitudini speciale (artistice şi sportive) necesară pentru integrarea optimă în învăţământul secundar gimnazial.

3) Învăţământul secundar gimnazial care asigură, alături de învăţământul primar şcolar, învăţământul de bază, general-obligatoriu, prelungit în sistemele postmoderne (contemporane) de învăţământ până la vârsta de 16 ani (învăţământ general-obligatoriu cu clasele I-IX sau I-X) – formarea/dezvoltarea morală, cognitivă (raţională, logică), tehnologică, estetică, psihofizică a şcolarului mediu (preadolescentului) prin asimilarea, interiorizarea şi valorificarea culturii generale de bază care susţine structura de bază a personalităţii educatului (vezi Ralph Linton [8]) prin receptarea, asimilarea, interiorizarea şi valorificarea cunoştinţelor de bază (teoretice, aplicate şi condiţionale) tipice disciplinelor de bază, incluse în ariile curriculare care vizează formarea-dezvoltarea competenţei:

a) lingvistice (limba şi literatură română; limba şi literatura străină 1, 2, 3; limba şi literatura latină);
b) logico-matematice (matematică, informatică);
c) de cunoaştere experimentală, explicativă (bio-

logie, fizică, chimie, geografie fizică, geologie, astronomie);
d) de cunoaştere interpretativă, hermeneutică (istorie, geografie economică şi politică, cultură civică (juridică, sociologică, psihologică, pedagogică);
e) de cunoaştere aplicată în tehnologie (educaţie tehnologică), artă (educaţie estetică), sport (educaţie psihofizică);
f) educativă – promovată la nivel: formal, prin ora de dirigenţie şi de consiliere şcolară şi profesională; nonformal, prin consultaţii individuale şi pe microgrupe, cercuri de specialitate, excursii didactice etc.

4) Învăţământul secundar liceal – formarea/dezvoltarea morală, cognitivă (raţională, logică), tehnologică, estetică, psihofizică a şcolarului mare (adolescentului) realizată prin aprofundarea culturii generale la nivel de cultură de profil (ştiinţific, sociouman, tehnologic/profesional).

5) Învăţământul secundar profesional – formarea-dezvoltarea morală, cognitivă (raţională, logică), tehnologică, estetică, psihofizică a şcolarului mare (adolescentului) realizată prin aprofundarea culturii generale la nivel de cultură profesională (de nivel mediu), determinată de cerinţele sociale (economice, culturale etc.) ale comunităţii locale, teritoriale, naţionale etc.

6) Învăţământul universitar – formarea/dezvoltarea complexă a personalităţii studentului (la vârsta adolescenţei prelungite, tinereţii, adultului), la nivel de:
a) cultură generală a specialităţii (specializare largă – ciclul licenţă);
b) cultură profesională de nivel avansat, realizată prin specializare aprofundată (ciclul masterat);
c) cultură profesională de nivel avansat superior, de vârf (ciclul doctorat).

III. La nivel *psihologic*, profilurile absolvenţilor învăţământului preprimar, primar, gimnazial, liceal (şi profesional) şi superior/universitar sunt determinate în funcţie de caracteristicile etapei de dezvoltare a personalităţii acestora. În această perspectivă, fiecare treaptă a învăţământului corespunde unei anumite etape de dezvoltare psihică:
a) învăţământul preprimar – etapa de dezvoltare psihică a preşcolarului (3-6 ani);
b) învăţământul primar şcolar – etapa de dezvoltare psihică a şcolarului mic (6-11 ani);
c) învăţământul secundar gimnazial – etapa de dezvoltare psihică a şcolarului mediu (preadolescentului) (11-14/15 ani); învăţământul liceal şi profesional – etapa de dezvoltare psihică a şcolarului mare (adolescentului) (15-18/19 ani);
d) învăţământul superior universitar – etapa de dezvoltare psihică a studentului la vârsta adolescenţei prelungite (18/19 – 24/25 ani), a tinereţii (24/25 – 35 ani), a adultului tânăr (24-44 de ani), matur (44-65), înaintat (după 65 de ani) (vezi Ursula Şchiopu, Emil Verza [11]).

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bloom B.S. et al. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: The Cognitive Domain. David McKay Company, New York, 1956. Trad. De Landsheere V., De Landsheere G. Definirea obiectivelor educaţiei. Bucureşti: EDP, 1979.
2. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 5. Sistemul de educaţie/învăţământ. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2017.
3. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 9. Conţinuturile instruirii/procesului de învăţământ. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2018.
4. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris: Editions Nathan, 1996.
5. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 2-e édition mise a jour et augumenté. Paris: Editions Nathan, 1998.
6. Delors J. Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale UNESCO pentru Educaţie în secolul XXI. Trad. Iaşi: Polirom, 2000.
7. Edgar F. A învăţa să fii: un Raport UNESCO. Trad. 1974.
8. Linton R. Fundamentul cultural al personalităţii. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1970.
9. Morandi F., La Borderie R. Dictionnaire de pédagogie. 120 notions-clés. 320 entrees. Classement thématique. Paris: Editions Nathan, 2006.
10. Naisbitt J. Megatendinţe. Zece noi direcţii care ne transformă viaţa. Trad. Bucureşti: Editura Politică, 1989.
11. Şchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii. Bucureşti: EDP, 1997.

Aşteptăm articolele Dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească 5-7 pagini, la 1,5 rânduri. Redacţia nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conţinutului materialelor prezentate revine semnatarilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacţiei.