Didactica

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 1 (113), 2019

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-CIOCANU
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: 800 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: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

CUPRINS

QUO VADIS?

Laurenţiu ŞOITU
Continuitatea nu este o opţiune, este condiţia fiinţării
(Continuity Is Not an Option but Rather a Precondition of Being) 2
Clubul de dezbateri educaţionale *PAIDEIA*
(Educational Debate Club *PAIDEA*) 4

EX CATHEDRA

Ludmila Ursu, Angela CUTASEVICI
Transdisciplinaritatea în contextul curriculumului pentru învăţământul primar
(Transdisciplinarity in the Context of Primary Education Curriculum) 5
Angela TULEI
Perspectiva pedagogică a definirii valorilor
(The Pedagogical Perspective of Value Definition) 12

DOCENDO DISCIMUS

Sergiu OREHOVSCHI
Planul-cadru şi nevoia de cunoaştere a elevului
(The School Framework Plan and the Student's Need for Knowledge) 16
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Dezvoltarea competenţei interculturale: de la documentele curente de politici la realităţi şi contexte imediate
(Developing Intercultural Competence: from Current Policy Documents to Contexts and Immediate Realities) 23
Veronica MIDARI, Nadejda RUSNAC, Vera BORDIAN, Gheorghe GANGURA
Cartografierea ocupaţiilor din industria uşoară în baza lanţului valoric
(Value Chain Based Mapping of Light Industry Occupations) 28

EXERCITO, ERGO SUM

Angela TELEMAN
Educaţia ecologică în context transdisciplinar
(Ecological Education in a Transdisciplinary Context) 35
Valeriu GORINCIOI
Uniţi în schimbare – abilităţi de facilitare
(United in Change – Facilitation Skills) 38
Vasile OPREA
Rolul TIC în creşterea motivaţiei pentru studierea istoriei
(The Role of ICT in Improving Motivation for the Study of History) 40
Inga GHERASIM
Rolul motivaţiei în reuşita învăţării disciplinelor economice
(The Role of Motivation in the Successful Study of Economics) 44

EVENIMENTE CEPD

Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Bune practici din şcoala lituaniană: *Educaţie pentru integritate*
(Good Practices in the Lithuanian School: *Education for Integrity*) 48
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Rolul educaţiei interculturale în formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice, dezbătut la clubul *PAIDEIA*
(The Role of Intercultural Education in the Initial and Continuous Training of Teachers, Debated at the *PAIDEIA* Club) 49

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Transdisciplinaritatea în pedagogie
(Transdisciplinary in Education) 51

Continuitatea nu este o opţiune, este condiţia fiinţării[1]



Laurenţiu **ŞOITU**

Profesor universitar emerit, doctor,
Universitatea *Alexandru Ioan Cuza* din Iaşi

Continuitatea educaţiei o înţelegem ca fiind firească, dacă se reînnoadă firul românesc înnobilat de Haret cu normalitatea legii şi a aplicării ei. Ciudăţeniile apar atunci când se vorbeşte despre valori invocându-se relativizarea lor, când se dă haină otrăvită ideilor ce instaurează dominaţia „corectitudinii" incorecte – prin raţionamente cu premise false şi efecte contrarii intenţiei declarate. Negarea continuă a valorilor fundamentale nu a devenit o negare a negaţiei. Asistăm la întărirea negării sub forme noi, cu efecte mult mai perverse – în exprimarea sociologilor.

Afirmaţia poate genera deja suficiente reacţii. Pe de o parte, ale apărătorilor şi/sau ale celorlalţi; pe de altă parte, apare continua întrebare: cum de s-a ajuns aici?! Desigur, nu într-o zi sau într-un an. Nu prin „revoluţia" de peste noapte, menită să facă nefăcutul. În timp, cu destulă răbdare, diabolică, şi profitând de neatenţia celor cu lacune în educaţie. Luăm ca exemplu aparent nevinovata idee a parentingului. Cât de sonor este acest termen: *parenting*! Nu l-am tradus, nu i-am zis românește! Aşa de cuceriţi am fost de termenul englezesc, încât părinţi şi profesori laolaltă au trecut cu vederea mesajul principal: „Suntem ultima generaţie de copii care au mai ascultat de părinţii lor!"[2] Puţini au reacţionat prompt, puternic[3]. Anii au trecut, cei cutremuraţi am rămas pe gânduri, am îngânat ce părea mai blând din cele multe spuse în cărţi ce se repetă şi efectele se văd: părinţi împăcaţi cu „Aşa o fi!", copii instruiţi să uite că mai au părinţi.

Parenting, shopping, clubbing stau pe acelaşi plan, cu diferenţa că primul e rostit mai rar! „A părinţi", în adevăratul sens, e mai mult decât a supraveghea, a aproviziona cu cele trebuincioase – bani, alimente, produse „de top", de firmă. A fi părinte trece dincolo de relaţia de susţinere, ajunge în locurile în care nimic altceva nu contează, unde suferinţa unuia este prilej de întărire pentru celălalt, unde nefericirea cuiva din familie devine forţă comună pentru nădejde fermă. Atunci, fiecare simte cât de mult îi pasă de ceilalţi, cât de mult contează el în viaţa, sufletul, acţiunile şi rugăciunile celorlalţi, cât de reală şi de puternică este legătura lor. O sumă de bani, o haină, o pâine chiar vor sta mărturie solidarităţii. Strângerea de mână, aciuarea la pieptul părintelui alungă toate relele prin depăşirea împreună a „încercărilor" – venite, parcă special să ne spună taina iubirii.

Dacă noi, profesorii de aici, în loc de „parenting" ziceam „a părinţi", atunci apărea în minte mult mai des ideea că această grijă este foarte veche. „Părinţirea" – ca să fim consecvenţi traducerii exacte – trece graniţele membrilor familiei în istoria educaţiei. Din Antichitate pornesc şi rădăcinile ivirii unui alt Părinte. Dacă am uitat cumva de modelul hristic prin postmodernismul atoaterelativizant, tradiţia nu îl poate ignora pe Părintele comunităţii, preotul. În românește se leagă toate uşor. Când ştii că în educare au un rol nu numai cei doi părinţi, că lor li se mai alătură

1 Acest articol apare în volumul: L. Şoitu, S. Toma, I. Neacşu, L. Romaniuc (coord.) Educaţia la centenar. Idei. Instituţii. Personalităţi. Iaşi: Polirom, 2018. 360 p.

2 Alfie Kohn. Parenting necondiţionat. De la recompense şi pedepse la iubire şi înţelegere. Bucureşti: Multi Media Est Publishing, 2013.

3 O reacţie recentă aflăm la Savatie Baştovoi. Antiparenting. Bucureşti: Cathisma, 2017.

unul, situat chiar mai sus, nu poţi doar să proferezi vorbe sonore, venite „de afară”. Ideea rea e una şi ea cere „afirmare” *fără rădăcini*. Inclusiv cuvântul rostit să fie altfel, căci el mai iscă idei. Ideile duc la alte sensuri, obligă la un efort de adâncire.

Când apare lenea în faţa datoriei de a căuta rădăcini? Foarte timpuriu. Pe de o parte, pentru că nu se vorbeşte despre ele, pe de alta, pentru că moda preluărilor străine este mai tentantă. În hălăduirile spre afară nu se mai ştie că şi aceia la care alergăm sunt altfel tocmai pentru că nu au luat-o mereu cu… punct şi de la capăt[4]. Nu o luăm mereu de la capăt pentru că istoria neamului, a comunităţilor, a familiei înseşi nu este un robinet pe care îl închizi şi deschizi altul nou de câte ori vrei. Istoria lumii şi, negreşit, şi a noastră curge cu ritmuri proprii. Cei ce trăiesc în ea se împărtăşesc primind sângele ce a curs mereu pentru noi.

Lenea începe cu neatenţia părinţilor, a şcolii şi a noastră, a celor care uităm, amânăm, chiar ne ruşinăm să vorbim despre jertfă, despre sacrificii, despre apărătorii credinţei, limbii, pământului şi Ţării. Tot amânăm să însufleţim aceste imagini. Aşteptăm ca toţi să afle singuri. Astfel, mulţi vor porni pe drumuri ce nu ştiu unde duc. Le adâncim nesiguranţa, necunoaşterea de sine, sentimentul că s-au născut doar pentru a pleca, a naviga prin lume la fel ca pe ultimul gadget ce costă cât pensia bunicului pe jumătate de an.

Bunicul şi pensia lui ar putea fi prilej să vorbim despre alţi părinţi şi bunici plecaţi la ceruri spre a ne apăra dreptul de a fi români[5], pentru a fi mai mult decât fuseserăm. Dorinţa de a avea ultima realizare a tehnologiei o putem transforma în nevoia de identitate a copilului. Navigarea pe oriunde nu înseamnă rătăcire, plecarea de acasă. Dar pentru ca el să înţeleagă ce înseamnă acasă, este important să ştie că însuşi Ulise şi chiar marii exploratori ori descoperitorii Lumii Noi au navigat – la propriu –, dar s-au şi întors, după ce au dat numele lor şi pe cel al ţării de origine locurilor necunoscute[6]. Nici unii nu s-au dus să devină sclavi de bunăvoie.

Asistăm la pierderea mereu mai amplă şi mai profundă a identităţii pentru că am ignorat nevoia unui sistem de educaţie bazată pe valori – fie că este vorba despre cele fundamentale, fie despre cele identitare, la fel de importante. În numele globalizării, ce are rădăcini în toată istoria umană[7] – acum, doar ritmurile şi posibilităţile au crescut, implicând marile mase –, vrem să fim ceea ce nu există decât în minţi şi suflete purtate de trupuri îndrăgostite doar de ele – de nevoile lor vremelnice şi schimbătoare precum vântul, devenit taifun.

Ca să poţi naviga, e nevoie de răgazul şi truda pregătirii. Pilduitoare sunt mărturiile – nu poveştile – despre implicarea împăratului, a regelui însuşi în adunarea celor necesare plecării la drum a câte unui explorator. Sau îşi mai aminteşte cineva ce însemna cândva plecarea la drum a unuia dintre membrii familiei? Nu numai că era pregătită traista cu merinde pentru cât mai multă vreme, era nesomnul, era rugăciunea, erau lacrimile tuturor. Nu pentru că acel om le va lipsi, ci, mai ales, pentru că drumurile necunoscute pot aduce şi rătăcirea – de valorile de acasă, de cărările numai de noi ştiute. Oare mai există clipe în care să vorbim despre cele numai de noi ştiute? Nu pentru că ne invadează străinii, spionii, duşmanii, ci pentru puritatea întoarcerii la mine – adică la ai mei, la ai noştri[8].

Mai înţelegem oare că fără ai noştri noi nu am fi? E mult mai frecvent invocat ce este al meu, dar la ce bun ceva ce ar fi doar al meu? Ne-am împăcat cu gândul că „e mai ok, mai tare” să împart ce e al meu cu necunoscuţi decât cu părinţii şi fraţii, cu familie, cu neamul! Lenea lor de a mă ajuta să-i simt aproape se răzbună. Se răzbună aşa de rău, că nu îl mai înţelegem nicicum pe regele Mihai, care spunea că a luat Ţara cu „împrumut de la copiii noştri”. Copiii şi nepoţii nu se mai simt chemaţi să ia înapoi ce le-au dat, ce le-au împrumutat bunicilor. Altfel spus, nu pot să accepte că Ţara a fost păstrată întreagă, curată – prin credinţă, valori, aspiraţii –, rotundă în hotare pentru ei de bunici. Nu pot să-şi imagineze cum în strigătul lor de Unire, la Mărăşti, Mărăşeşti, Oituz ori în luptele de hărţuire din toate drumurile duşmanilor năvălitori, ei, Bunicii, prin jertfa lor, îşi returnau „împrumutul”! Astăzi sunt fii şi nepoţi cărora le este greu să înţeleagă pentru că unii au uitat sau au amânat prea mult să se mândrească sincer şi destul cu Ţara primită de ei.

Nu puţine vor fi replicile: da’ cine le-a cerut-o, pentru că nu eu am fost acela!? Răspunsul este simplu: bunicii lor, fiindcă au fost şi ei nepoţi. Şi-apoi alţi nepoţi ce se voiau bunici cu dor de-a dărui! Dorul acesta le-a fost

4 Într-o primărie din Germania – cel puţin una – parchetul a rămas aşezat astfel încât desenează zvastica. Explicaţia e simplă: nu ştergem urmele istoriei. Ele sunt spre luare aminte.

5 Pentru cei care au înţeles că „de nimeni, nimeni nu are nevoie”, este un răspuns dat de un funcţionar superior UNESCO unui student care întrebase ce e de făcut ca el să devină cetăţean european. I s-a spus: să fie un bun român! Pentru că… Europa are nevoie de noi.

6 Ar fi utilă o carte – oricât de subţire – cu numele date de exploratorii şi cercetătorii români celor descoperite de ei.

7 Încă aşteptăm o lucrare – poate de doctorat – care să prezinte epocile anterioare ale globalizării, să ni-l prezinte pe Milescu Spătarul vorbindu-le contemporanilor săi din China. Limba pe care o foloseau aceştia le era precum gândul – clară, ferm construită.

8 Nu putem să nu amintim de traista lui Badea Cârţan, în care a pus ţărână din Trupul Ţării!

mai viu ca viaţa lor. Erau convinşi că toate ale lor de aici curând vor trece, dar dincolo vor merge cu ce lasă ei aici. Dorul de aici ne poate aşeza acolo cu bucurie multă dacă avem nepoţi. Desigur, dacă şi ei ştiu că moştenirea lor e pentru nepoţi.

Dar *noi suntem diferiţi*, răsună mereu o replică. Aşa de diferiţi, că nici nu vrem să ştim ce avem în comun. Spunem că suntem altceva, din alte vremi, cu alte obiceiuri şi altfel de dorinţe. Desigur, nu îi întrebăm pe ceilalţi, mai bătrâni: dar ale voastre care sunt? E mai comod să repetăm ce credem că ne place. Ba chiar ne angajăm să nu trudim precum părinţii noştri, să nu fim ca ei, neliniştiţi. Însă, când altfel se aşază în suflet toate acestea, e prea târziu. Copilul este deja prea mare atunci când vrem să mai ştie de noi. Iar nouă ne rămân aceste două căi: să tot mimăm că e bine ori să-i avertizăm pe toţi: voi să nu faceţi ca noi!

În „lumina dreptului la diferenţe" – definite, în fapt, de însuşi Creatorul Lumii – uităm, şi aici, esenţele. Pentru că acestea se cer cunoscute, apropiate fiinţei noastre, asumate şi păstrate cu mult efort. Mergem până acolo încât refuzăm să recunoaştem că sunt importante dacă şi numai dacă elementele comune sunt axa fiinţării. Când unitate nu e, cine să mai perceapă diversitatea? Elogiatorii fără măsură ai diversităţii – ruptă de nevoia unităţii – ori nu gândesc, ori ştiu că astfel iadul pregătesc. Sodoma şi Gomora, dacă nu vor fi fost realităţi, atunci sunt metafore pentru a înţelege cum uitarea esenţelor distruge. Să ne imaginăm tărâmul în care se aşază „familiile" bărbaţilor şi pe acela al femeilor nestingherite în libertatea de a nu fi ca mamele lor. Cât vor dăinui cele două „cetăţi"? E un exerciţiu de gândire la fel de periculos ca opţiunea pentru instituirea unor asemenea „reguli", chiar legi favorizante.

Toate vin dintr-o lene – alţii ar numi-o lehamite – a gândirii într-o vreme în care se vorbeşte mai mult ca oricând despre „gândirea critică", dar şi despre „asertivitate" multă, necondiţionată. Ne abţinem, evităm, amânăm – poate chiar refuzăm – reacţiile în faţa neacceptabilului, deşi ştim bine că nu poate fi tolerat. Amânăm gândirea – care, dacă este gândire, nu poate fi decât corectă şi critică – fiindcă cineva – dintr-o mare neştiinţă şi necuprinsă lene ori cu o dorinţă vinovată de fi „la modă", în trend – flutură eticheta „incorectului" în faţa a tot ce a confirmat istoria. Ne iluzionăm că, „în final", astfel de aberaţii nu pot fi agreate, dar uităm că primii care le acceptă suntem noi. Efectele le aduc mulţimile rupte de valori, acoperite de lozinci, sloganuri ritmate pentru urechi surde. Se înţelege, nu mulţimile sunt vinovate. Nici sloganul pe care îl strigă, ci infuzia de premise false pentru a justifica impotenţa unor politici cu rădăcini firave ori absente în solul de acasă.

Rămânem încă puţin la păcatul – mai mult decât greşeala – de a prelua sintagme, noţiuni fără nici un efort de a le traduce în limba română. Ni se pare că suntem anacronici căutând traduceri. O folosire aproximativă a unui termen în engleză pare că ne înalţă uşor şi sigur. Şi apoi, de ce să cauţi înţelegere când ai totul de-a gata *online*? Online găseşti doar vorbe rostite de alte guri. Cuvântul e puternic în limba care poate să te adune, născând o tresărire când este auzit. Prin el nu se aude ceva de undeva. El nu adună vorbe, nici oameni, nici fiinţe „reglate" la ritmul din silabe. Cuvântul e viaţa ce curge din adâncuri, este izvorul din care au sorbit părinţii, venindu-ne şi nouă vremea să mărturisim sensul nostru.

Clubul de dezbateri educaţionale *PAIDEIA*

Centrul Educațional PRO DIDACTICA anunță continuarea ședințelor Clubului de dezbateri *PAIDEIA*. Ședințele se vor desfășura de 2 ori pe lună, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA (Chișinău, str. Armenească, nr. 13). Pentru perioada martie-mai 2019, vă propunem spre dezbatere următoarele tematici:

Tema activităţii	Data	Ora	Moderator
Abordarea didactică a textului de proză scurtă	1 martie	15.00-18.00	Tatiana CARTALEANU
Captarea atenției și menținerea pe parcursul orei	15 martie	15.00-18.00	Raisa GAVRILIȚĂ
Când, cum și de ce desenăm la *română*?	29 martie	15.00-18.00	Viorica OLEINIC
Pași de acțiune în eficientizarea managementului timpului! sau Cum să reușesc fără să mă stresez?!	5 aprilie	15.00-18.00	Ecaterina MOGA
Abordarea didactică a romanului	12 aprilie	15.00-18.00	Tatiana CARTALEANU
Educație pentru integritate: experiențe europene	3 mai	15.00-18.00	Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Stilistica descrierii	17 mai	15.00-18.00	Olga COSOVAN

Cadrele didactice, care vor frecventa ședințele, vor beneficia de certificate de participare. Taxa de participare: 70 lei.

Pentru înscriere, vă rugăm să completați formularul de pe site-ul http://prodidactica.md/clubul-paideia/ sau să ne contactați la numerele de telefon: 022 54 19 94, 022 54 25 56, 022 54 29 77.

Transdisciplinaritatea în contextul curriculumului pentru învăţământul primar



Ludmila **URSU**

dr., prof. univ., UPS *Ion Creangă* din Chişinău, expert-coordonator naţional în dezvoltare curriculară

Rezumat. *Acest articol este dedicat cadrului conceptual al abordării integrate a curriculumului pentru învăţământul primar prin activităţi transdisciplinare. Pornind de la esenţializări succinte privind conceptul de transdisciplinaritate şi argumentarea necesităţii abordării transdisciplinare în învăţământ, se evidenţiază principalele schimbări realizate în procesul dezvoltării curriculare din anul 2018, care au vizat în mod explicit transdisciplinaritatea. Se oferă generalizări şi concretizări în contextul cadrului conceptual al curriculumului pentru învăţământul primar şi în baza analizei curricula disciplinare.*

Cuvinte-cheie: *transdisciplinaritate, disciplinaritate, interdisciplinaritate, multidisciplinaritate, curriculum, dezvoltare curriculară, integrare curriculară, învăţământ primar.*

Abstract: *The article examines the conceptual framework of the integrated approach through transdisciplinary activities as seen in the primary education National Curriculum. Starting from the brief essentials of the concept of transdisciplinarity and the argumentation for the necessity of transdisciplinary approach in education, we highlight the main changes made in the curriculum development of 2018, which explicitly focuses on transdisciplinarity. Generalizations and specifications are offered in the context of the conceptual framework of the primary education National Curriculum, based on the analysis of the disciplinary curricula.*

Keywords: *transdisciplinarity, disciplinarity, interdisciplinarity, multidisciplinarity, curriculum, curricular development, curricular integration, primary education.*



Angela **CUTASEVICI**

Secretar de stat în domeniul educaţiei, MECC al Republicii Moldova

1. ESENŢIALIZĂRI PRIVIND CONCEPTUL DE *TRANSDISCIPLINARITATE*

Termenul de *transdisciplinaritate* este unul relativ recent, dar cu o evoluţie semantică vertiginoasă de la concept la metodologie şi la viziune asupra lumii.

✓ **Conceptul de *transdisciplinaritate*** a fost introdus de Jean Piaget la începutul anilor ’70 ai sec. XX. În 1985, Basarab Nicolescu a formulat definiţia: „Transdisciplinaritatea priveşte – aşa cum indică prefixul „trans” – ceea ce se află în acelaşi timp şi *între discipline*, şi *înăuntrul diverselor discipline*, şi *dincolo de orice disciplină*. Finalitatea ei este *înţelegerea lumii prezente*, unul dintre imperativele ei fiind unitatea cunoaşterii” [9, p. 232].

✓ **Metodologia transdisciplinară** „se bazează pe dialogul dintre discipline şi pe punţile care se pot crea între acestea pentru a atinge unitatea cunoaşterii” [14].

- ✓ **Viziunea transdisciplinară asupra lumii** este fundamentată de ideea că „omul se află în centrul oricărei civilizaţii, iar conştientizarea acestui lucru poate fi o soluţie la decalajul care precedă declinul oricărei civilizaţii" [Idem].

Consideraţiile determinatorii şi principiile fundamentale ale transdisciplinarităţii sunt sintetizate în *Carta Transdisciplinarităţii* adoptată la *Primul Congres Mondial al Transdisciplinarităţii* (Convento da Arrábida, Portugalia, 2-7 noiembrie 1994) – o declaraţie-program, „un contract moral pe care fiecare semnatar al acestei *Carte* îl face cu sine însuşi, fără nicio constrângere de ordin juridic ori instituţional" [13].

Pentru esenţializarea conceptului de *transdisciplinaritate*, sunt relevante relaţiile acestuia cu disciplinaritatea, interdisciplinaritatea şi pluridisciplinaritatea.

- *Disciplinaritatea* se referă la cunoaşterea realizată în cadrul unei discipline, fiind o ramură de cunoaştere, instruire sau învăţare. Disciplinele de studiu dezvăluie elevilor anumite dimensiuni disparate ale realităţii, pe când transdisciplinaritatea vine să dinamizeze coerenţa tuturor dimensiunilor. Astfel, **transdisciplinaritatea nu constituie o nouă disciplină** (o superdisciplină sau o altă disciplină), **nu înseamnă nici adisciplinaritate** (negarea disciplinelor, studiul doar a ceea ce se află între şi dincolo de discipline, ignorând ceea ce se află înăuntrul acestora), **nici enciclopedism** (cunoaştere care cuprinde cunoştinţe din mai multe domenii, o însumare a tuturor cunoştinţelor acumulate). Transdisciplinaritatea nu presupune o incursiune pe orizontală în informaţiile provenite din toate disciplinele, ci caută punţile de legătură între discipline, care fac posibilă urcarea pe verticală spre unitatea cunoaşterii realităţii. **Disciplinaritatea şi transdisciplinaritatea sunt complementare, nu antagoniste**. În Figura 1 sintetizăm aspectele elucidate de Basarab Nicolescu în contextul comparării celor două forme de cunoaştere: disciplinară şi transdisciplinară [9, 10].

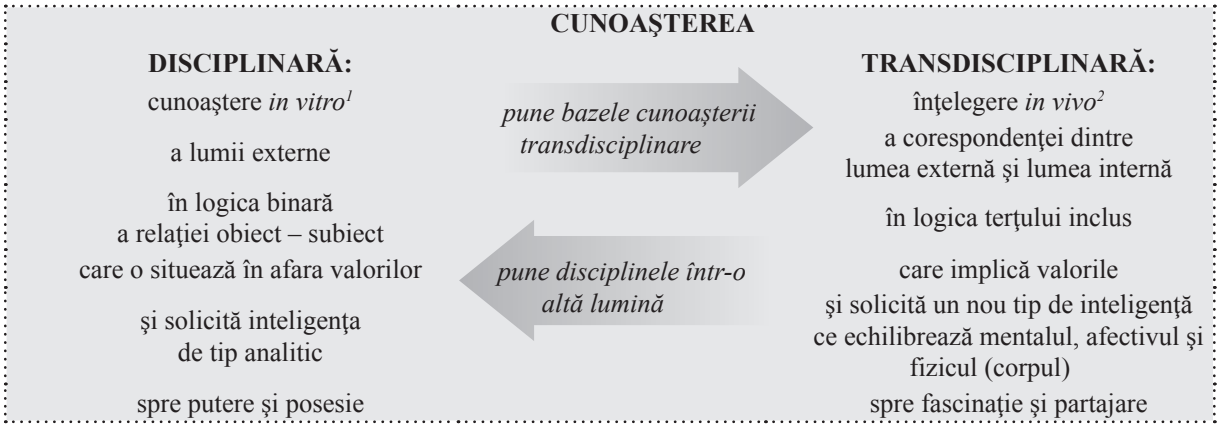


Figura 1. *Cunoaşterea disciplinară vs. cunoaşterea transdisciplinară*

- *Interdisciplinaritatea* se realizează prin transferul metodelor de la o disciplină la alta, creând oportunităţi de noi discipline. Interdisciplinaritatea multiplică graniţele disciplinare, pe când transdisciplinaritatea le transgresează.
- *Pluridisciplinaritatea* (multidisciplinaritatea) presupune studiul obiectului unei discipline prin metode specifice mai multor discipline. Pluridisciplinaritatea rămâne delimitată prin graniţele disciplinare, iar transdisciplinaritatea vizează şi ceea ce se află între şi dincolo de ele.

Transdisciplinaritatea se deosebeşte de interdisciplinaritate şi pluridisciplinaritate prin finalitatea sa – înţelegerea lumii prezente – finalitate ce nu se poate înscrie în studiul disciplinar. Finalitatea interdisciplinarităţii şi a pluridisciplinarităţii este întotdeauna cunoaşterea disciplinară.

Totuşi, ar fi periculos să fie absolutizată această deosebire, deoarece astfel transdisciplinaritatea ar rămâne golită de întregul său conţinut, iar eficacitatea acţiunii sale ar fi anulată. Una dintre tezele fundamentale ale Concepţiei CIRET[1] stipulează: „Intra-, inter- şi pluridisciplinaritatea sunt grade diferite ale aceluiaşi fenomen – *transdisciplinaritatea"* [10, 15].

1 Centrul Internaţional de Cercetări Transdisciplinare, Paris.

2 *In vitro* – într-un mediu artificial, în laborator (Dumitrescu F. Dicţionar de cuvinte recente. Ediţia a II-a. Ed. Logos, 1997, p. 240)

3 In vivo – în interiorul organismului viu. (Academia Română, Institutul de Lingvistică. Micul dicţionar academic. Ediţia a II-a. Ed. Univers Enciclopedic, 2010, p. 274)

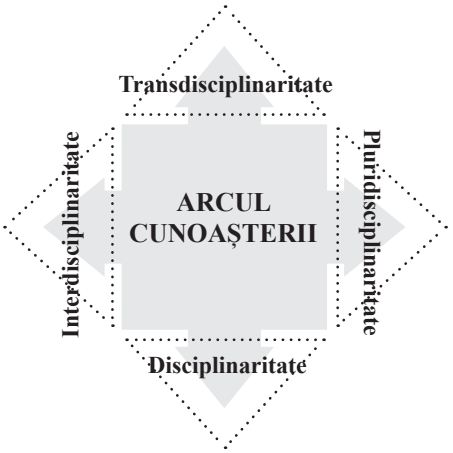


Figura 2. *Primul postulat al transdisciplinarităţii: „Disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea şi transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeţi ale unuia şi aceluiaşi arc: cel al cunoaşterii."* [10, p. 15]

2. NECESITATEA TRANSDISCIPLINARITĂŢII ÎN ÎNVĂŢĂMÂNT

Cunoaşterea umană se caracterizează actualmente printr-o diferenţiere continuă. Noi discipline apar şi se dezvoltă, completând lista celor afirmate de-a lungul istoriei şi pledând pentru propria consacrare în plan ştiinţific. Aşa cum şcoala nu poate rămâne de evoluţia cunoaşterii, ar părea că noile discipline ştiinţifice aduc şi noi discipline şcolare. Însă o asemenea abordare va atinge neapărat un prag de saturare, determinat de limitele planurilor de învăţământ, de posibilităţile de receptare a informaţiei de către subiecţi, dar şi de iminenţa unor efecte nocive provenite din proliferarea activităţilor şcolare şi redundanţa informaţională. Astfel, poate fi dedusă o contradicţie dintre diferenţierea crescândă a disciplinelor de cunoaştere ştiinţifică şi imposibilitatea sporirii diferenţierii disciplinelor de învăţământ. Soluţia rezidă în ideea de integrare – opusă celei de diferenţiere.

În condiţii de creştere exponenţială a informaţiei, „volumul cunoştinţelor utile descreşte, crescând însă instrumentarul minimal cu care prelucrăm faptele de care avem nevoie" [6, p. 25]. Prin urmare, în loc de a pune semnul egalităţii între disciplină de învăţământ şi disciplină ştiinţifică, se reliefează necesitatea unor opţiuni pentru „câmpuri cognitive integrate", care transcend graniţele dintre discipline la niveluri ce relevă intra-, inter-, pluri- şi transdisciplinaritatea [12, p. 111].

Integrarea transdisciplinară este şansa educaţiei de a răspunde provocărilor sau problemelor stringente ale lumii contemporane, care au caracter complex şi integrat atât sub raportul cauzelor şi efectelor, cât şi în ceea ce priveşte impactul asupra oamenilor: globalizarea, migraţia, interculturalitatea, protecţia mediului, explozia informaţională, sărăcia, conflictele etc. Pentru a face faţă acestor provocări, sunt necesare competenţe transdisciplinare edificate pe „pilonii învăţării":

- a învăţa să ştii/să cunoşti – a învăţa să înveţi;
- a învăţa să faci – a te integra în societate;
- a învăţa să munceşti împreună cu ceilalţi;
- a învăţa să fii – a manifesta simţ etic [8];
- a învăţa să te transformi pe tine şi să schimbi societatea – a dezvolta solidaritatea şi coeziunea socială [11].

În plan curricular, transdisciplinaritatea se diferenţiază ca instrumentală şi comportamentală (L. D'Hainaut, 1983). Transdisciplinaritatea comportamentală intenţionează să ajute elevul „să-şi organizeze fiecare dintre demersurile sale în situaţii diverse", se focalizează pe activitatea elevului într-o legătură strânsă cu situaţiile de viaţă semnificative pentru el. Transdisciplinaritatea instrumentală „urmăreşte să-i furnizeze elevului metode de muncă intelectuală transferabile la situaţii noi cu care acesta se confruntă; ea este orientată mai mult către rezolvarea anumitor probleme, decât pe achiziţia de cunoaştere „de dragul cunoaşterii" [7, p. 52].

Conlucrarea transdisciplinarităţii instrumentale şi a celei comportamentale în procesul instructiv solicită aplicarea unor ***metodologii transdisciplinare,*** care să ofere elevilor ***trăiri transdisciplinare*** semnificative pentru generarea de ***atitudini transdisciplinare*** în contextul antrenării ***abilităţilor pragmatice*** în bază de ***competenţe transdisciplinare generale (metodologice) şi metacognitive***, dar şi de ***competenţe disciplinare*** dobândite disparat în cadrul diverselor discipline, având ca *background educaţia în familie, educaţia informală* şi *cea nonformală.*

3. CADRUL CONCEPTUAL AL ABORDĂRII INTEGRATE A CURRICULUMULUI PENTRU ÎNVĂŢĂMÂNTUL PRIMAR PRIN ACTIVITĂŢI TRANSDISCIPLINARE

În procesul dezvoltării curriculare (2018) au fost realizate o serie de schimbări importante [3, p. 6]. Evidenţiem modificările care relevă în mod explicit transdisciplinaritatea.

- ***Precizarea nivelurilor taxonomice ale competenţelor şcolare***

Sistemul de competenţe pentru învăţământul primar se structurează din: (A) Competenţe-cheie/transversale/transdisciplinare; (B) Competenţe specifice disciplinelor şcolare; (C) Unităţi de competenţe.

Transversalitatea este o caracteristică importantă a competenţelor-cheie stipulate în Codul Educaţiei al Republicii Moldova, art. 11(2) [2]. Competenţele-cheie/transversale traversează diferitele sfere ale vieţii sociale, precum şi, în mod firesc, frontierele disciplinare. Astfel, competenţele transversale pot fi, în acelaşi timp,

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 diferite 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. În funcţie de misiunea şi oportunităţile învăţământului primar, se evidenţiază două etape specifice: etapa achiziţiilor fundamentale – clasele I, a II-a; etapa dezvoltării – clasele a III-a, a IV-a [3, p.11-12].

- **Reliefarea cadrului valoric/axiologic transdisciplinar în baza profilului absolventului nivelului primar de învăţământ**

Competenţele transdisciplinare pentru învăţământul primar sunt circumscrise de *profilul de formare al absolventului* – un nou concept cu valenţe semantice de finalitate a sistemului de învăţământ, proiectat din premisa unităţii abordării psiho- şi sociocentriste în conformitate cu patru atribute generice ale viitorilor cetăţeni. În Figura 3 sunt prezentate specificaţiile profilului absolventului nivelului primar de învăţământ.

Persoanele cu încredere în propriile forţe:

- ✓ îşi cunosc şi îşi 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.

Persoanele deschise pentru învăţare pe parcursul întregii vieţi:

- ✓ manifestă curiozitate pentru a afla lucruri noi;
- ✓ îşi exprimă opinia cu privire la modalităţile de învăţare la care sunt expuse;
- ✓ cunosc domeniile în care au nevoie de sprijin în procesul de învăţare;
- ✓ solicită sprijinul necesar;
- ✓ manifestă atenţie şi interes pentru opiniile altor persoane;
- ✓ participă activ la activităţile de învăţare formală şi nonformală oferite;
- ✓ descriu situaţii de învăţare informală cu care se întâlnesc în viaţa cotidiană.

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.

Persoanele angajate civic şi responsabile:

- ✓ 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 probleme 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.

Figura 3. *Profilul absolventului nivelului primar de învăţământ* [Apud 1, pp. 27-32; 3, pp.12-13]

- **Reformularea competenţelor specifice disciplinelor, evidenţiind valorile şi atitudinile specifice predominante în concordanţă cu profilul absolventului claselor primare**

Tabelul 1. *Valorile şi atitudinile specifice predominante, evidenţiate prin competenţele specifice ale disciplinelor*

Aria curriculară *Limbă şi comunicare*	
Limba şi literatura română	Atitudine pozitivă, atenţie şi concentrare; abordare eficientă în diferite contexte de comunicare; citire corectă, conştientă, cursivă şi expresivă; tendinţe de autocontrol şi atitudine creativă; tendinţe de conduită autonomă; interes şi preferinţe pentru lectură.
Limba străină I	Curiozitate pentru valorizarea limbii ca sistem; creativitate pentru funcţionarea limbii în cadrul unui contact social; corectitudine şi coerenţă în structurarea mesajului; interes şi respect pentru valorile altei culturi.
Aria curriculară *Matematică şi Ştiinţe*	
Matematică	Corectitudine şi coerenţă a limbajului matematic; atenţie şi interes pentru calcul corect, raţional, fluent; valorificarea gândirii critice pentru adoptarea unui plan pertinent în rezolvarea problemelor; curiozitate şi creativitate în integrarea achiziţiilor matematice cu cele din alte domenii.
Ştiinţe	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.
Aria curriculară *Educaţie socioumanistică*	
Istoria românilor şi universală	Atitudine pozitivă pentru cunoaşterea lumii şi a sinelui prin istorie; deschidere pentru explorarea surselor istorice; respect faţă de tradiţiile, obiceiurile, valorile neamului şi ale popoarelor lumii.
Educaţia moral-spirituală	Atitudine pozitivă şi responsabilă faţă de sine şi cei din jur; atitudine critică şi comunicare asertivă; tendinţă spre virtuţi moral-spirituale.
Aria curriculară *Arte*	
Educaţia muzicală	Sensibilitate şi interes pentru cunoaşterea sinelui şi a lumii prin arte; atitudine creativă în valorificarea mijloacelor limbajului muzical; respect pentru valorile culturii naţionale şi universale.
Educaţia plastică	Curiozitate şi admiraţie pentru frumosul din viaţă şi artă; interes pentru creativitate şi gust estetic în exprimarea sinelui; respect faţă de valorile naţionale şi cele ale altor culturi.
Aria curriculară *Sport*	
Educaţia fizică	Interes pentru cunoaşterea şi dezvoltarea propriului organism, practicarea unui mod sănătos de viaţă; interes pentru sporirea potenţialului motric; implicare şi dorinţă de a-şi ajuta colegii în activităţi motrice educaţionale, competiţionale şi recreative.
Aria curriculară *Tehnologii*	
Educaţia tehnologică	Curiozitate şi interes pentru inovaţii; motivaţie pentru creativitate şi gust estetic; corectitudine, adecvare şi respect pentru etica mediilor virtuale; grijă pentru mediul natural şi cei din jur.
Aria curriculară *Consiliere şi dezvoltare personală*	
Dezvoltarea personală	Încredere în forţele proprii şi atitudine pozitivă; integritate şi responsabilitate; interes şi implicare în activităţi de menţinere a sănătăţii proprii şi a celor din jur; atitudine pozitivă faţă de dezvoltare personală şi învăţare ca muncă de bază a elevului; atenţie şi atitudine responsabilă faţă de sine şi cei din jur.

- **Asigurarea conexiunilor inter- şi transdisciplinare prin formularea unei competenţe specifice de integrare şi transfer pentru fiecare disciplină de studiu**

Tabelul 2. *Competenţe specifice de integrare şi transfer (disciplinare)*

Aria curriculară *Limbă şi comunicare*	
Limba şi literatura română	6. Gestionarea experienţelor lectorale în contexte educaţionale, sociale, culturale, dând dovadă de interes şi preferinţe pentru lectură.
Limba străină I	4. Competenţa (pluri-/inter-)culturală: Aprecierea elementelor specifice culturii limbii străine studiate, exprimând interes şi respect pentru valorile altei culturi.
Aria curriculară *Matematică şi Ştiinţe*	
Matematică	4. Realizarea demersurilor explorativ-investigative pentru soluţionarea/formularea unor situaţii de problemă/probleme, manifestând curiozitate şi creativitate în integrarea achiziţiilor matematice cu cele din alte domenii.

Ştiinţe	4. Rezolvarea unor situaţii de problemă pe baza integrării achiziţiilor dobândite la disciplină cu cele din alte domenii, dovedind interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu şi a unui mod sănătos de viaţă.
Aria curriculară *Educaţie socioumanistică*	
Istoria românilor şi universală	3. Aprecierea contribuţiei predecesorilor în perpetuarea istoriei, demonstrând respect faţă de tradiţiile, obiceiurile, valorile neamului şi ale popoarelor lumii.
Educaţia moral-spirituală	3. Transpunerea achiziţiilor dobândite la disciplină în activităţi educaţionale/comunitare/culturale, tinzând spre virtuţi moral-spirituale.
Aria curriculară *Arte*	
Educaţia muzicală	3. Transpunerea achiziţiilor obţinute la disciplină în contexte educaţionale şi cultural-artistice, demonstrând respect pentru valorile culturii naţionale şi universale.
Educaţia plastică	3. Transferarea achiziţiilor artistico-plastice în contexte educaţionale/sociale/culturale, demonstrând respect faţă de valorile naţionale şi ale altor culturi.
Aria curriculară *Sport*	
Educaţia fizică	3. Adoptarea unui comportament adecvat în cadrul activităţilor motrice educaţionale, competiţionale şi recreative, demonstrând implicare şi dorinţă de a-şi ajuta colegii.
Aria curriculară *Tehnologii*	
Educaţia tehnologică	3. Transpunerea achiziţiilor tehnologice, digitale în contexte educaţionale şi cotidiene, demonstrând grijă pentru mediul natural şi cei din jur.
Aria curriculară *Consiliere şi dezvoltare personală*	
Dezvoltarea personală[4]	1. Aprecierea identităţii personale şi a celorlalţi în contexte educaţionale/familiale/comunitare, demonstrând încredere în forţele proprii şi atitudine pozitivă. 2. Utilizarea raţională a resurselor personale, sociale şi ale mediului, demonstrând integritate şi responsabilitate. 3. Adoptarea modului de viaţă sănătos în contexte variate, demonstrând interes şi implicare în activităţi de menţinere a sănătăţii proprii şi a celor din jur. 4. Proiectarea carierei din perspectiva potenţialului individual şi a intereselor profesionale, manifestând atitudine pozitivă faţă de dezvoltare personală şi învăţare ca muncă de bază a elevului. 5. Adaptarea comportamentului privind securitatea personală şi a celor din jur în situaţii cotidiene, demonstrând atenţie şi atitudine responsabilă faţă de sine şi cei din jur.

- **Promovarea abordărilor curriculare transdisciplinare: activităţi transdisciplinare încadrate într-o zi şi încadrate într-o lecţie**

Abordarea integrată a curriculumului solicită crearea de conexiuni între competenţe/unităţi de competenţe dobândite disparat, în cadrul diferitelor discipline. O asemenea abordare nu se mai centrează pe discipline, ci le transcende, subordonându-le copilului – subiectului formării.

Una dintre mizele activităţilor transdisciplinare, din perspectiva integrării curriculare, este de a capta interesul elevilor faţă de problemele lumii contemporane prin situaţii de învăţare care valorifică achiziţiile dobândite la disciplinele şcolare, dar şi propriile experienţe de învăţare şi de viaţă. Elevii sunt încadraţi în situaţii de învăţare prin probleme provocatoare, semnificative, adaptate nivelului lor cognitiv, fiind capabili să valorifice competenţele în situaţii autentice, noi şi complexe, pentru a favoriza transferul şi a genera noi achiziţii.

Astfel, demersurile transdisciplinare promovate de Curriculumul pentru învăţământul primar (2018) vin în articulare cu strategia *Educaţia 2020*:

- direcţia strategică: „Asigurarea relevanţei studiilor pentru viaţă, cetăţenie activă şi succes în carieră”;
- acţiunea prioritară: „Dezvoltarea de curricula pentru învăţământul preuniversitar din perspectiva relevanţei competenţelor achiziţionate pentru viaţă şi a centrării pe elev” [5].

Totodată, se vizează formarea competenţelor transversale care „traversează” câmpurile disciplinare, fiind prezente în fiecare dintre ele, dar nefiind nemijlocit specifice vreunuia.

Curriculumul pentru învăţământul primar promovează demersuri transdisciplinare:

- încadrate într-o zi de şcoală – 7 zile pe an;

4 Ţinând cont de faptul că dezvoltarea personală constituie un obiectiv al învăţării transdisciplinare, toate competenţele specifice disciplinei *Dezvoltarea personală* au caracter transdisciplinar.

- încadrate într-o lecţie – în special lecţii de *Educaţie moral-spirituală, Dezvoltare personală.*

Genericul zilelor de activităţi transdisciplinare este: *Şcoala fără manuale – să înţelegem mai bine lumea din jur, să devenim mai buni.* Pentru zilele de activităţi transdisciplinare nu se prevăd teme pentru acasă. Copiii vin la şcoală fără manuale şi fără caiete. La solicitarea învăţătorului, aduc materialele necesare pentru desfăşurarea activităţilor (eventual: pixuri, creioane, foarfece etc.).

În fiecare dintre aceste zile se va realiza un demers transdisciplinar unitar. Activităţile pot fi realizate atât în afara sălii de clasă, cât şi în clasă, punând accentul pe abordări flexibile, care încurajează interacţiunea pozitivă, motivarea şi implicarea elevilor în procesul propriei formări, valorificând în mod judicios elemente de: învăţare-aventură/de tip expediţionar; învăţare prin descoperire; învăţare experienţială; învăţare prin cercetare; învăţare bazată pe proiect; învăţare prin colaborare; învăţare bazată pe sarcini de lucru; învăţare prin excursii; învăţare bazată pe probleme; învăţare în muzee/educaţia muzeală.

Ca instrument pentru determinarea cadrului integrativ al zilelor de activităţi transdisciplinare, curriculumul propune o ***matrice generativă*** formată din şapte conţinuturi generice cu subiecte tematice recomandate pentru fiecare clasă [3, pp. 208-209].

- ***Conţinuturile generice*** determină cadrul formării transdisciplinare a valorilor şi atitudinilor: educaţie patriotică; educaţie pentru sănătate; educaţie pentru mediu/educaţie ecologică; educaţie pentru familie; educaţie antreprenorială; educaţie interculturală; educaţie pentru societate.
- ***Subiectele tematice*** transdisciplinare conturează contexte de legătură cu viaţa cotidiană a elevilor şi fac posibilă comunicarea dintre fluxul de informaţie ce străbate lumea exterioară şi fluxul de conştiinţă ce traversează universul interior al copilului.

În funcţie de necesităţile şi preferinţele elevilor, de resursele deţinute etc., cadrul didactic va alege conţinutul generic pentru ziua respectivă (5-7 conţinuturi pe an). Subiectul tematic poate fi ales dintre cele recomandate sau propus de către învăţător/elevi/părinţi.

Venind în sprijinul învăţătorului practician, *Ghidul de implementare a curriculumului pentru învăţământul primar* oferă sugestii metodologice şi de evaluare pentru activităţi transdisciplinare, concretizează aspecte privind proiectarea didactică a acestora şi înregistrările respective în catalogul clasei, propune un set de proiecte didactice pentru zile şi lecţii transdisciplinare [4, pp. 245-264].

În concluzie: Activităţile transdisciplinare trebuie să ofere copiilor bucuria şi fascinaţia unor experienţe surprinzătoare şi motivante. Pedagogii au, astfel, cel mai favorabil cadru de manifestare a creativităţii, pentru a învăţa elevii să ştie a învăţa, a face, a conviețui cu ceilalţi, a fi fericiţi.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Botkin J. W., Maliţa M. Orizontul fără limite al învăţării. Bucureşti: Ed. Politică, 1981.
2. Cadrul de Referinţă al Curriculumului Naţional. Aprobat prin Ordinul Ministerului Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova, nr. 432 din 29 mai 2017.
3. Carta Transdisciplinarităţii. Adoptată la Primul Congres Mondial al Transdisciplinarităţii, Convento da Arrábida, Portugalia, 2-7 noiembrie 1994. Pe: http://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php
4. Centrul de Cercetări şi Studii Inter- şi Transdisciplinare, Cluj-Napoca, Universitatea Babeş-Bolyai. Pe: https://www.schoolandcollegelistings.com/RO/Cluj-Napoca/884727568204577/Centrul-de-Cercetări-şi-Studii-Inter-şi-Transdisciplinare
5. Centrul Internaţional de Cercetări Transdisciplinare, Paris. Pe: http://ciret-transdisciplinarity.org/index.php
6. 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.
7. Curriculum Naţional. Învăţământul primar. Aprobat prin Ordinul Ministerului Educaţiei, Culturii şi Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.
8. Delors J. Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI. Iaşi: Polirom, 2000.
9. D'Hainaut L., Biancheri A. Des fins aux objectifs de l'éducation. Paris: Nathan, 1983.
10. Ghid de implementare a curriculumului pentru învăţământul primar. Aprobat prin Ordinul Ministerului Educaţiei, Culturii şi Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.
11. Nicolescu B. Noi, particula şi lumea. Iaşi: Polirom, 2002.
12. Nicolescu B. La transdisciplinarité (manifeste). Monaco: Éditions du Rocher, 1996. Trad. rom. Transdisciplinaritatea (manifest). Iaşi: Polirom, Junimea, 2007.
13. Schaefer S. et al. Learning for the 21st Century. UNICEF, 2010.
14. Strategia de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014-2020 *Educaţia 2020*. Publicat la 21.11.2014 în Monitorul Oficial nr. 345-351, art. 1014.
15. Vlăsceanu L. et al. Şcoala la răscruce. Schimbare şi continuitate în Curriculumul învăţământului obligatoriu. Iaşi: Polirom, 2002.

Perspectiva pedagogică a definirii valorilor



Angela **TULEI**
lector, USM;
drd., UPS *Ion Creangă* din Chişinău

Rezumat: *Istoria omului începe odată cu istoria semnelor şi a valorilor. Animalele, spre deosebire de om, fiind necuvântătoare, nu pot să-şi transforme atracţiile şi repulsiile în valori. Numai dialogul, mai întâi cu ceilalţi şi mai târziu cu sine însuşi, permite distanţarea de fenomene şi ivirea întrebărilor despre esenţa lor. Numai dialogul face posibilă elaborarea ideilor, singurul mijloc dialogal de comunicare fiind limbajul uman. Chestiunea valorilor a fost definită din diverse perspective şi dimensiuni, cum ar fi: dimensiunea filosofică, perspectiva istorică, perspectiva economică, estetică, psihologică etc. În prezentul articol ne vom axa pe perspectiva pedagogică de definire a valorilor.*

Cuvinte-cheie*: axiologie, valoare, pedagogie, educaţie, teorie, polaritate, capacitate.*

Abstract*: Human history begins with the history of signs and values. Animals, unlike humans, not being able to utter, cannot turn their attractions and repulsions into values. Only the dialogue, at first with the others and later with one's own self, allows detachment from phenomena and raises questions about their essence. Only the dialogue makes it possible to develop ideas, the only means of communication through dialogue being the human language. The question of values has been defined from various perspectives and dimensions, such as: the historical perspective, the psychological perspective, the philosophical, economic, and aesthetic dimensions etc. In this article we will focus on the pedagogical perspective of defining values.*

Keywords: *axiology, value, pedagogy, theory, education, polarity, capacity.*

”Omul este acela care creează valorile şi, totodată, se depăşeşte, se creează pe sine prin valori.”

(A. Tănase)

Sfera axiologică a educaţiei şi învăţământului este subscrisă conceptelor de *valoare*, *valori ale educaţiei*, *educaţie axiologică*, precum şi contextelor la care sunt raportate acestea.

Dicţionarul de pedagogie defineşte *valoarea* ca element fundamental al culturii, fenomen intervenit în relaţia practică a omului cu lumea; proprietate socială a unui obiect, fenomen sau activitate omenească rezultată din raportul subiectului cu obiectul; capacitate a unui lucru sau a unei acţiuni de a satisface necesităţi, interese, dorinţe şi aspiraţii ale omului; ceea ce apare ca important pentru om; ceea ce joacă un rol important în viaţa şi activitatea omului, a colectivităţilor umane [5, p. 471].

După Vlad Pâslaru, termenul *valoare* desemnează totalitatea lucrurilor semnificative pentru om: un lucru este recunoscut ca valoare abia în momentul în care omul se raportează în mod personal la acest lucru. Lucrurile încă necunoscute de om nu reprezintă valori. Autorul deosebeşte valori: a) create/produse de om; b) necreate de om, existente apriori de cunoaşterea umană [10]. În viziunea aceluiaşi autor, valorile au următoarele particularităţi definitorii:

- *au caracter dezirabil*: valorile există/se produc ca dorinţe, ca o calitate proiectată şi dorită, deci ca proiecţie a viitorului fiinţei umane asupra prezentului acesteia;
- *se raportează exclusiv la om*: omul este cel care creează valorile sau/şi se raportează la anumite lucruri, fenomene, evenimente, idei etc. (= lumea dată omului + lumea dată individului la naştere), imprimându-le astfel calitatea de valoare: de exemplu, atitudinea oamenilor faţă de natură, atitudinea individului faţă de operele literare;
- *multitudinea şi varietatea nedefinită a valorilor*, asociate cu diversitatea nedefinită şi nelimitată a universului uman;
- *caracterul stabil al valorilor*, ca manifestare a principiului consecvenţei şi continuităţii lumii şi a omului în lume;
- *aproprierea* (asimilarea, însuşirea) valorilor determină esenţial calitatea individului: individul se identifică cu propria-i calitate, adică cu propriile valori, de a se constitui ca fiinţă desăvârşită – valoarea supremă a fiinţei umane [10, pp. 3-8].

În funcţie de definirea valorii dinspre obiectiv, subiectiv sau relaţional, s-au constituit trei tipuri de teorii ale valorii: a) *teorii subiectiviste* sau psihologiste – emotivismul, empirismul logic, voluntarismul (existenţialismul); b) *teorii obiectiviste* (de tip autonomist, materialist); c) *teorii relaţioniste* [Cf. 7].

Teoriile subiectiviste (F. Paulsen, G. Schmöller, A. Meinong, H. Rickert, W. Windelband, J. R. Perry etc.) susţin că valorile sunt un produs subiectiv al omului,

al stărilor sale psihologice, al sentimentelor, emoţiilor sau voinţei [16].

Partea slabă care i se impută acestui tip de teorii este că ele pot reduce valoarea la fenomenul subiectiv al aprecierii, pot transforma universul social în haos axiologic, pot conduce la relativism şi indeterminism excesiv; ar putea exclude orice element transcendental al valorii – nu orice este dorit, este o valoare; precum şi că valoarea ia naştere fie dintr-o cerinţă impusă obiectelor de natura subiectului (la kantieni), fie prin raportarea la nevoile, trebuinţele sau interesele noastre; ele rup actul de valorizare de cel de cunoaştere, dezacordul axiologic fiind un dezacord de atitudine, şi nu de cunoaştere.

Dar ceea ce se impută ca potenţial, nu şi drept determinaţii reale, seamănă mai mult cu povestea românească despre drobul de sare, care „ar putea să omoare copilul", decât cu un raţionament ştiinţific. Căci orice li s-ar reproşa teoriilor subiectiviste, acestea îşi păstrează dreptul la existenţă datorită considerării actului aprecierii drept definitoriu valorii: în afara actului evaluării nicio valoare nu poate fi identificată ca atare. Deci originea subiectivă a valorii trebuie recunoscută de rând cu cea obiectivă şi cu cea relaţională.

Teoriile obiectiviste (J. Locke, W. Petty, H. Höffding, H. Rickert, M. Scheler, R. Polin, W. Windelband) cuprind concepţii întemeiate pe preformismul psihologic al valorii: în constituirea valorii ar exista un element a priori – dispoziţia pentru valoare, invariabilă la toţi indivizii, iar experienţa nu este decât ocazia în care această dispoziţie inerentă se actualizează, deci există valori virtuale, potenţiale [16]. Aceste teorii au următoarele limite: ele absolutizează momentul obiectiv al valorii; valoarea este privită ca ceva obiectiv, imanent lucrurilor, ca un fel de esenţă absolută, supratemporală, transcendentală, independentă de subiecţii valorizanţi, un fel de arhetipuri atemporale, situate deasupra istoriei şi oamenilor; ele ignoră determinarea social-istorică a valorilor, fundamentează valorile pe apriorism şi transcendenţă. Aceste concepţii pot fi considerate materialiste.

Teoriile relaţioniste privesc valoarea ca pe o relaţie de apreciere, o relaţie socială dintre subiect şi obiectul valorizat, apreciere ce se sprijină pe date obiective, criterii istoriceşte şi socialmente determinate de practica socială [16].

Respectiva tipologizare se referă la etape istorice oarecum depăşite. Astăzi există o convergenţă marcată de ideea că, de fapt, natura valorilor rezidă în întâlnirea, intersecţia, corespondenţa dintre nevoile, aspiraţiile umane şi calităţile obiectelor.

Clasificarea valorilor. Analiza dimensiunii ontologice a valorilor pune în relevanţă considerarea posibilităţilor de clasificare a valorilor în funcţie de anumite perspective şi criterii. Astfel, clasificarea tradiţional întâlnită este făcută din punctul de vedere al culturii, care divizează valorile în *culturale* şi *materiale*.

O altă schemă de clasificare a valorilor priveşte ierarhizarea lor când sunt raportate la obiectivarea condiţiei umane. În acest sens, a fost distins stratul *valorilor centrale* sau *fundamentale*, adică ale culturii şi civilizaţiei, şi valorile *emergente*, care rezultă din cele centrale şi sunt dispuse ierarhic.

P. Andrei consideră că orice clasificare trebuie să servească unei teorii şi să conţină judecăţi adevărate, şi avansează 7 criterii de clasificare a valorilor:

1. *valabilitatea*: valori relative şi valori absolute, valori obiective şi valori subiective;
2. *calitatea*: valori pozitive şi valori negative, valori-scopuri şi valori-efect;
3. *subiectul* pe care se centrează: valori autopatice (pe sine), valori heteropatice (pe altă persoană), valori ergopatice (pe ceva nepersonal);
4. *motivul aderării la valori:* valori accidentale, valori tranzitorii, valori propriu-zise ale persoanei;
5. *obiectul valorilor*: valori economice, valori etice, valori juridice, valori politice, valori estetice, valori morale etc.
6. *facultăţile psihice aferente:* valori sensibile, valori sentimentale, valori cognitive sau intelectuale;
7. *sfera de întindere a valorilor*: valori individuale, sociale, cosmice [2, pp. 46-49].

Criteriul pe care P. Andrei îl consideră cel mai "admisibil şi unitar" în clasificarea valorilor este cel al *elementelor predominante în valori*. Cu alte cuvinte, o valoare rezultă din personalitatea individuală sau din societate. După acest criteriu, autorul distinge două clase mari de valori:

1. *Valori hiperpersonale*: logice şi matematice;
2. *Valori sociale*, care le includ pe toate celelalte [2].

Prin valorile hiperpersonale autorul presupune elementele intelectuale, în constituirea cărora societatea nu joacă niciun rol. Aceste valori sunt teoretice, apriorice şi nu pot fi deduse din experienţă. Valorile sociale au o sferă mai largă, un caracter unitar şi "superior indivizilor luaţi în particular" [2].

T. Vianu menţionează patru tipuri de acte: reprezentarea, gândirea, simţirea şi dorinţa; şi patru tipuri de obiecte: imaginile, abstracţiile, obiectele şi valorile. Reprezentarea cuprinde imagini, gândirea cuprinde abstracţii, simţirea cuprinde afecte, dorinţa cuprinde valori. De aici, filosoful defineşte valorile ca obiecte ale dorinţei şi le clasifică în opt tipuri:

I. Economice. II. Vitale. III. Juridice. IV. Politice. V. Teoretice. VI. Estetice. VII. Morale. VIII. Religioase [14, pp. 95-96].

La acestea P. Iliuţ adaugă alte 7 criterii:

1. *al incidenţei asupra comunităţii şi indivizilor*: valori posibile, valori probabile;
2. *al gradului de manifestare în comportament*: valori potenţiale, valori actualizate, valori virtuale, valori operante;
3. *al locului şi rolului în structura mentalităţilor grupate/personale*: valori centrale şi marginale;
4. *al pragmatismului*: valori materialiste;
5. *al spiritualităţii*: valori spirituale;
6. *al tradiţiei*: valori tradiţionale;
7. *al modernităţii*: valori moderne [7, p. 15].

B. Şerbănescu clasifică valorile în felul următor:

1. *valori materiale şi fizice*: sănătate, confort, securitate;
2. *valori economice*: productivitate, eficacitate;
3. *valori morale*: onestitate, echitate;
4. *valori sociale*: filantropie, politeţe;
5. *valori politice/civice*: libertate, dreptate, egalitate, toleranţă;
6. valori estetice: frumuseţe, simetrie, armonie;
7. *valori religioase/spirituale*: milă, puritate, iubire, iertare;
8. *valori intelectuale*: inteligenţă, claritate;
9. *valori profesionale*: consideraţie, reuşită profesională;
10. *valori sentimentale*: dragoste [13, p. 87].

L. Lavelle clasifică valorile în trei grupe:

- prima grupă are în vedere valorile care asigură fiinţarea existenţială a omului în lume: *valorile economice* şi *afective*;
- a doua grupă cuprinde *valorile intelectuale* şi *estetice*, ce vizează atitudinea omului faţă de lume;
- a treia grupă cuprinde *valorile intelectuale* şi *religioase* şi exprimă ridicarea omului deasupra lumii [8, p. 51].

M. Rokeach a clasificat valorile în două categorii:

I. 18 valori terminale, care reflectă preferinţele unei persoane privind ceea ce vrea să realizeze în viaţa aceasta, obiectivele pe care le urmăreşte pe întreg parcursul vieţii: confort, viaţă captivantă, realizare, pace, frumuseţe, egalitate, siguranţă, libertate, fericire, armonie, iubire, siguranţă naţională, mântuire de sine, respect de sine, recunoaştere socială, prietenie adevărată, înţelepciune, plăcere;

II. 18 valori instrumentale, care reflectă mijloacele prin care urmează să fie atinse obiectivele: ambiţie, receptivitate, competenţă, veselie, curăţenie, curaj, iertare, serviabilitate, onestitate, creativitate, independenţă, intelectualitate, logică, obedienţă, politeţe, responsabilitate, autocontrol, afecţiune [11, p. 67]. El susţine că valorile instrumentale, pe care le defineşte ca fiind *conduite dezirabile din perspective sociale*, au capacitatea de a motiva pentru acţiunile de atingere a scopului. Astfel, criteriul operant în problema dihotomiei valorilor devine, conform lui M. Rokeach, criteriul scop-mijloc.

La M. Călin aflăm o clasificare originală a valorilor. Cercetătorul român repartizează valorile conform domeniilor de activitate umană în felul următor:

a) *valori vitale* necesare apărării vieţii şi mediului, precum: sănătatea (fizică şi mentală), tonusul şi forţa fizică, frumuseţea şi armonia organismului, starea de echilibru a mediului, bunurile materiale şi prosperitatea economică etc.;
b) *valori morale, politice, juridice şi istorice* necesare existenţei unui stat şi unei naţiuni – democraţia, suveranitatea, binele, dreptatea, curajul, înţelepciunea, independenţa, legalitatea, demnitatea, iubirea de neam etc.;
c) *valori teoretice,* necesare cunoaşterii şi creaţiei umane – adevărul, evidenţa, obiectivitatea, imaginaţia ştiinţifică, creativitatea;
d) *valori estetice şi religioase*, care privesc contemplarea lumii şi a creaţiei umane [3, p. 13].

Caracteristici ale valorilor. După T. Vianu, primul caracter al valorilor este *excentricitatea* lor – însuşire a unora din obiectele conştiinţei de a fi cuprinse de actele lor corelative sub forma unor structuri exterioare conştiinţei înseşi. Axiologia vorbeşte uneori, în acelaşi înţeles, despre obiectivitatea valorilor, dar, cum acest termen poate fi întrebuinţat pentru a denumi însuşirea cea mai generală a tuturor obiectelor, adică însuşirea lor de a fi obiecte, se preferă termenul mai special de excentricitate [15, p. 39].

A doua trăsătură a valorilor este *generalitatea* lor. Dacă comparăm valorile cu imaginile, abstracţiunile şi afectele, înţelegem că nu numai valorile, dar şi abstracţiunile sunt *generale*, în timp ce imaginile şi afectele sunt *individuale* [15, p. 44].

Polaritatea valorilor. Valorile sunt obiectele dorinţei, se înţelege că obiectele repulsiei vor fi nonvalorile. După cum dorinţa cuprinde *valorile*, repulsia cuprinde *nonvalorile*. O lume fără valori ar fi o lume lipsită şi de nonvalori [15, p. 54].

În literatura axiologică, mai ales în dezbaterile despre polaritatea valorii, s-au impus mai mulţi termeni semnificând negarea valorii: *nonvaloare, antivaloare, valoare negativă*. Delimitarea acestor termeni este anevoioasă şi oarecum discutabilă. Precizăm că termenul *antivaloare* nu are circulaţie axiologică, deci este în afara sferei axiologicului. *Valoarea negativă* invocă polaritatea valorii, dar nu înseamnă negarea valorii sau apariţia antivalorii. *Nonvaloarea* este în opoziţie cu valoarea, fiind o opoziţie preferenţială.

Pentru H. Rickert valoarea şi nonvaloarea, valoarea pozitivă şi valoarea negativă formează perechi opuse,

care se subordonează conceptului valoare [apud 1, p. 43; 2, p. 271].

V. Pârvan distinge între valori şi pseudovalori, când afirmă că nu orice fenomen istoric este valoros, alte evenimente istorice reprezentând „fenomene neutre ale vieţii omeneşti" [apud 9, p. 77].

Gradualitatea valorilor. Există valori mai mult sau mai puţin importante. Această constatare este menită însă şi ea să se izbească de obiecţiile unui anumit psihologism. Căci dacă valoarea este obiectul unei dorinţe, ea ar fi, în momentul cuprinderii ei, valoarea cea mai importantă [12, p. 56].

Semnificaţia valorilor este acel caracter al valorilor, care rezultă din faptul corelaţiei cu un anumit tip de dorinţă. Stabilitatea valorilor ca trăsătură este greu de demonstrat empiric. Considerăm că situaţia ar fi diferită, dacă se vor evalua valorile în paralel cu sistemele de valori ale societăţilor. Orice schimbare porneşte de la scara preferinţelor, reflectată în opinii, mai apoi în atitudini, care se reflectă, la rândul lor, asupra comportamentului. Integrate în sisteme de valori, orientările valorice nu se schimbă uşor. Stabilitatea este ideea principală în teoria valorilor a lui G. Hofstede. Argumentele lui G. Hofstede se referă la faptul că valorile nu se modifică în timp, deoarece sunt un dat cultural intrinsec, iar stabilitatea valorilor dominante este asigurată de instituţiile de stat [apud 4, p. 22, 36, 14].

Această viziune vine în contradicţie cu abordarea postmaterialistă a lui R. Inglehart. Astfel, în societatea contemporană orientările valorice suferă modificări importante: toleranţa înlocuieşte normativismul, se acceptă diferenţele şi cunoaşterea celorlalţi. Se observă o orientare spre criticism şi reflexivitate, deci ierarhiile valorice îşi pierd importanţa şi cedează locul orientării spre egalitatea valorilor, autoexprimare, autorealizare şi preţuirea cunoaşterii [6].

Relativitatea, în opinia noastră, presupune ideea că structurile valorice îşi păstrează identitatea doar pe o anumită durată, dar subzistă, totuşi, un nucleu axiologic peren.

Determinarea socială a valorilor este o caracteristică fundamentală, pe care o găsim la F. Nietzsche, G. Hofstede, R. Inglehart şi S. Schwartz, cei mai influenţi autori contemporani, care includ în teoriile proprii elemente definitorii sociale ale valorilor. Din această perspectivă, valorile sunt încadrate într-un sistem de preferinţe ale unei persoane, grup sau comunităţi. Pentru sociologi, valorile trebuie considerate drept fapte sociale cu un rol esenţial în asigurarea unităţii sociale. Valorile colectivităţii le sunt inculcate membrilor săi şi prin aceasta se asigură, în mare măsură, ordinea socială şi unitatea funcţională a societăţii.

În concluzie: Definirea, clasificarea şi caracteristicile valorilor sunt indispensabile oricărui domeniu al educaţiei, tip şi formă de educaţie, situaţie educativă, deoarece educaţia operează cu valori, operează pentru valori, însăşi educaţia este valoare, ca şi finalitatea sa principală – personalitatea educabilului.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Aiftincă M. Valoare şi valorizare. Contribuţii moderne la filosofia valorilor. Bucureşti: Editura Academiei Române, 1994. 223 p.
2. Andrei P. Filosofia valorii. Iaşi: Polirom, 1997.
3. Boboc A. Confruntări de idei în filosofia contemporană. Bucureşti: Editura Politică, 1983. 358 p.
4. Dewey J. Theory of Valuation. International Encyclopedia, 1939.
5. Dicţionar de pedagogie. Bucureşti: EDP, 1979.
6. Heidegger M. Originea operei de artă. Bucureşti: Univers, 1982.
7. Iliuţ P. Atitudinea faţă de valori şi imaginea de sine. În: Probleme sociale ale tineretului. Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Seria Sociologia, Cluj-Napoca, 1973.
8. Lavelle L. Traité des valeurs. Vol. II. Paris: PUF, 1951.
9. Lewis C. I. An Analysis of Knowledge and Valuation. La Salle, IL: Open, 1946.
10. Pâslaru Vl. Abordarea epistemică a educaţiei axiologice. În: Perspectiva axiologică asupra educaţiei în schimbare. Chişinău: Print Caro, 2011, pp. 6-22.
11. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York, 1973.
12. Scheler M. Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values. Northwestern University Press, 1974.
13. Şerbănescu B. Valorile naţionale şi educaţia. Bucureşti: Editura Universitară *Carol Davila*, 2000.
14. Vianu T. Introducere în teoria valorilor întemeiată pe observaţia conştiinţei. Bucureşti: Albatros, 1997.
15. Vianu T. Opere. Vol. VIII. Introducere în teoria valorilor. Bucureşti: Minerva, 1979.
16. https://www.scribd.com/document/178649268/TEORIA-VALORILOR-doc (Accesat la 10.11.18).

Planul-cadru şi nevoia de cunoaştere a elevului



Sergiu **OREHOVSCHI**

drd., Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei;
Direcţia Evaluare Învăţământ General, ANACEC

Rezumat: *Articolul pune în atenţia cititorilor specificul planului-cadru, ca document reglator esenţial ce vizează organizarea procesului educaţional. Autorul analizează schimbările intervenite în planul-cadru, în contextul reformei care sprijină necesităţile de cunoaştere şi de formare ale copilului. În final, autorul iterează ideea că doar un document flexibil, deschis abordărilor cross-curriculare va contribui cu adevărat la satisfacerea nevoilor de cunoaştere şi de formare personală ale viitorului cetăţean al ţării.*

Cuvinte-cheie: *plan-cadru, Codul Educaţiei, Curriculum naţional, formativ, achiziţii fundamentale.*

Abstract: *The article draws attention to the peculiarities of the framework plan as an essential regulating document for the organization of the educational process. The author analyzes the changes in the framework plan in the context of a reform supporting the child's need for knowledge and education. Finally, the author concludes that only a flexible document open to cross-curricular approaches would truly contribute to meeting the need for personal knowledge and training of the future citizens of the country.*

Keywords: *Framework Plan, Education Code, National Curriculum, formative, fundamental acquisitions.*

Parte integrantă a Curriculumului Naţional, planul-cadru este documentul reglator esenţial ce vizează organizarea procesului educaţional, fiind instrument de bază în promovarea politicii educaţionale la nivel de stat şi la nivel de instituţie de învăţământ. Esenţa documentului „materializează întreaga filozofie curriculară, asigură respectarea principiilor fundamentale ale educaţiei, formarea şi dezvoltarea competenţelor elevilor pe parcursul şcolarităţii, valorificarea tradiţiilor naţionale şi locale, dezvoltarea potenţialului fiecărui copil/elev”[1]. Documentul stabileşte ciclurile şi ariile curriculare, materiile de studiu, timpul educaţional exprimat printr-un număr minim şi maxim de ore. Fundamentul legal pe care se construieşte planul-cadrul îl reprezintă Codul Educaţiei; de asemenea, prioritare sunt *Recomandările Parlamentului European şi ale Consiliului Uniunii Europene privind competenţele-cheie din perspectiva învăţării pe parcursul întregii vieţi*. La elaborarea planului-cadru se ţine cont de mai multe principii ce definesc politica educaţională în Republica Moldova: echitate, flexibilitate, calitate, relevanţă, descentralizare, eficienţă.

Specificul reglator al planului-cadru este generat de particularitatea lui de a asigura, pe un parcurs temporal anume, o politică educaţională unică pentru toată ţara. Cu toate aspectele ce intervin în funcţie de solicitările instituţiei de învăţământ (opţionalul), documentul are misiunea de a susţine echilibrul procesului educaţional, pentru a asigura tuturor copiilor în egală măsură posibilitatea de a atinge standardele de învăţământ. În acelaşi timp, acest echilibru presupune stoparea tendinţei de suprasaturare cu conţinuturi şi, respectiv, de supraîncărcare a elevilor.

Planul-cadru pentru învăţământul primar, gimnazial şi liceal în anul de studiu 2018-2019 constă, ca şi în anii

1 A. Gremalschi. Educaţie pentru o societate a cunoaşterii: Cadrul de Referinţă al noului Curriculum Naţional. Studii de politici educaţionale. Chişinău, 2015, p. 28. Pe: https://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu%20Cadrul%20de%20Referinta.pdf

precedenţi, din mai multe compartimente, dintre care primul îl constituie cadrul de organizare şi desfăşurare a procesului educaţional. Acesta cuprinde structura anului de învăţământ, perioada vacanţelor, perioada testărilor şi examenelor naţionale, orarul, divizarea claselor, activităţile extracurs, orele opţionale, principiile de asigurare a protecţiei vieţii şi sănătăţii elevilor etc.[2] Compartimentul al doilea al planului-cadru se dedică, tradiţional, încadrării în tabel a ariilor curriculare, a disciplinelor de studiu şi a numărului de ore pentru fiecare clasă din sistemul învăţământului general. Cel de-al treilea compartiment vizează învăţământul special.

În contextul reformei care sprijină necesităţile de cunoaştere şi de formare ale copilului, mai multe documente de politici din domeniul educaţiei şi-au împlinit tendinţa de ajustare, completare, aprofundare. După mai mulţi ani de invariabilitate, recent au intervenit schimbări şi în planul-cadru.

Noutatea planului-cadru din acest an, 2018-2019, constă în introducerea unei noi arii curriculare, *Consiliere şi dezvoltare personală*, „concepută în scopul dezvoltării competenţelor necesare elevilor pentru autocunoaştere, autoacceptare, pentru un mod de viaţă sănătos şi independent, în devenirea lor ca cetăţeni informaţi, activi şi integri care ar putea relaţiona deschis şi liber, demonstrând responsabilitate în luarea deciziilor de carieră şi dezvoltare personală pe parcursul întregii vieţi". A fost reconceptualizată disciplina *Educaţie civică*, care acum, într-o nouă abordare, se numeşte *Educaţie pentru societate*. Se acordă mai multă atenţie educaţiei digitale, căreia i s-a dedicat un modul special în cadrul disciplinei *Educaţie tehnologică*.

În cele mai multe privinţe însă, planul-cadru respectă o schemă valabilă încă acum un sfert de veac, înainte de modernizarea învăţământului.

În tabelul de mai jos este prezentată grila ce distribuie disciplinele şi numărul de ore pe săptămână pentru anul curent 2018-2019 şi, ca să putem compara, pentru anul şcolar 1999-2000, când învăţământul de la noi abia începea a-şi spune *formativ*. Amintim că până în anul 1998, şcoala îi ocupa pe elevi 6 zile în săptămână şi elevii aveau peste 30 de ore săptămânal.

Disciplina şcolară	Clasa V		Clasa VI		Clasa VII		Clasa VIII		Clasa IX	
	1999	2018	1999	2018	1999	2018	1999	2018	1999	2018
Limba şi literatura română	6	**6**	5	**6**	5	**5**	5	**5**	5	**5**
Limba străină	3	**2**	3	**2**	3	**2**	2	**2**	3	**2**
Limba rusă/limba străină II	2	**2**	3	**2**	2	**2**	2	**2**	2	**2**
Istoria românilor şi universală	2	**2**	2	**2**	2	**2**	2	**2**	2	**2**
Bazele statului şi dreptului/ Educaţia pentru societate	-	**1**	-	**1**	-	**1**	-	**1**	1	**1**
Geografia	1	**1**	2	**1**	2	**1**	2	**1**	2	**1**
Matematica	5	**4**	5	**4**	5/4	**4**	4	**4**	5	**4**
Ştiinţe	-	**1**	-	**-**	-	**-**	-	**-**	-	**-**
Informatica	-	**-**	-	**-**	0/1	**1**	1	**1**	1	**1**
Fizica	-	**-**	-	**1**	2	**2**	2	**2**	2	**2**
Chimia	-	**-**	-	**-**	-	**1**	2	**2**	2	**2**
Biologia	1	**-**	2	**1**	2	**2**	2	**2**	1	**2**
Desenul liniar	-	**-**	-	**-**	-	**-**	1	**-**	-	**-**
Educaţia muzicală	1	**1**	1	**1**	1	**1**	1	**1**	-	**-**
Educaţia/Arta plastică	1	**1**	1	**1**	1	**1**	-	**-**	-	**-**
Educaţia fizică	2	**2**	2	**2**	2	**2**	2	**2**	2	**2**
Educaţia tehnologică	1	**1**	1	**1**	1	**1**	1	**1**	1	**1**
Dezvoltarea personală	-	**1**	-	**1**	-	**1**	-	**1**	-	**1**
Opţionale	1	**1**	1	**1**	1	**1**	1	**1**	1	**1**
TOTAL	**26**	**26**	**28**	**27**	**29**	**30**	**30**	**30**	**30**	**29**

Problema cea mai semnificativă a documentului ce reglementează organizarea procesului educaţional este că nu răspunde totalmente scopului major al educaţiei – formarea personalităţii active. Structura lui a rămas similară celeia din anii când predominau conţinuturile şi când învăţarea se reducea la acumularea informaţiei. Dificultatea nr.1 pe care o generează structura actuală este numărul mare de materii. Astfel, în clasa a V-a, elevul are 14 discipline în orar (alolingvilor li se adaugă a cincisprezecea, româna). Şi e de observat că aceasta este clasa care, la început de nouă treaptă

2 https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2018-19_c_plasat_pe_site-ul_mecc.pdf

de şcolaritate, solicită maximă atenţie pentru o adaptare adecvată la specificul gimnazial, de natură să motiveze în continuare deschiderea elevului pentru cunoaştere.

Dificultatea a doua rezidă în îndepărtarea caracterului integrat al învăţării. Cu un număr atât de mare de materii (în clasa a VI-a ele se fac 15, respectiv pentru alolingvi – 16!), elevul este debusolat. Cerinţele sunt tot mai severe şi multiple, temele la atâtea discipline au un specific foarte variat, adesea dificil şi epuizant. Massmedia semnalează, în educaţia din ultimul deceniu, o stare mai mult ostilă decât prietenoasă copilului.

În anul 2018, în contextul conceptualizării planului-cadru, lucrurile nu stau deloc mai bine decât acum 20 de ani. Şi astăzi se pot constata următoarele neajunsuri:

- Deşi Curriculumul Naţional revizuit, varianta 2010, a anunţat cu convingere descongestionarea, planul-cadru nu reflectă în niciun fel această tendinţă cu adevărat necesară actualmente educaţiei în ţara noastră.
- Elevul de gimnaziu, ca şi elevul de la treapta primară, rămâne supraîncărcat.
- Planul-cadru actual nu este în concordanţă deplină cu particularităţile ciclurilor curriculare, sfidând pe alocuri continuitatea între ele.
- Planul-cadru se concepe anual, urmând o tradiţie neclintită, din perspectivă strict disciplinară, adică a cadrelor didactice/domeniilor de instruire. Perspectiva elevului, nevoile lui de formare nu se resimt decât indirect.
- Numărul prea mare de discipline şcolare reduce posibilitatea studiului integrat şi a studiului aprofundat în domenii de care elevul se simte atras.
- Documentul actual nu sugerează perspectiva prezentării integrate a unor materii.
- Este privilegiată învăţarea academică, nu cea situaţională, cu extinderi în cotidian (accentul cade pe cogniţie, şi nu pe conduită).
- Nefiind transdisciplinar în esenţă, planul-cadru favorizează în continuare abordarea monodisciplinară a instruirii şi privează învăţarea de legăturile interdisciplinare, deci de legătura cu mediul.
- Documentul ignoră specificul foarte diferit al populaţiei şcolare cuprinse între 7-16 ani şi prezintă o formă fixă, în care nu se poate interveni, în locul unui set de variante ce ar oferi o largă posibilitate de a alege părinţilor, elevilor, instituţiilor, în funcţie de priorităţi, de interese şi de capacităţi.
- În planul-cadru actual, elevii claselor VII-VIII au 30 de ore săptămânal, iar elevii de liceu, tocmai de la treapta care stabileşte puntea spre învăţarea academică, 27-29 de ore per săptămână.
- Odată ce liceenii au număr relativ mic de ore, planul-cadru ar putea conţine sugestii pentru organizarea muncii lor individuale (la bibliotecă, la parteneri educaţionali etc.). Dar nu le conţine.
- Pentru toate clasele de la treapta primară şi de la cea gimnazială, se preconizează o singură oră opţională, ceea ce reprezintă, pentru clasele I-IV, între 4,5-5%. Pentru clasele V-VI ora în cauză reprezintă 3,7-3,8%, pentru VII-VIII – 3,33% din schema orară propusă de Minister. Altfel spus, ideea de libertate în parcursul de formare, pe care în documentul nostru o conţine opţionalul, este compromisă.

Cum ar putea fi optimizate lucrurile? Avem ferma convingere că adăugarea/scăderea unei discipline sau a unei ore în grila actuală nu poate schimba situaţia. E nevoie de o reconceptualizare a planului-cadru, coordonând modificările cu Cadrul de Referinţă al Curriculumului Naţional, cu Curriculumul disciplinar şi cu alte documente de politică educaţională. Reconceptualizarea/modernizarea ar presupune, printre altele:

- ✓ Introducerea în schema planului-cadru a primei faze a ciclului curricular *Achiziţii fundamentale*, pentru a asigura o continuitate armonioasă în clasa I (ţările europene iau în calcul şi planifică întreg ciclul curricular, România plasând în schemă clasa pregătitoare[3]).
- ✓ Operarea schimbărilor – în ce priveşte numărul de ore rezervat unei anumite discipline sau apariţia noilor materii – nu atât la final de treaptă de şcolaritate, cât la hotarul dintre ciclurile curriculare.
- ✓ Revizuirea şi esenţializarea principiilor de generare a planului-cadru, simplificând varianta anterioară şi punând accent special pe principiul integrării disciplinelor.
- ✓ Includerea în planul-cadru a cel puţin 2 variante de schemă orară (de exemplu, cu plajă orară şi ore opţionale pe arii curriculare sau cu plajă orară şi opţionale pe an de studiu), demonstrând criteriile de constituire (criterii de selectare a disciplinelor de studiu, de argumentare a numărului de ore etc.).
- ✓ Păstrarea ofertei educaţionale fundamentale obligatorii (trunchiul comun) în toate variantele, pentru a asigura tuturor elevilor egalitatea de şanse şi formarea culturii generale.
- ✓ Asigurarea, prin trunchiul comun, a atingerii standardelor învăţării la finalul treptelor de şcolaritate.
- ✓ Alcătuirea textului pentru probele de examen în baza achiziţiilor pe care le asigură numărul minim de ore la disciplinele din trunchiul comun.
- ✓ Reducerea numărului de discipline obligatorii în trunchiul comun, preponderent prin integrarea lor, şi plasarea accentului pe orele opţionale (curriculumul la decizia şcolii).

3 http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/progr2014/OMECTS%203654_29.03.2012.pdf

- ✓ Stabilirea raportului între trunchiul comun (TC) şi orele opţionale (CDŞ) ***aproximativ*** în următorii parametri: învăţământul primar – 80% TC şi 20% CDŞ; învăţământul gimnazial – 70% TC şi 30% CDŞ; învăţământul liceal – 60% TC şi 40% CDŞ[4].

Pentru învăţământul primar, planul-cadru propune o variantă unică, structurând activitatea instructiv-educaţională în 7 arii curriculare: *Limbă şi comunicare*, *Matematică şi ştiinţe*, *Educaţie socioumanistică*, *Arte*, *Tehnologii*, *Sport*, *Consiliere şi dezvoltare personală*. Din specificul ariilor derivă şi disciplinele care formează trunchi obligatoriu.

Pentru clasa I, vârstă în care copilul abia se adaptează la specificul activităţilor şcolare, numărul disciplinelor este mare: *Limba de instruire, Matematica, Educaţia moral-spirituală, Educaţia muzicală, Educaţia plastică, Educaţia tehnologică, Educaţia fizică, Dezvoltarea personală* – în total, 8 materii. În şcolile cu predare în limbile minorităţilor naţionale, elevii mai studiază, pe lângă disciplinele sus-enumerate, *Limba română* şi *Istoria, Tradiţiile şi cultura poporului* din care fac parte: în total, 10 materii şcolare. În clasa II, lucrurile se complică: se adaugă *Limba străină* şi *Ştiinţe* – în total, 10 discipline, respectiv 12 în şcoala alolingvă.

Elevului îi trebuie un efort considerabil numai pentru memorizarea denumirilor numeroaselor cursuri pe care are a le studia! Faptul pare a fi o reminiscenţă a anilor îndepărtaţi. De exemplu, acum circa 100 de ani, un elev din regiunea franceză Alsace învăţa, în primii doi ani de şcoală: *Religia, Lectura şi limba franceză, Scrisul*, curs integrat de *Istorie* şi *Geografie*, *Calculul aritmetic, Ştiinţele fizice şi naturale*, *Desenul, Lucrul manua*l (doar pentru fete), *Cântul şi muzica, Exerciţiile fizice* – la fel 10 materii, cărora li se adăuga, în clasa III, limba germană[5]. Deja în 1969, în culegerea *Textes officiels pour l'École Primaire* aflăm un plan-cadru naţional ideal echilibrat (în care îndreptăm atenţia asupra sintagmei *Disciplines d'éveil*, care ar sugera specificul de energizare, de mobilizare al unui grup unitar de materii):

Français	10 heures
Calcul	5 heures
Disciplines d'éveil	6 heures
Education physique et sportive	6 heures
TOTAL:	**27 heures**[5]

Actualmente, planul-cadru francez pentru treapta primară, ciclul *apprentissages fondamentaux* (achiziţii fundamentale), în majoritatea şcolilor publice, se constituie din 24 de ore repartizate după cum urmează: 10 ore – *Limba franceză*; 5 ore – *Matematica*; 9 ore – disciplinele de cunoaştere a lumii, cunoaştere artistică şi sport[6]. De menţionat că blocul de 9 ore, cu specificul său de motivare spre descoperire, vine în întâmpinarea achiziţiilor intelectiv-afective de la franceză şi matematică, şi nicidecum nu se impune ca un sistem independent, cu reguli separate. El ca şi cum descarcă eventuala tensiune a disciplinelor de bază. În perioade diferite, în schemele orare ale treptei ce corespunde la noi cu clasele III-IV, se pot vedea, variind uşor de la an la an, materiile: *Ştiinţe, Ştiinţă şi tehnologie, Istorie şi geografie, Educaţie morală şi civică, Limbi străine, Desen, Cânt şi muzică, Activităţi în aer liber şi sport*[7].

O situaţie similară o vedem în sistemul de învăţământ american de la finele secolului trecut (dar e ştiut că în SUA contextul diferă de la stat la stat):

Mean number of hours spent per week on core curriculum, in school and on school-related activities, by 1st–4th grade teachers, by sector, year, and subject						
Subject	**Public**			**Privat**		
	1987-88	1990-91	1993-94	1987-88	1990-91	1993-94
English/Reading/Language arts	11,2	11,0	10,8	9,7	9,2	9,4
Arithmetic/Mathematics	4,8	4,8	5,2	4,5	4,5	4,6
Social studies/History	2,7	2,4	2,9	2,4	2,5	2,6

4 La stabilirea raportului procentual vor fi consultați mai mulți specialiști și experți în domeniu și se va studia și practica internațională.

5 Aménagement de la semaine scolaire et repartition de l'horaire hebdomadaire dans les écoles élementaires et maternelles, 1969. Pe site-ul http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1969_1.pdf

6 http://www.crdp-strasbourg.fr/data/histoire/education_edg/images/big-disciplines.jpg

7 http://savoirlire.fr/apprendre-a-lire/apprentissage-ecole/horaires-de-lecole-primaire-par-matiere

8 https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000031518724&dateTexte=&categorieLien=id

Science	2,5	2,2	2,8	2,2	2,2	2,3
All core curriculum	21,1	20,4	21,7	18,8	18,3	18,9
Hours spent in school	31.7	32.0	32.1	32.1	32.6	32.9
Hours spent on activities outside of the normal school day*	8.8	10.0	11.6	9.1	10.3	11.7
*Includes student-related activities such as coaching, field trips, or tutoring, and other school-related activities such as preparation, grading papers, parent conferences, and staff meetings. NOTE: Individual subjects are averaged separately from all core curriculum. SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Schools and Staffing Survey, 1987-88, 1990-91, and 1993-94[9].						

În afara disciplinelor fundamentale pentru această treaptă de vârstă – *Limba engleză* şi *Aritmetica,* învăţământul primar american include, în prima jumătate a zilei, ştiinţele naturii şi ale lumii, pe care le prezintă în manieră descongestionată, bazată pe observarea directă, lipsită de angrenarea terminologică.

Problema, la noi, nu este în numărul disciplinelor. Mai multe materii constituie o varietate largă de domenii abordate, deci de situaţii tentante pentru copilul dornic să descopere tainele lumii. Pe de altă parte, pe cale ştiinţifică s-a demonstrat că elevului i se poate aprofunda universul interior prin intermediul ariilor curriculare sus-menţionate. Problema şcolii primare care pare să stea la originile pierderii motivaţiei de a învăţa o constituie academismul lecţiilor, prefacerea fiecărei discipline în obiect de studiu independent de celelalte, cu teoriile sale, cu numărul mare de termeni de specialitate, cu propria docimologie etc. Ceea ce, spre exemplu, în învăţământul occidental se întruneşte în genericul *Ştiinţele lumii şi ale naturii*, la noi presupune abordare separată, manual separat, suplimentul didactic *Caietul elevului*, caietul de clasă, caietul de probe de evaluare – la fiecare dintre disciplinele *Ştiinţe*, *Educaţie moral-spirituală*, *Educaţie muzicală*, *Educaţie artistică, Educaţie tehnologică*. Uneori învăţătorul insistă pe prezenţa caietului de clasă şi a aceluia de teste de evaluare la educaţia fizică!

În intervalul 5-9 ani, mai exact în ultimii doi ani preşcolari şi în primii doi ani ai claselor primare, elevul se raportează ciclului curricular *Achiziţii fundamentale*, o fază care continuă în multe privinţe organizarea şi atmosfera instituţiei de educaţie timpurie. Varianta ideală este a organiza, în clasele I-II, un sistem educaţional cu 2 discipline fundamentale – *Limba de studiu* şi *Matematica*, şi cu o serie de *activităţi* (nu materii independente) care să-şi încadreze specificul în ariile curriculare *Educaţie socioumanistică, Arte, Tehnologii, Sport, Dezvoltare personală*, dar şi să îmbogăţească şi să aprofundeze abilităţile căpătate la română şi matematică. În acest caz, conceptul disciplinelor secundare ar fi mult mai simplu, subcompetenţele/unităţile de competenţă s-ar formula concis şi pe înţelesul tuturor subiecţilor, percepţia elevului ar fi mai adâncă şi mai motivantă. Ar dispărea senzaţia de angrenare, de forţare a capacităţilor elevului. Timpul lui liber, cel dedicat jocului şi comunicării cu părinţii şi cu semenii, ar exista realmente.

Printre cele mai urgente măsuri de optimizare a organizării activităţilor educaţionale este simplificarea programului elevilor, care este în prezent supraîncărcat. O atenţie specială trebuie acordată, pe de o parte, micşorării numărului de materii obligatorii, pe de altă parte, introducerii unui număr mai mare de ore opţionale (nu neapărat mai multe discipline). Treapta gimnazială presupune fundamentul de formare a unei culturi generale, de aceea ar fi dificil să se reducă numeric disciplinele din trunchiul comun, de exemplu la 6. De asemenea, numărul mare de discipline în clasele VII-IX (ciclul curricular *Observare şi orientare*) este la vârsta când se declanşează plenar capacităţile de gândire abstractă ale copilului şi un accent mai mare pe disciplinele exacte este oportun. Deja la treapta de liceu, în cadrul ciclului curricular *Aprofundare şi specializare*, se cer a fi elaborate variante multiple de plan-cadru, cu un trunchi comun redus, cu stimularea interesului elevului şi cu opţiuni ale curriculumului la decizia şcolii.

Perioada gimnazială reprezintă treapta de şcolaritate cea mai îndelungată, în acelaşi timp foarte importantă din punctul de vedere al formării caracterului copilului. Fiind cel mai variat şi cunoscând cele mai intense faze critice, segmentul de vârstă cuprins aproximativ între 10 şi 16 ani este şi cel mai dificil: anume în această perioadă elevul trece de la copilărie la pubertate, de la pubertate la adolescenţă. Anume acum este maxim de importantă adaptarea corectă şi firească a tânărului individ la permanentele schimbări ce au loc în corpul şi psihicul său. De aceea, şi alcătuirea planului-cadru pentru treapta de şcolaritate în cauză cere respectarea unor principii, în funcţie de caracteristicile esenţiale ale acestei perioade de vârstă:

- resimţirea de către copil a mai multor cerinţe şi responsabilităţi la trecerea de la învăţarea cu un cadru di-

9 Time Spent Teaching Core Academic Subjects in Elementary Schools: Comparisons Across Community, School, Teacher, and Student Characteristics, 1997, p. 8. Pe site-ul: https://nces.ed.gov/pubs/97293.pdf

dactic la sistemul de materii predate de mai mulţi profesori;
- impunerea caracteristicilor individuale ale elevului, conturate de psihic, familie, socium, condiţii de trai etc.;
- schimbările fiziologice, instabilitatea emoţională, vulnerabilitatea accentuată, nevoia crescândă de independenţă şi autonomie;
- permanenţa factorilor de risc, din specificul firii extrem de vulnerabile a copilului la această vârstă;
- necesitatea elevului de a i se sugera un traseu individual optim, luând în calcul atuurile personalităţii sale şi presupunând dezvoltarea continuă a acestora.

Pentru treapta de liceu, esenţială este punerea în evidenţă a specificului profilului ales. Astfel, pentru un licean de la profilul umanist, materiile exacte se pot concentra pe maximum 2 axe: *Matematică-Informatică* şi *Ştiinţe* (*Fizică, Astronomie, Chimie, Biologie, Ecologie*), în timp ce accentul special va cădea pe limba şi cultura ţării şi a popoarelor lumii, evoluţia lor în diacronie şi în funcţie de areal etc. Pentru umaniştii care vor să studieze aprofundat ştiinţele exacte, fiecare dintre disciplinele fixe poate oferi studiu aprofundat, plus oferta opţionalelor: fenomene cosmice, farmaceutică, mod sănătos de viaţă, limbaje moderne de programare etc.

Pentru liceenii de la profilul real, *Limba şi literatura*, *Istoria, Geografia* şi *Educaţia pentru societate* pot apărea într-un singur bloc. Aceasta pentru că nu materia în sine trebuie învăţată, ci înţelegerea legăturilor cauză-efect a lucrurilor, specificul unor fenomene cu proprietăţi similare altor fenomene, capacitatea de a argumenta un punct de vedere în legătură cu un fenomen artistic, cultural, social, reflecţia pe marginea cizelării propriei firi în baza experienţelor de cunoaştere a fenomenelor de orice natură etc.

O examinare simplă a planului-cadru actual arată că *Ştiinţele* ca disciplină separată apar în document în clasa a doua – ultimul an al ciclului curricular *Achiziţii fundamentale*. În acelaşi timp, nu mai apar în clasa VI, ultimul an al ciclului *Dezvoltarea achiziţiilor fundamentale*, cedând locul *Biologiei* şi *Fizicii*. Părerea noastră este că ar fi mai bine ca *Ştiinţele* să existe pe întreg parcursul ciclului al doilea curricular, în clasele III-VI. În clasa II, noţiunile elementare ale acestei discipline să fie integrate cu *Matematica*. Iar în clasa VI, să integreze noţiunile elementare din *Biologie* şi *Fizică*.

Istoria începe în planul-cadru din clasa IV. Ar fi mai raţional fie a o începe din startul ciclului curricular, adică dintr-a treia, fie a o integra cu *Limba şi literatura română* (rusă, pentru alolingvi) până la hotarul dintre clasele primare şi gimnaziu. În clasele V-VI, este complet justificată integrarea *Istoriei* cu *Geografia*: ambele mizează, în aceşti ani, pe cunoaşterea lumii în plan global.

Disciplina *Educaţie moral-spirituală/Educaţie pentru societate* poate fi integrată cu una din disciplinele ariei curriculare *Limbă şi comunicare* sau cu o altă materie dintre disciplinele ariei curriculare *Educaţie socioumanistică*. Integrarea ar determina cadrul didactic să armonizeze curricula ambelor discipline într-un proiect didactic în care se regăsesc toate competenţele specifice acestora, dispuse judicios şi echilibrat.

Ni se pare absolut logic, graţie legăturii intrinsece dintre individ şi socium, a unifica într-o viziune integrată conţinuturile *Educaţiei pentru societate* cu conţinuturile *Dezvoltării personale*, păstrând accentul pe competenţele formulate pentru o disciplină şi competenţele pentru cealaltă.

Clasele primare dezvoltă achiziţiile copiilor în materie de muzică, arte plastice şi lucru manual, pe care ei încep a le acumula în învăţământul preşcolar. A continua şi la treapta de gimnaziu, tot cu o oră pe săptămână, educaţia plastică, muzicală şi tehnologică înseamnă doar a păstra un număr mare de materii: nici a aprofunda calitativ achiziţiile, nici a forma competenţe întregi la aceste materii ce solicită un comportament clar conturat nu este posibil în condiţiile oferite de planul-cadru. Propunem, pentru clasele III-VI, ca elevul să aleagă din aceste 3 discipline una singură, pe care însă s-o aprofundeze în 2 ore/săptămână. Pentru comoditatea orarului, aceste ore pot fi plasate în programul zilnic după pauza de masă.

La dorinţa elevului/familiei, cele 3 discipline trebuie să se poată selecta pe rând semestrial, astfel încât în semestrul I al clasei V elevul să realizeze 2 ore de – să zicem – educaţie plastică, iar în semestrul II – 2 ore de educaţie tehnologică. În clasa VI, elevul iarăşi trebuie să fie liber a alege oricare educaţie din cele 3, cum poate rămâne liber să aleagă una singură pentru toate cele 4 semestre ale claselor V-VI.

În clasele VII-IX, în cadrul ciclului curricular *Observare şi orientare*, abilităţile pe care le oferă aceste discipline pot fi aprofundate, dacă elevul doreşte continuarea lor, în activităţi extracurs (extraşcolare).

În programul de bază trebuie să apară mai conturată educaţia digitală, nu neapărat ca un curs separat, ci eventual integrată celorlalte materii.

În programul de după-amiază trebuie, de asemenea, plasate, pe măsura posibilităţii, orele de educaţie fizică. Aceasta pentru că după activităţile fizice sunt absolut necesare procedurile elementare de igienă. Majoritatea şcolilor din ţară nu au instalate duşuri, însă chiar dacă ar fi, pauza de după finalul lecţiei nu ar fi suficientă pentru aceste proceduri. A merge însă la celelalte lecţii după a fi transpirat la educaţia fizică înseamnă a încălca şi igiena personală, şi bunul-simţ. Altfel, ora de sport presupune, pentru majoritatea elevilor, vioiciune, ardoare, elan. Întreruperea stării active pentru a merge la o altă lecţie predispune spre cel puţin o uşoară decepţie. De aceea,

desfăşurarea ei după-masă permite elevului să-şi declanşeze cu maximă eficienţă potenţialul fizic. Cele 2 ore de sport se pot organiza în bloc.

În felul acesta, numărul de discipline s-ar reduce, orarul ar fi în fiecare zi mai scurt, copiii ar avea o pauză de prânz deplină. Mai cu seamă se cere a ţine cont de recomandarea psihologilor şi a medicilor de a nu rezerva învăţării intense partea zilei cuprinsă între orele 13-15, când activitatea intelectuală este vădit diminuată.

Este foarte important a conştientiza inutilitatea temelor scrise pentru acasă la multe din disciplinele care apar inevitabil în planul-cadru: *Educaţie pentru societate, Dezvoltare personală, Educaţie tehnologică, Educaţie plastică, Educaţie muzicală, Educaţie fizică*. Dezvoltarea personală şi educaţia fizică trebuie concepute în afara evaluărilor sumative. La celelalte discipline sus-menţionate, evaluarea sumativă să evite formula probei scrise, cu reproducere de informaţii. Acest fapt ar face mult mai lejeră implicarea elevului şi, în consecinţă, mai benevolă. Motivaţia elevului pentru învăţare ar deveni mai conturată şi, ceea ce este extrem de important, s-ar afla un cadru propice pentru motivaţia intrinsecă.

Diminuarea numărului de ore la o disciplină sau scoaterea ei din anumite segmente ale planului-cadru nu înseamnă nicidecum ignorarea importanţei ei în formarea personalităţii copilului: orice domeniu de cunoaştere nu poate decât să îmbogăţească universul interior al elevului. Nu înseamnă nici că reforma ţinteşte în a îndepărta elevii de valorile naţionale, universale, locale, cum se interpretează uneori în mass-media (regretabil, o fac chiar specialişti reputaţi în pedagogie, cu accent melodramatic în expresie). Planul-cadru e documentul în care trebuie să fie loc pentru orice opţiuni ale elevului, în acelaşi timp el trebuie să evite a încărca copilul/adolescentul până la surmenare şi rezistenţă înverşunată.

Propunem mai jos o variantă de plan-cadru pentru învăţământul primar şi gimnazial, cu plajă orară şi ore opţionale per an de studiu. Întrucât nu prezentăm decât un model, nu am plasat şi aspecte pe care le include un plan-cadru pentru clasele (instituţiile de învăţământ) care învaţă în limbile minorităţilor naţionale.

Treapta de şcolaritate	**Învăţământ primar**				**Învăţământ gimnazial**				
Aria curriculară	**Clasa I**	**Clasa II**	**Clasa III**	**Clasa IV**	**Clasa V**	**Clasa VI**	**Clasa VII**	**Clasa VIII**	**Clasa IX**
1. *Limbă şi comunicare*	**6-7**	**8-9**	**7-8**	**7-8**	**6-9**	**6-9**	**7-10**	**7-10**	**7-10**
Limba şi literatura română (pentru alolingvi – respectiv, limba de studiu)	6-7	6-7	5-6	5-6	3-5	3-5	3-5	3-5	3-5
Limba străină I	-	2	2	2	2	2	2-3	2-3	2-3
Limba străină II	-	-	-	-	1-2	1-2	2	2	2
2. *Matematică şi ştiinţe*	**3-4**	**3-4**	**4-5**	**4-5**	**4-6**	**5-7**	**9-13**	**10-13**	**10-13**
Matematică	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4	3-5	3-5	3-5
Ştiinţe	-	-	1	1	1-2	2-3	-	-	-
Biologie	-	-	-	-	-	-	2	2	2
Fizică	-	-	-	-	-	-	2	2	2
Chimie	-	-	-	-	-	-	1-2	2	2
Informatică	-	-	-	-	-	-	1-2	1-2	1-2
3. *Educaţie socioumanistică*	**1**	**1**	**2**	**2-3**	**3-4**	**3-4**	**4**	**4**	**4**
Istorie & Geografie (curs integrat)	-	-	1	1-2	2-3	2-3	-	-	-
Istoria românilor şi universală	-	-	-	-	-	-	2	2	2
Geografie	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Educaţie moral-spirituală	1	1	1	1	-	-	-	-	-
Educaţie pentru societate	-	-	-	-	1	1	1	1	1
4. *Arte* şi **5. *Tehnologii*** [10]	**3**	**3**	**2**	**2**	**2**	**2**	**-**	**-**	**-**
Educaţie muzicală	1	1	0-2	0-2	0-2	0-2	-	-	-
Educaţie plastică	1	1	0-2	0-2	0-2	0-2	-	-	-
Educaţie tehnologică/TIC	1	1	0-2	0-2	0-2	0-2	-	-	-
6. *Sport*	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**
Educaţie fizică	2	2	2	2	2	2	2	2	2

7. *Consiliere şi dezvoltare personală*	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
Dezvoltare personală	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total minim	**16**	**18**	**18**	**18**	**18**	**19**	**23**	**24**	**24**
Curriculum la decizia şcolii	**2-4**	**2-4**	**2-3**	**2-3**	**2-6**	**4-6**	**4-6**	**4-6**	**4-6**
Număr minim de ore în orar	**18**	**20**	**20**	**20**	**22**	**23**	**25**	**26**	**26**
Număr maxim de ore în orar	**20**	**22**	**22**	**23**	**26**	**26**	**29**	**30**	**30**
Raport procentual ore obligatorii/număr maxim ore	**80/20**	**82/18**	**82/18**	**78/22**	**70/30**	**73/27**	**79/21**	**80/20**	**80/20**
CICLUL CURRICULAR	**Achiziţii fundamentale**		**Dezvoltarea achiziţiilor fundamentale**				**Observare şi orientare**		

Aşadar, obţinem în clasa I 8 materii, în clasele II-IV – 9 materii, în clasele V-VI – 10 materii, în clasele VII-IX – 13 materii. Şi acest număr s-ar putea uşor diminua în eventualitatea integrării unor discipline, aşa cum am arătat mai sus. Pentru aceasta, este nevoie de documente curriculare neangrenate, formulate limpede şi care să ofere lejer viziunea educaţională. Şi mai e de luat în calcul faptul că planul-cadru „trebuie să ofere condiţii de flexibilitate care să conducă la formarea optimă a competenţelor: un plan de învăţământ rigid va da foarte puţine şanse profesorului şi şcolii să ia în considerare motivaţia şi nevoile elevilor, specificul şi tradiţiile locale, să stimuleze creativitatea sau să diferenţieze procesul de predare/învăţare”[11]. Doar un document flexibil, permiţând abordările cross-curriculare, va contribui cu adevărat la satisfacerea nevoilor de cunoaştere şi de formare personală ale viitorului cetăţean al ţării.

10 În clasele a III-VI-a, elevul va alege o singură disciplină din 3. A se vedea explicaţia de pe pagina anterioară.

11 A. Gremalschi, ibidem.



Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**
dr.hab. prof.univ., USM, CE PRO DIDACTICA

Dezvoltarea competenţei interculturale: de la documentele curente de politici la realităţi şi contexte imediate

Rezumat: *Articolul dat prezintă rezultatele unui studiu de analiză a documentelor curente de politici educaţionale, relevante contextului academic universitar din Republica Moldova, secundate de o analiză a răspunsurilor la un mini-sondaj de opinie printre cadrele didactice şi manageriale din universităţile cu profil pedagogic. Cercetarea s-a realizat în cadrul proiectului* Promovarea şi dezvoltarea educaţiei interculturale în formarea iniţială a cadrelor didactice*, implementat de C.E. PRO DIDACTICA, cu sprijinul Fundaţiei pentru Copii Pestalozzi din Elveţia, care are ca finalitate dezvoltarea curriculară şi formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice din perspectiva competenţei interculturale.*

Cuvinte-cheie: *universităţi de profil pedagogic, educaţie interculturală, competenţă interculturală, viitori profesori, cadre didactice, manageri, valori culturale.*

Abstract: *This article presents the results of a study analyzing the current educational policy documents relevant for the higher education context in the Republic of Moldova, accompanied by an analysis of responses to a mini-questionnaire applied to the teaching and managerial staff of several pedagogical universities. The research was carried out within the framework of the project Promoting and Developing Intercultural Education in Initial Teacher Education, implemented by EC PRO DIDACTICA with the support of the Pestalozzi Children Foundation from Switzerland, which aims to promote curriculum development and the initial and continuous training of teachers from the perspective of intercultural competence.*

Keywords: *pedagogical universities, intercultural education, intercultural competence, future teachers, teachers, managers, cultural values.*

”Diversitatea culturală: o realitate inevitabilă, un clişeu contemporan?”

(Anca Nedelcu)

INTRODUCERE

Schimbările de divers ordin, inclusiv cele de natură economică şi socioeducaţională, au devenit caracteristici perpetue ale contemporaneităţii şi acestea reclamă ajustări adecvate şi operative ale structurilor şi conţinuturilor de învăţământ, astfel încât mecanismele de funcţionare să corespundă aşteptărilor şi necesităţilor cetăţenilor. Şcoala de toate tipurile, de la grădiniţă până la universitate, rămâne o verigă-cheie în pregătirea acestora pentru adaptarea la schimbare, dar şi pentru crearea/construirea unor contexte funcţionale de coabitare şi asigurare de progres continuu. Cercetarea calitativă în cauză s-a desfăşurat în cadrul proiectului *Promovarea şi dezvoltarea educaţiei interculturale în formarea iniţială a cadrelor didactice,* propunându-şi să abordeze problemele cu care se confruntă studenţii, viitori profesori, din 3 universităţi – de management al claselor multiculturale, cu elevi care provin din diferite regiuni culturale, geografice şi lingvistice, dar şi de didactică particulară a subiectelor cu tematică multi-, interculturală. Or, în prezent, există atât necesitatea, cât şi dorinţa, deschiderea instituţiilor de învăţământ superior de a iniţia/dezvolta un curs universitar (obligatoriu sau la alegere) în domeniul educaţiei interculturale (EIC), în vederea abilitării tinerilor pentru aprecierea diversităţii, pentru îmbunătăţirea şi valorificarea avantajelor comunicării interculturale [14].

În acest sens, diversitatea culturală este recunoscută ca o realitate inevitabilă, şi nici pe departe ca un uzitat clişeu contemporan [Cf. 9], comportând, în mod categoric, mai multe avantaje de divers ordin, în special educaţional. În pofida faptului că această diversitate a generat pe parcursul istoriei, pe diverse meridiane ale globului, multe cataclisme, iar în Biblie, pentru poporul ales, Dumnezeu insista să nu se amestece cu alte popoare, deşi, în drum spre şi din exil, contextele îngăduite de El au fost provocări doar ”interculturale” şi civilizaţia umană a învăţat enorm şi mai învaţă încă din acestea. Lecţiile trecutului şi ale prezentului ”îmbibate” de interculturalitate nu au fost încă învăţate, iar uşile de intrare şi de ieşire *în* şi *din* sunt multe, diferite şi, pe cât de atractive, pe atât de problematice, provocatoare, în cele mai dese cazuri.

CONTEXT POLITIC ŞI STRATEGIC

Examinarea documentelor de politici în domeniu, care reclamă şi adaptări/optimizări ale practicii educaţionale, vom începe-o cu legea de bază – Codul Educaţiei, care, în articolul 6, stipulează: „Idealul educaţional al şcolii din Republica Moldova constă în formarea personalităţii cu spirit de iniţiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoştinţe şi competenţe necesare pentru angajare pe piaţa muncii, dar şi independenţă de opinie şi acţiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naţionale şi universale asumate”. Pe lângă alte noutăţi utile de semnalat în baza acestui document, ne vom limita la caracteristica personalităţii *deschisă pentru dialogul intercultural,* care este încadrată axiologic la nivel naţional şi universal, oferind o perspectivă amplă şi funcţională pentru generaţia în formare şi dezvoltare continuă, cu impact de durată asupra comunităţii din care aceasta face parte. Un alt paragraf relevant pentru subiectul nostru este şi art. 11 (2), în care se prezintă competenţele-cheie: competenţe de comunicare în limba română; competenţe de comunicare în limba maternă; *competenţe de comunicare în limbi străine*; competenţe în matematică, ştiinţe şi tehnologie; competenţe digitale; competenţa de a învăţa să înveţi; competenţe sociale şi civice; competenţe antreprenoriale şi spirit de iniţiativă; *competenţe de exprimare culturală şi de conştientizare a valorilor culturale* [4].

Prezintă interes în acest sens şi *Standardele de competenţă profesională ale cadrelor didactice din învăţământul general*, care la domeniul de competenţă 2. *Mediul de învăţare*, indicatorul *Cadrul didactic asigură un mediu de învăţare dezvoltativ*, cuprinde descriptorii: creează un climat relaţional de încredere, solidaritate şi respect, bazat pe principiile echităţii şi ale toleranţei; previne şi soluţionează conflictele, promovând atitudinea tolerantă şi acceptarea de opinii diferite; asigură dezvoltarea unor relaţii de colaborare deschise şi oneste între toţi subiecţii educaţionali; utilizează un limbaj de comunicare decent, respectuos şi motivant; asigură participarea democratică a copiilor/elevilor în cadrul procesului educaţional, respectând principiul diversităţii etc. [12, p. 6]. Într-adevăr, prevederile legale, fără alte acte reglatorii direcţionate inclusiv spre cadrele didactice, nu se pot implementa în mod evident, iar actorul educaţional de bază – profesorul – urmează a fi direct informat, format şi evaluat, în bază de competenţe transferabile în varii contexte educaţionale, pentru a nu reduce diferenţele la ”banalizarea folclorizantă (...) prin prezentarea obiceiurilor culinare sau vestimentare doar prin ineditul lor” [9, p. 131]. În contextul Republicii Moldova prezentările folclorice de la matineele din grădiniţe până la şezătorile elevilor de liceu ating cote alarmante (sic!), după noi, şi riscă să provoace efecte inverse, din păcate, prin repulsie sau situaţii ilare chiar, când tinerii contemporani nu se pot regăsi deloc în şi prin ele.

În Cadrul de Referinţă al Curriculumului Naţional (2017), la capitolul *Cetăţenia responsabilă*, se prevăd

rolurile asumate de un cetăţean responsabil, precum: înţelege şi promovează principiile democratice ale libertăţii, dreptăţii şi egalităţii: conştientizează faptul că fiecare fiinţă umană are o valoare înnăscută; demonstrează un respect pentru demnitatea umană, pentru nevoile şi drepturile omului; participă la procesele democratice; demonstrează responsabilitate globală, înţelegere şi apreciere pentru culturile diverse. În acelaşi document, la atributele generice ale absolvenţilor şcolilor se enunţă: *Persoanele angajate civic şi responsabile demonstrează: interes şi implicare în dialogul intercultural; preocupare pentru păstrarea şi valorificarea tezaurului cultural şi spiritual al Republicii Moldova şi pentru promovarea acestuia în lume; tendinţă de autorealizare în Republica Moldova* [2, p. 28]; *îşi cunoaşte şi apreciază propria identitate culturală; manifestă înţelegere, respect şi toleranţă pentru diversitatea culturală, etnică şi confesională; se implică în activităţi de promovare a identităţii culturale naţionale, în raport cu identitatea culturală europeană şi diversitatea culturală a lumii* [Ibidem, p. 32]. În curriculumul dezvoltat (2018), printre competenţele-cheie/transversale/transdisciplinare, la capitolul *Dezvoltarea socială* figurează: 1.2. *Aprecierea diversităţii culturale*, care se bazează pe *convingerea generală de valorizare a altor afilieri culturale, variabilitatea şi diversitatea culturală şi pluralismul perspectivelor, viziunilor şi practicilor trebuie privite pozitiv, apreciate şi protejate* [7, p. 6], urmată fiind de *profilul absolventului claselor primare*, care se structurează în conformitate cu patru atribute generice ale viitorilor cetăţeni, specificate la nivelul învăţământului primar în modul următor: *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*. Apoi se caracterizează în acelaşi context *persoanele angajate civic şi responsabile,* care: *cunosc drepturile fundamentale ale copilului şi responsabilităţile asociate fiecărui drept; 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 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* [2, p. 13, pp. 27-32].

În curriculumul *Educaţie pentru societate* (2018), printre valorile promovate, identificăm valorile democraţiei: libertatea, egalitatea, dreptatea, diversitatea, toleranţa, echitatea [8]. În acelaşi context, considerăm important de cunoscut şi de valorificat *provocările strategice de dezvoltare a Republicii Moldova către 2030,* dintre care, pentru problematica EIC, abordată pedagogic la nivel universitar, evidenţiem şi recomandăm pentru tematicile incluse în dezvoltarea strategică şi curriculară pe cele ce urmează [10, p. 18, pp. 54-55]:

Tabelul 1. *Provocări strategice pentru Educaţia 2030*

Vector conceptual	Prevederi strategice
Migrarea internă şi externă	În următorul deceniu, va continua migrarea de la sat la oraş. Satele mici şi medii vor rămâne principalele surse de populaţie tânără care se va stabili cu traiul în special în oraşele Chişinău şi Bălţi. Persoanele de origine străină vor avea o prezenţă socială, culturală şi economică mult mai vizibilă decât în prezent.
Filozofia de dezvoltare este centrarea pe om, şi nu pe individ	Această abordare ia în considerare faptul că, fiind o fiinţă socială, omul trebuie să trăiască în armonie cu alţi oameni şi că drepturile individuale nu pot fi afirmate prin încălcarea drepturilor altor oameni. Aceasta mai presupune şi edificarea unei societăţi paşnice, solidare şi de înaltă coeziune, compusă din oameni cu gândire critică şi liberi de obscurantism, o societate în care conflictele de orice tip şi magnitudine se rezolvă prin dialog, argumente şi respectarea strictă a drepturilor.
Principii şi standarde	Interdependenţă, egalitate şi nediscriminare, participare şi abilitare, responsabilizare; standardele privind drepturile omului şi egalitatea de gen.
Reducerea inegalităţilor de şanse	În funcţie de gen, vârstă, mediu de reşedinţă (rural/urban), etnie şi/sau limbă vorbită, dizabilitate în diferite domenii.
Dezvoltarea unor comunităţi şi a unei societăţi solidare şi incluzive	Familiile de romi, majoritatea sunt total dependente de plăţile sociale. Persoanele de etnie romă: rata scăzută a frecventării instituţiilor de învăţământ se datorează multor cauze, printre care efortul redus al părinţilor în încurajarea copiilor de a studia, căsătoriile timpurii şi discriminarea în şcoli, atitudinea faţă de copiii romi din partea colegilor şi chiar din partea cadrelor profesorale, neimplicarea copiilor romi în activităţi extraşcolare de reprezentanţii şcolilor.

Extinderea educaţiei dincolo de pereţii claselor	Cadrele didactice şi părinţii trebuie să echipeze elevii şi studenţii cu abilităţi şi atitudini cu ajutorul cărora vor aplica concepte academice în afara clasei şi vor percepe învăţarea ca pe un proces organic, nu unul limitat la mediile de predare tradiţionale.
Sistemul actual de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice	Nu asigură calitatea necesară a acestora pentru a răspunde provocărilor şi cerinţelor necesare pentru viitor şi pentru ajustarea cunoştinţelor la piaţa muncii şi la imperativele societăţii. O bună parte a cadrelor didactice sunt pregătite conform programelor profesionale depăşite, iar discrepanţa dintre teoria învăţată şi abilităţile solicitate la angajare nu motivează elevii şi studenţii să aibă o atitudine sârguincioasă în procesul educaţional. În acelaşi timp, sistemul educaţional nu asigură condiţii adecvate/suficiente pentru menţinerea şi stimularea performanţei profesionale a cadrelor didactice.

Din gama de acte reglatorii din învăţământul superior, care promovează EIC a studenţilor şi profesorilor, menţionăm aici *Regulamentul cadru cu privire la mobilitatea academică în învăţământul superior* (2014) [11] şi *Strategia de cercetare şi inovare a Universităţii de Stat din Moldova pentru perioada 2015-2020* [13], aceasta din urmă conţinând obiective semnificative pentru demersul în cauză: afilierea universităţii la un sistem integrat de informare privind strategiile de cercetare ştiinţifică şi competiţiile naţionale şi internaţionale lansate pentru obţinerea proiectelor; informarea şi diseminarea informaţiilor şi a bunelor practici în managementul proiectelor (de cercetare, de finanţare, transfer tehnologic, granturi naţionale şi europene, programe FP7, Horizon 2020 etc.); promovarea cercetării ştiinţifice pentru creşterea vizibilităţii rezultatelor, procesului şi consecinţelor formării profesionale iniţiale în cadrul USM.

ASPECTE METODOLOGICE CALITATIVE

Cercetarea cazuistică a unor aspecte cognitiv-formative şi atitudinal-comportamentale care formează competenţa interculturală a profesorilor şi managerilor universitari s-a desfăşurat în primul semestru al anului de studii 2018-2019, în cadrul proiectului descris anterior şi în paralel cu *Studiul de evaluare iniţială/baseline* [6]. Astfel, au fost implicaţi peste 50 de subiecţi de la cele 3 universităţi, participanţi la 3 evenimente din proiect (cu preponderenţă femei şi cu vechime de muncă eterogenă, de la 3 la 30 de ani), care, la întrebarea frontală ”Cât de mult mă reprezintă/mă regăsesc în domeniul EIC?” (*deloc; foarte puţin; puţin; mediu; foarte mult*) – în proporţie de 90% au răspuns *foarte mult* şi doar 10% – la *nivel mediu*.

Răspunzând în continuare la un mini-chestionar fulger, am obţinut o gamă de rezultate calitative, înregistrate până la această fază de proiect, cu referire la competenţa interculturală:

- am actualizat termenii-cheie cu privire la EIC;
- am identificat probleme reale privind conflictul intercultural în instituţiile de învăţământ din Republica Moldova;
- am conştientizat mai profund provocările educaţiei interculturale;
- am cunoscut mai bine tot ce ţine de educaţia interculturală, dar mi-au apărut întrebări de tipul: *Unde este echilibrul dintre avantajele şi dezavantajele educaţiei interculturale? Cum să găsesc armonia?*;
- cu părere de rău, am constatat că nu întotdeauna manifest o atitudine tolerantă, nediscriminatorie, dar sunt foarte motivată să mă formez;
- competenţa interculturală reprezintă o verigă de importanţă majoră, deşi greu realizabilă, în educaţia cetăţeanului conştient (pornind de la elevul din şcoală) şi în pregătirea viitorului profesor la orice disciplină;
- EIC este importantă şi necesară în societatea contemporană, inclusiv din punctul de vedere al procesului de globalizare;
- tema este actuală şi pentru studenţi, şi pentru elevi; trebuie educată deschiderea faţă de alte culturi, or, există nevoia stringentă de a realiza EIC.

Drept concluzie preliminară pe marginea acestor rezultate, în calitate de lecţii individuale învăţate, subliniem în formulă sintetică gradul sporit de motivaţie pentru a cunoaşte, a studia mai mult despre EIC, înţelegerea importanţei şi actualităţii acesteia, dar şi unele contradicţii care apar în mediul academic şi social. Opiniile expuse urmează a fi valorificate în proiectul dat, prin demersuri curriculare formale şi nonformale, astfel încât pregătirea iniţială a cadrelor didactice în domeniul intercultural *aici* şi *acum* să se optimizeze, dar şi să se canalizeze spre soluţionarea constructivă a unor probleme de atitudini şi comportamente ce apar în mediile multiculturale, la nivel academic şi social, în ansamblu [Cf. 6].

Deoarece fiecare proiect ţinteşte spre anumite schimbări, efectele acestora asupra resurselor umane, mai ales a beneficiarilor, se vizualizează prin *impactul imediat sesizat*, chiar şi după o perioadă relativ scurtă de evaluare iniţială, informare generală şi sensibilizare. Beneficiarii au enunţat, în această ordine de idei, efecte calitative,

precum: *a sporit interesul personal faţă de EIC şi o să mă informez mai detaliat asupra aspectelor EIC; am încercat să manifest toleranţă faţă de studenţii de alte religii, culturi, identităţi naţionale; am fost provocată şi am dorinţa de a mă implica în formări, pentru a obţine competenţe de gestionare a conflictelor; am înţeles faptul că ar trebui să am o implicare mai activă în dezvoltarea competenţei interculturale; am conştientizat complexitatea interculturalităţii, a avut loc o deschidere, o descoperire a propriei personalităţi din perspectiva EIC; dezvoltarea competenţelor profesionale şi a celei interculturale necesită metode lucrative; triada comportament social-conflict interetnic-rezolvare urmează a fi însuşită/asumată; sunt bucuroasă să particip în proiect; perfecţionarea competenţelor profesionale este la ordinea zilei, rezultatele fiind importante pentru societate, iar noi, participanţii, suntem mediatori; sunt recunoscătoare pentru includerea mea în proiect; planificarea unor vizite, excursii în alte ţări trebuie să se producă mai extins şi mai insistent, fără fobia de a fi într-un grup multietnic; în procesul de formare profesională continuă din şcolile generale şi din universităţi nu poate lipsi EIC*.

Printre subiectele de interes prioritar/provocări pentru profesorii universitari, care vor fi formaţi în domeniul dezvoltării curriculumului universitar din perspectiva EIC, s-au înscris: *necesitatea de a promova mai mult şi a ne forma o viziune clară, personală şi instituţională, vizavi de fenomenul toleranţei şi rolul său în procesul de educaţie interculturală în universităţi, ca răspuns la numeroasele provocări sociale; conştientizarea nevoii de schimbare pentru acceptare; cunoaşterea şi acceptarea diversităţii interculturale profesionale: a fi educator în Moldova şi a fi educator în Portugalia?; formarea/evaluarea competenţei interculturale; instrumente de măsurare a competenţei interculturale (CIC); metode de realizare a EIC; studii de caz; gestionarea conflictelor interculturale; toleranţă, atitudine nediscriminatorie; comunicarea interculturală cu studenţii*. Pentru profesorii universitari sunt necesare vizite reciproce, mobilităţi de lungă şi scurtă durată în alte universităţi din Moldova, dar şi studierea experienţei ţărilor europene. *Totul este interesant: materialul didactic, seminarele, trainingurile, experienţa colegilor; am vrea să învăţăm să elaborăm corect temele din curriculumul disciplinelor predate; am dori material metodic pentru proiectarea corectă a lecţiilor în condiţiile în care studenţii actuali sunt foarte diferiţi ca vârstă şi preocupări de dezvoltare în carieră.*

Printre alte necesităţi/provocări de formare în domeniul EIC pentru profesorii universitari, care coordonează stagiile de practică ale studenţilor, viitori pedagogi, se numără: *surse teoretice, suporturi informaţionale, audio, video, strategii care ar putea să ne ajute să lucrăm cu familiile transnaţionale în aspect intercultural (Mama e în Italie, tata – la Moscova, copiii sunt cu bunica – cum promovăm şi acest aliaj de tradiţii calendaristice, culinare, culturale?); Care ţări (popoare) sunt cele mai tolerante la diversitatea culturală şi care sunt mai puţin tolerante?; avem nevoie de fişe de observare comportamentală; propunem a organiza stagiile de practică intenţionat în grupe/clase multiculturale; să însuşim managementul conflictelor interetnice în rândul elevilor; în ceea ce priveşte practica pedagogică, ar fi oportun ca metodiştii să studieze situaţia reală creată într-o anumită şcoală din perspectiva interferenţei culturilor originare ale elevilor* etc.

Apreciem sugestiile valoroase oferite de subiecţi, care ne vor servi ca traiecte acţionale în proiectul curent şi vor contura specificul intervenţiei date, cu ţinte instituţionale şi personale. O altă provocare ce va fi exploatată în proiect va ţine şi de legătura procesului educaţional universitar cu didactica opţionalelor din învăţământul general, or, anacronismele şi restanţele vizibile şi la acest capitol perpetuează incoerenţe la nivelul formării iniţiale şi al inserţiei profesionale a specialiştilor debutanţi în şcoli şi în alte instituţii educaţionale [3].

CONCLUZII ŞI PERSPECTIVE

Datele calitative analizate şi interpretate în studiul nostru, având la bază documente curente de politici educaţionale, funcţionale la nivel naţional şi european/mondial, ne permit să optăm în mod avizat pentru promovarea educaţiei interculturale în formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice, pe de o parte, şi pentru continuarea implementării calitative şi extinse a proiectului abordat, pe de altă parte. Curriculumul universitar trebuie să fie îmbunătăţit şi completat cu module specifice direct orientate spre formarea/dezvoltarea competenţei interculturale la studenţi, viitori profesori, iar cadrele didactice universitare merită mai mult sprijin în dezvoltarea lor personală şi profesională, căci strategia universitară în această direcţie continuă a fi mai mult decât modestă şi faptul că aceşti actori sunt, în majoritatea cazurilor, autodidacţi în condiţiile complexităţii accelerate şi extinse a schimbărilor motivează efortul unor iniţiative şi căutări în această direcţie.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă. Pe: https://www.mae.ro/node/35919
2. Cadrul de referinţă al Curriculumului naţional. ME, IŞE, Chişinău, 2017.
3. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A. Modele conceptuale ale cursurilor opţionale pe aria curriculară *Limbă şi comunicare*. Chişinău, 2017.
4. Codul Educaţiei al Republicii Moldova. 2014. Pe: https://lex.justice.md/md/355156/

5. Competenţa interculturală. Auxiliar didactic. Chişinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2015.
6. Cristei A., Costache I. Cunoştinţe, atitudini şi practici de valorificare a educaţiei interculturale în instituţiile de învăţământ superior. Studiu de evaluare. Chişinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2018. 32 p.
7. Curriculumul naţional. Învăţământul primar, MECC, Chişinău, 2018.
8. Curriculumul Educaţie pentru societate. cl. V-XII, MECC, Chişinău, 2018.
9. Nedelcu A. Fundamentele educaţiei interculturale. Diversitate, minorităţi, echitate. Iaşi: Polirom, 2008.
10. Notă de concept privind viziunea Strategiei Naţionale de Dezvoltare Moldova 2030. Pe: https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/viziunea_snd_2030_clean.pdf
11. Regulamentul cadru cu privire la mobilitatea academică în învăţământul superior. Pe: https://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=351368
12. Standardele de competenţă profesională ale cadrelor didactice din învăţământul general. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
13. Strategia de cercetare şi inovare în învăţământul superior. Pe: http://usm.md/wp-content/uploads/2010/09/Strategia-de-cercetare.pdf
14. https://prodidactica.md/portfolio/promovarea-si-dezvoltarea-educatiei-interculturale-in-formarea-initiala-a-cadrelor-didactice/

Cartografierea ocupaţiilor din industria uşoară în baza lanţului valoric

Veronica MIDARI, dr. în științe economice
Nadejda RUSNAC, Președinte, Comitetul Sectorial în Industria Ușoară
Vera BORDIAN, gr. did. II, Șef Direcție Formare Continuă, Centrul de Excelență în Industria Ușoară
Gheorghe GANGURA, Fondator, Comitetul Sectorial în Industria Ușoară

Rezumat: *Articolul conţine o analiză a ocupaţiilor din sectorul industriei uşoare din Republica Moldova conform clasificatoarelor naţionale, identifică corespondenţa dintre specialităţile formate în cadrul sistemului naţional de formare profesională şi Clasificatorul Ocupaţiilor Republicii Moldova şi scoate în evidenţă anumite carenţe legate de partea formală. În acelaşi timp, analiza de faţă descrie lanţul valoric din cadrul industriei uşoare şi specifică activităţile profesionale necesare pentru fiecare verigă. La fel, sunt scoase în evidenţă şi examinate din perspectiva globalizării particularităţile industriei uşoare din Republica Moldova.*

Cuvinte-cheie: *lanţ valoric, industria uşoară, formare profesională, ocupaţii, meserii, specialităţi, ISCED, cartografierea ocupaţiilor.*

Abstract: *The article analyzes the occupations in the Republic of Moldova light industry sector according to the national classifiers, identifies the correspondence between the specialties formed within the vocational education system and the Classification of Occupations of the Republic of Moldova. Deficiencies related to all official classifiers are highlighted. The article also describes the light industry value chain and specifies the professional activities required for each of its links. Similarly, the peculiarities of the light industry in Moldova are highlighted and examined from a globalization perspective.*

Keywords: *value chain, light industry, professional education, occupations, trades, specialties, ISCED, occupational mapping.*

Metodologia aplicată: La cartografierea ocupaţiilor din cadrul industriei uşoare a fost aplicată metoda analizei lanţului valoric specific pentru această industrie. În baza lanţului valoric, au fost determinate activităţile profesionale care trebuie realizate pentru ca acesta să se producă. Astfel, au fost stabilite meseriile, specialităţile şi profesiile ce se regăsesc pe lanţul valoric şi punctul în care acestea îşi exercită activitatea. Carenţele lanţului valoric din industria uşoară au fost analizate în paralel cu reperarea corespondenţei dintre ocupaţiile conform nomenclatoarelor de formare profesională şi Clasificatorul Ocupaţiilor din Republica Moldova.

INTRODUCERE

Cartografierea ocupaţiilor reprezintă un proces de stabilire a setului de ocupaţii existente în sectorul economiei conform clasificărilor oficial aprobate: Clasificatorul Activităţilor din Economia Moldovei (CAEM-2), Clasificatorul

Ocupaţiilor Republicii Moldova (CORM), nomenclatoarele domeniilor de formare profesională.

Industria uşoară este un domeniu complex şi eterogen, acoperind o mare varietate de produse, de la firele sintetice de înaltă tehnologie la articolele ”couture”. Componentele principale de care se ocupă Comitetul Sectorial din Industria Uşoară sunt specificate în Clasificatorul Activităţilor din Economia Moldovei, Rev. 2.

Clasificatorul Activităţilor din Economia Moldovei, Rev. 2 (CAEM-2) reprezintă baza de colectare şi eliberare a unui larg spectru de date statistice pe tipuri de activităţi economice în sfera statisticii economice (de exemplu, producere, ocupaţie, conturi naţionale) şi alte domenii. Clasificatorul Activităţilor din Economia Moldovei, Rev. 2 armonizează integral cu Nomenclatorul de Activităţi Economice din Comunitatea Europeană (NACE, Rev. 2), care asigură un raport de 1:1 [1].

În cadrul categoriei *Industria prelucrătoare,* industria uşoară se regăseşte cu următoarele subcategorii: C 13 Fabricarea produselor textile (C 13.9 Fabricarea altor articole textile; 13.93 Fabricarea de covoare şi mochete), C 14 Fabricarea articolelor de îmbrăcăminte (C 14.1 Fabricarea articolelor de îmbrăcăminte, cu excepţia articolelor din blană, C 14.2 Fabricarea articolelor din blană, C 14.3 Fabricarea articolelor de îmbrăcăminte prin tricotare sau croşetare), C 15 Tăbăcirea şi finisarea pieilor; fabricarea articolelor de voiaj şi marochinărie şi a articolelor de harnaşament; prepararea şi vopsirea blănurilor (C 15.2 Fabricarea încălţămintei).

Clasificatorul Ocupaţiilor Republicii Moldova stabileşte denumirile ocupaţiilor (profesiilor şi funcţiilor) practicate de populaţia activă şi clasificarea lor pe grupe în funcţie de nivelul de omogenitate al activităţii desfăşurate. Clasificatorul este destinat pentru soluţionarea unui cerc larg de probleme ce constituie obiectul reglementării relaţiilor sociale şi de muncă, precum şi a celor ce ţin de aprecierea stării şi a dinamicii schimbărilor în structura forţei de muncă, analiza şi prognoza indicatorilor în domeniul utilizării forţei de muncă şi instruirii profesionale [2]. Pentru codificare s-a adoptat sistemul zecimal de clasificare, potrivit căruia cele 10 grupe majore sunt codificate cu cifre de la 1 la 9, iar grupa a 10 este grupa majoră 0.

Reieşind din denumirea grupelor majore din CORM, specialităţile din industria uşoară ar trebui să se regăsească în Grupa 2, 3, 7, 8. În capitolul *Corespondenţa meseriilor şi specialităţilor din industria uşoară din CORM şi nomenclatoarele de formare profesională* este oferită descrierea detaliată a specialităţilor din industria uşoară care se regăsesc în CORM.

În Republica Moldova există trei nomenclatoare de formare profesională. Acestea sunt atribuite nivelului ISCED (Clasificarea Internaţională Standard a Educaţiei). ISCED este structura de clasificare pentru organizarea de informaţii cu privire la educaţia şi formarea profesională întreţinute de Organizaţia Naţiunilor Unite pentru Educaţie, Ştiinţă şi Cultură (UNESCO). ISCED are 8 niveluri. În ceea ce priveşte formarea profesională, nivelurile ISCED sunt următoarele: învăţământul profesional tehnic secundar corespunde nivelului ISCED 3; învăţământul profesional tehnic postsecundar corespunde nivelului ISCED 4; învăţământul profesional tehnic terţiar nonuniversitar corespunde nivelului ISCED 5; ciclul I universitar – ISCED 6; ciclul II universitar – ISCED 7; ciclul III universitar – ISCED 8.

Nomenclatoarele de formare profesională sunt următoarele: nomenclatorul domeniilor de formare profesională şi al specialităţilor în învăţământul superior – ISCED 6; nomenclatorul domeniilor de formare profesională, al specialităţilor şi calificărilor pentru învăţământul profesional tehnic postsecundar şi postsecundar nonterţiar – ISCED 4, 5; nomenclatorul domeniilor de formare profesională şi al meseriilor/profesiilor – ISCED 3. Cu referire la meseriile şi specialităţile din industria uşoară, vom face trimitere doar la nivelurile de formare profesională ISCED 3 – şcoală profesională, ISCED 4 – colegiu, ISCED 6 – universitate.

1. LANŢUL VALORIC ÎN INDUSTRIA UŞOARĂ ŞI RESPONSABILITĂŢILE PROFESIONALE PENTRU REALIZAREA ACESTUIA

Pentru realizarea cartografierii ocupaţiilor din sectorul industriei uşoare a fost aplicată analiza lanţului valoric. Noţiunea de *lanţ valoric* a fost propusă de economistul american Michael Porter în 1985. Lanţul valoric face distincţie între două tipuri de activităţi în care este angrenată o companie: activităţi principale şi activităţi de sprijin sau secundare. Activităţile principale sunt cele care manipulează şi transformă materiile prime în produse şi servicii şi asigură livrarea de către acestea din urmă a beneficiilor aşteptate de clienţi. Activităţile de sprijin contribuie la desfăşurarea adecvată şi eficientă a activităţilor principale. Modelul lanţului valoric dezvoltat de către Michael Porter reprezintă un foarte bun instrument de descriere a modului în care se creează valoare atât pentru clienţi, cât şi pentru companie [3]. În scopul acestui document, lanţul valoric este folosit pentru facilitarea cartografierii ocupaţiilor. La fel, pentru acest exerciţiu nu s-a făcut distincţie între activităţile principale şi cele secundare.

În cadrul industriei uşoare, au fost determinate 9 verigi ale lanţului valoric. În Tabelul 1 este indicată lista de responsabilităţi profesionale legate de realizarea fiecărei verigi a lanţului valoric pentru producerea produselor vestimentare şi a produselor de marochinărie.

Tabelul 1. *Lanţul valoric al industriei uşoare şi activităţile profesionale necesare pentru realizarea lui*

Veriga lanţului valoric	Activităţile de bază pentru realizarea verigii lanţului valoric
1. Iniţierea afacerii – etapa de resurse iniţiale şi servicii	• **Verificarea viabilităţii afacerii şi planificarea afacerii în industria uşoară:** elaborarea şi realizarea studiului de fezabilitate, elaborarea planului de afacere, proiectul de organizare a halei de producţie; • **Organizarea şi gestionarea resurselor umane.** Presupune planificarea personalului, angajarea personalului, formularea responsabilităţilor de post, familiarizarea cu condiţiile şi particularităţile locului de muncă, instruirea iniţială la angajare, motivarea personalului, instruirea continuă, proceduri de lucru etc.); • Activităţi legate de **procurări**, adică organizarea de tender, formularea condiţiilor contractuale cu furnizorii (certificate de calitate, de provenienţă, facturile şi alte documente), negocierea de preţ, formularea specificărilor tehnice, verificarea calităţii la procurarea de echipament, instrumente, software specifice, alte resurse necesare; • **Gestionarea resurselor financiare**, adică organizarea activităţii de contabilitate, finanţarea unor servicii, accesarea sistemului de creditare şi microfinanţare.
2. Elaborarea designului produsului vestimentar/ marochinier	• Elaborarea designului cu producerea schiţelor de modele pe hârtie (desen tehnic); • Modelare pe manechin; • Elaborarea modelelor în CAD, Moodboard; • Crearea colecţiei, capsulei; • Evaluarea, identificarea şi selectarea materialelor de bază şi auxiliare/accesoriilor; • Ajustarea hainei pe corp (pentru confecţii); • Realizarea tehnologică a produselor cu luarea în considerare a caracteristicilor materiei prime şi accesoriilor, a trendurilor şi inovaţiilor.
3. Procurare materie primă şi accesorii	Procurarea materiei prime şi a accesoriilor în baza a următoarelor: • Cunoaşterea procesului tehnologic; • Cunoaşterea caracteristicilor materiei prime, auxiliare, ale accesoriilor; • Cunoaşterea nevoilor (ce trebuie de cumpărat şi în ce cantităţi); • Cunoaşterea furnizorilor/producătorilor de materie primă şi accesorii (preţ, calitate); • Aplicarea optimizării procurărilor (calitatea materiei prime – preţul materiei prime – nivelul pieţei de desfacere a produsului final); • Cunoaşterea procedurilor vamale; • Cunoaşterea INCOTERMS (distribuirea responsabilităţii între cumpărător şi vânzător pentru livrare, tipul transportării); • Cunoaşterea dreptului contractual; • Organizarea de logistică (cât, cu ce preţ, unde de comandat, cum de transportat, inclusiv capacitatea de a economisi prin distribuirea corectă a numărului de paleţi); • Depozitarea şi gestionarea produselor procurate; • Gestionarea financiară a aspectelor legate de plată (termene de plată, garanţii bancare etc.).
4. Proiectare şi construcţie	• Construirea produselor de bază (fustă, pantaloni/tipuri de genţi de bază/pantofi, sandale, cizme); • Proiectare şi modelare; • Aplicarea softurilor specializate;
	• Obţinerea seriei de mărimi prin gradare (pentru confecţii şi încălţăminte); • Ajustarea hainei pe corp (pentru confecţii); • Elaborarea documentaţiei tehnice de proiectare (tipare, fişa tehnică, sarcina tehnică etc.); • Luarea în considerare a caracteristicilor materiei prime, ale auxiliarelor şi accesoriilor; • Crearea prototipului (a modelului experimental); • Recomandarea procesului tehnologic; • Aplicarea tehnicilor moderne (tipuri de adezive, ustensile, prelucrare) (pentru marochinărie şi încălţăminte); • Aplicarea celor mai bune practici şi a inovaţiilor pentru procesul tehnologic.

5. Stabilirea tehnologiei	• Cunoaşterea modului de construire a produselor de bază (fustă, pantaloni/tipuri de genţi de bază/pantofi, sandale, cizme); • Determinarea procesului tehnologic; • Configurarea fluxurilor de producţie (elaborarea succesiunii tehnologice, a hărţilor tehnologice; sincronizarea fluxurilor); • Ajustarea şi adaptarea echipamentului tehnologic (maşini de cusut etc.); • Aplicarea cerinţelor tehnice faţă de materia primă, materiale şi produsul finit; • Aplicarea normelor în cheltuirea materiei prime, a materialelor, energiei electrice; • Aplicarea standardelor în industria confecţiilor; • Depistarea defectelor şi aplicarea modalităţilor de evitare a acestora; • Stabilirea punctelor de control, a modului de control şi verificarea calităţii semifabricatelor în linie; • Folosirea softurilor de proiectare; • Elaborarea şi gestionarea documentaţiei tehnice; • Planificarea comenzilor pentru lansarea în producere (determinarea timpului de execuţie); • Citirea şi interpretarea corectă a tehnologiei prelucrării din schiţă; • Aplicarea tehnologiei prelucrării diferitelor tipuri de materiale; • Creşterea productivităţii muncii prin schimbarea pieselor de schimb şi a altor ustensile/dispozitive; • Coaserea la viteză şi calitate (repede şi mult); • Lucrul cu personalul în linia de producere (ghidarea procesului de producţie).
6. Producere	**Aspecte de asigurare şi ajustare a echipamentului:** • Asigurarea echipamentului tehnologic din punctul de vedere al exploatării şi al modului de reglare; • Planificarea întreţinerii utilajului. Determinarea necesarului de piese de schimb şi a bugetului pentru acestea; • Punerea în funcţiune a utilajului nou; • Aplicarea inovaţiilor în domeniu/a dispozitivelor pentru a creşte viteza şi calitatea operaţiilor; • Comunicarea cu furnizorii de echipamente/utilaje/dispozitive şi identificarea modalităţilor de selectare a acestora; • Elaborarea documentaţiei tehnice pentru echipamente; • Consilierea tehnologului cu privire la elaborarea procesului tehnologic în funcţie de echipament şi dispozitivele adaptate; • Aplicarea regulilor de primire şi de predare a echipamentului după reparaţie; • Introducerea tipurilor de echipament modern şi inovativ şi formarea abilităţilor de lucru cu acesta la echipa de producere. **Aspecte de producere – coasere:** • Citirea corectă a fişei tehnologice; • Aplicarea operaţiilor tehnologice, a procesului tehnologic; îndeplinirea operaţiilor tehnologice de complexitatea corespunzătoare gradului de calificare; • Cunoaşterea operaţiilor de pornire, de realizare şi de încheiere a lucrului la maşina de cusut (determinarea paşilor într-un centimetru, alimentarea cu aţă, schimbarea acului, lubrifierea simplă);
	• Autocontrolul calităţii de îndeplinire a operaţiilor; • Înlăturarea defecţiunilor tehnice minore în funcţionarea utilajului; • Lucrul în echipă cu sincronizarea proceselor de coasere a elementelor de produs; • Coaserea rapidă şi calitativă la maşina de cusut.
7. Verificarea calităţii	• Verificarea respectării procesului tehnologic; • Verificarea exploatării utilajului de producere pentru realizarea produsului la viteza şi de calitatea solicitată; • Verificarea aplicării standardelor de calitate pentru produsele finite.

8. Logistică post-producţie	• Organizarea logisticii pentru livrarea produsului, planificarea şi organizarea prelucrării umido-termice, a sortării şi ambalării după caz, gestionarea documentelor şi a procedurilor etc.; • Identificarea transportului, asigurarea condiţiilor necesare pentru transportare, contractarea transportului necesar; • Exportul producţiei, pregătirea documentelor pentru export, proceduri de înregistrare la punctul vamal intern, trecerea frontierei prin punctul vamal specializat, documente interne, de tranzit şi vamale.
9. Marketing şi vânzare	• Crearea şi menţinerea imaginii magazinului conform clientelei-ţintă; • Conceptualizare, design şi implementare a aranjamentelor pentru vitrină, display-urile din magazin şi stilizarea manechinilor; • Creşterea traficului de clienţi în magazin prin poziţionarea display-urilor, aranjarea produselor; • Aplicarea în momentul decorării a ultimelor tendinţe în culori, texturi, factori sezonali; • Aranjamentul pereţilor şi al mobilierului; • Alegerea gamei de culori în funcţie de normele estetice şi de mesajul pe care urmăreşte să-l transmită; • Analiza stocurilor de marfă pentru a propune promoţii; • Efectuarea vizitelor în magazine şi controlarea amenajării produselor; • Organizarea instruirilor pentru vânzători cu referire la tendinţele din modă, la modalităţile de combinare a texturilor, la îmbinarea de culori.

Concluzie: În Republica Moldova, lanţul valoric din industria uşoară, în particular din industria îmbrăcămintei, încălţămintei şi marochinăriei, este întrerupt. Acest lucru are loc pentru că circa 80% din activităţile întreprinderilor de profil ţin de lucrul în lohn. Afacerile în regim de lohn sunt axate pe producerea unor articole folosind mână de lucru necalificată sau puţin calificată locală, considerată ieftină pe plan internaţional. Aceasta are drept consecinţă faptul că întreprinderile, în cea mai mare parte, au nevoie de forţă de muncă formată la nivel de şcoală profesională sau cursuri de scurtă durată, pentru a executa operaţiunile din veriga de producere. Faptul că întreprinderile din Republica Moldova se axează doar pe veriga de producere a lanţului valoric determină o valoare adăugată de la activităţile întreprinderilor modestă.

2. OCUPAŢIILE PREZENTE ÎN LANŢUL VALORIC AL INDUSTRIEI UŞOARE

Lanţul valoric din industria uşoară cuprinde o multitudine de activităţi. Din acest motiv, este important de menţionat că fiecare verigă a lanţului valoric solicită un set de competenţe profesionale specifice pentru o anumită ocupaţie. Aceste competenţe sunt de natură diversă: economică, financiară, marketing, tehnologică, producere, logistică. Prin urmare, în cadrul fiecărei companii se vor regăsi toţi specialiştii care deţin aceste competenţe sau unii din ei vor cumula mai multe competenţe; O parte din competenţe solicită studii superioare, altele – studii profesional tehnice. În cadrul industriei uşoare, circa 20-25% din personal sunt specialişti cu studii superioare, 80-75% – specialişti cu studii profesional tehnice sau fără studii, dar care au beneficiat de cursuri de formare profesională de scurtă durată, inclusiv la locul de muncă.

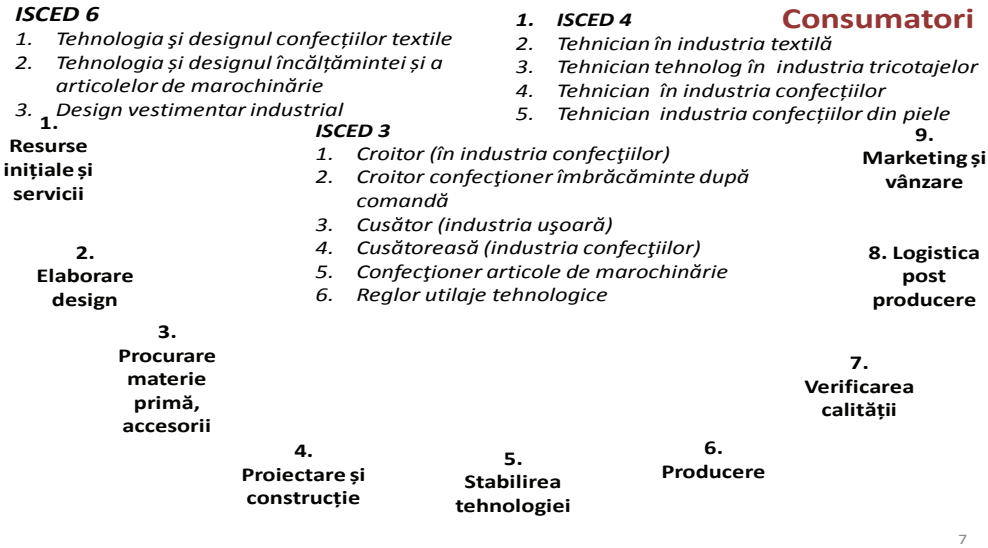
În figura de mai jos sunt prezentate meseriile, profesiile şi specialităţile conform nomenclatoarelor de formare profesională, care se regăsesc pe verigile lanţului valoric din industria uşoară, în particular din industria îmbrăcămintei şi marochinărie. Săgeţile indică cărei verigi a lanţului valoric sunt atribuite competenţele profesionale ale specialiştilor *(Vezi figura din pag. 33)*.

La nivel de ISCED 6, în Republica Moldova toţi specialiştii menţionaţi în Nomenclatorul domeniilor de formare profesională pentru industria uşoară se formează la Universitatea Tehnică a Moldovei. Solicitările pieţei muncii pentru asemenea specialişti sunt destul de reduse. Aşa cum s-a menţionat în analiza lanţului valoric al industriei uşoare din Republica Moldova, faptul că aceste companii lucrează în lohn presupune o cerere limitată pentru specialişti ca designeri şi proiectanţi.

3. CORESPONDENŢA SPECIALITĂŢILOR DIN INDUSTRIA UŞOARĂ DIN CORM ŞI NOMENCLATOARELE DE FORMARE PROFESIONALĂ

Specialităţile de la nivelul ISCED 6 din cadrul CORM din industria uşoară se regăsesc în grupa majoră 2. Specialişti în diverse domenii de activitate, 2163 *Designeri produse şi îmbrăcăminte*. În afară de designeri şi proiectanţi, în cadrul acestei grupe ar fi trebuit să fie specificaţi tehnologii în domeniul îmbrăcămintei.

SPECIALIŞTI NECESARI PENTRU LANŢUL VALORIC DIN INDUSTRIA UŞOARA



Specialitatea *Tehnolog pentru produse vestimentare* este formată la nivel de ISCED 6. Această specialitate nu se regăseşte în CORM.

Specialităţile de la nivelul ISCED 4 din domeniul industriei uşoare nu se regăsesc în cadrul grupei majore 3. *Tehnicieni şi alţi specialişti cu nivel mediu de calificare* a CORM. Specialităţile muncitoreşti formate la nivelul ISCED 3 sunt prezentate în CORM în cadrul grupelor majore 7 şi 8. La nivel de grupă majoră 7. *Muncitori calificaţi şi asimilaţi*, grupă minoră 753: *Lucrători în industria textilă şi confecţii* se regăsesc următoarele: grupa minoră 753: *Lucrători în industria textilă şi confecţii*, grupa de bază 7531: *Croitori, confecţioneri, blănari şi pălărieri*, grupa de bază 7532: *Confecţioneri de şabloane şi tipare*, grupa de bază 7533: *Lucrători în broderie şi asimilaţi*, grupa de bază 7534: *Tapiţeri şi asimilaţi*, grupa de bază 7535: *Tăbăcari şi alţi muncitori în prelucrarea pielii*, grupa de bază 7536: *Cizmari şi asimilaţi*. În cadrul acestora se regăsesc meseriile relevante din industria uşoară. La nivel de grupă majoră 8. *Operatori la maşini şi instalaţii; asamblori de maşini şi echipamente*, grupă minoră 815: *Operatori la maşini şi utilajele pentru fabricarea produselor şi articolelor din textile, blănuri şi piele* se regăsesc meseriile relevante pentru industria uşoară. Meseriile cu formare profesională la nivel de ISCED 3 sunt bine reflectate în CORM.

4. CONSTATĂRI CU PRIVIRE LA OCUPAŢIILE PREZENTE ÎN INDUSTRIA UŞOARĂ

1. În cadrul CAEM, la categoria C – industria prelucrătoare se specifică *Fabricarea produselor textile, inclusiv fabricarea covoarelor, Fabricarea articolelor de îmbrăcăminte, Fabricarea încălţămintei*. Deoarece CAEM se foloseşte pentru colectarea şi interpretarea datelor statistice, având în vedere locul în care se regăseşte industria uşoară în cadrul acestui clasificator, este destul de complicat de urmărit şi de obţinut de la Biroul Naţional de Statistică informaţie strict legată de aceste 3 domenii ale industriei uşoare din Republica Moldova.

2. La nivel de ISCED 4, Nomenclatorul domeniilor de formare profesională, al specialităţilor şi calificărilor pentru învăţământul profesional tehnic postsecundar şi postsecundar nonterţiar prevede 4 tipuri de tehnicieni pentru industria textilă, a confecţiilor, tricotajelor, marochinăriei. Corespondenţa pentru aceste specialităţi în cadrul CORM trebuie să se regăsească la nivel de grupă majoră 3. *Tehnicieni şi alţi specialişti cu nivel mediu de calificare*. Însă în această grupă specialităţile respective nu se regăsesc, ci se regăsesc la nivel de grupă majoră 7.

3. La nivel de ISCED 3, Nomenclatorul prevede un şir de meserii care se suprapun. Având în vedere că o descriere a acestora nu există, precum nu există nici profile ocupaţionale, concluzionăm că acestea trebuie revizuite în funcţie de solicitarea lor pe piaţa muncii, cu redenumire clară şi inconfundabilă. Corespondenţa cu CORM pentru meseriile formate la nivel de ISCED 3 poate fi identificată în grupele majore 7 şi 8.

4. La nivel de ISCED 6, Nomenclatorul formării profesionale prevede 3 tipuri de specialişti. Reieşind din denumirea specialităţilor, toate 3 tipuri de specialişti trebuie să aibă competenţe de design şi de tehnologie a procesului de producere, diferă doar domeniul: confecţii textile, marochinărie şi industria îmbrăcămintei.

Se presupune că aceşti specialişti posedă competenţe economice pentru a acoperi acele părţi ale lanţului valoric care ţin de iniţierea afacerii, gestionarea afacerii, marketing şi vânzări, deşi, de fapt, pentru aceste verigi ale lanţului valoric ar putea fi angrenaţi economişti. În altă ordine de idei, în cadrul întreprinderilor industriei uşoare este foarte clar că, la nivel de specialişti cu studii superioare, se cere un tehnolog, un proiectant şi un designer. Aceste specialităţi în mod distinct nu se regăsesc nici în Nomenclatorul de formare profesională pentru specialiştii cu studii superioare, nici în CORM. Universităţile sunt puse în faţa unei dileme: Ce este mai important pentru industria uşoară – să aibă designeri sau să aibă constructori şi tehnologi? Totodată, şi industria uşoară, în mare parte lucrând în lohn, are nevoie mai frecvent doar de cusători şi cusătorese şi mai puţin de proiectanţi şi designeri.

5. Este nevoie de revizuit şi de realizat corespondenţa dintre CORM şi nomenclatoarele de formare profesională, cu o descriere mai detaliată a meseriilor şi specialităţilor, pentru a distinge specificul pe toate nivelurile ISCED. Acestea trebuie să corespundă necesităţilor sectorului industriei uşoare din Republica Moldova.

6. La ora actuală, sectorul industriei uşoare are nevoie, în cea mai mare parte, de cusătorese pentru industria îmbrăcămintei şi încălţămintei, pentru realizarea procesului de producţie. În altă ordine de idei, pentru sporirea valorii adăugate a lanţului valoric, este recomandabil de format designeri şi proiectanţi pentru industria îmbrăcămintei şi încălţămintei. Totuşi, acest lucru ţine de decizia fiecărui agent economic în parte şi de facilităţile şi suportul oferit acestei ramuri a economiei la nivel naţional.

7. În general, industria uşoară este o ramură care oferă locuri de muncă pentru o bună parte a populaţiei, fără a solicita multă pregătire profesională. Din acest punct de vedere, dezvoltarea ramurii respective este o prioritate importantă pentru ţară. Din punctul de vedere al globalizării industriei uşoare, trebuie menţionat că în lume există mari producători din sfera industriei uşoare care, sub aspectul exporturilor, se clasează în felul următor: ţările Europei Occidentale – 32,1%, China – 29,8%, SUA – 5,0%, India – 4,1%, Coreea – 4,1%, Turcia – 3,8%, Japonia – 2,9%, Pakistan – 2,9%, ţările arabe – 2,3%, Indonezia – 1,5% [4]. Având în vedere proximitatea Republicii Moldova cu Europa Occidentală, care se află în topul acestui clasament, putem conta pe faptul că subcontractări pentru activitate în lohn vor exista şi pe viitor pentru ţara noastră. Totuşi, participarea doar la procesul de producere din lanţul valoric nu este cel mai benefic lucru pentru agenţii economici din domeniu. Tot mai mult activităţile de coasere în lohn sunt transferate în ţările Africii. La ora actuală, cei mai mari subcontractori sunt chinezii. Deja şi pentru China serviciile de subcontractare sunt mai ieftine decât fabricarea producţiei din industria uşoară în propria ţară.

În altă ordine de idei, domeniul industriei uşoare este cel mai susceptibil pentru automatizare şi digitalizare. Deja o parte din operaţiuni se realizează automatizat. Chiar şi întreprinderile din Republica Moldova dispun de echipament automatizat pentru cele mai elementare operaţiuni. Aceasta înseamnă că, în viitorul apropiat, întreprinderile vor avea nevoie de mai puţină forţă de muncă şi de mai mulţi specialişti capabili de a gestiona echipamente automatizate şi digitalizate. Numărul acestor specialişti va fi destul de limitat. Totuşi, accentul se va pune pe deţinerea competenţelor profesionale specializate, care vor reprezenta o combinaţie de competenţe legate de design, proiectare, tehnologie de realizare a produselor, inclusiv coasere, dar şi competenţe digitale, de exploatare a aplicaţiilor digitale, a panourilor digitale, programării procesului de producere. Se recomandă ca sistemul de formare profesională să ţină cont de aceste aspecte de perspectivă, pentru a anticipa schimbările pe piaţa forţei de muncă.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Clasificatorul activităţilor din economia Moldovei. Pe: http://www.justice.gov.md/file/Centrul%20de%20armonizare%20a%20legislatiei/Baza%20de%20date/Materiale%202009/Acte/P%20CAEM,%20Rev.%202/Proiectul%20CAEM%20Rev.%202.PDF
2. Clasificatorul ocupaţiilor Republicii Moldova. Pe: http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=353018&lang=1
3. Nomenclatorul domeniilor de formare profesională şi al specialităţilor în învăţământul superior. Pe: http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=370821
4. Nomenclatorul domeniilor de formare profesională şi al meseriilor/profesiilor. Pe: http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=359703
5. Nomenclatorul domeniilor de formare profesională, al specialităţilor şi calificărilor pentru pregătirea cadrelor în instituţiile de învăţământ profesional tehnic postsecundar şi postsecundar nonterţiar. Pe: http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_2423_NomenclatorNiv.-IVV.pdf
6. http://www.rosscon.ro/lantul-valoric-un-instrument-de-management-strategic/
7. https://www.quora.com/Who-are-the-top-10-garment-manufacturing-countries

Educaţia ecologică în context transdisciplinar



Angela **TELEMAN**

dr., conf. univ., UPS *Ion Creangă* din Chișinău

Rezumat: *Transdisciplinaritatea presupune abordarea conţinuturilor dintr-o perspectivă unitară a realităţii prin aplicarea unor metodologii care relevă aspecte diferite, care însă sunt întotdeauna compatibile. Fuzionarea experienţelor în context transdisciplinar valorifică dimensiunile noi ale educaţiei în cadrul disciplinelor şcolare. Educaţia ecologică este inclusă în lista conţinuturilor generice ale activităţilor transdisciplinare pentru învăţământul primar. Predarea acesteia permite dezvoltarea responsabilităţii faţă de mediu, a motivaţiei şi a abilităţilor de participare la îmbunătăţirea stării mediului, promovează capacitatea de a duce un stil de viaţă compatibil cu conceptul dezvoltării durabile şi cu perspectivele acţionale.*

Cuvinte-cheie: *transdisciplinaritate, educaţie ecologică, învăţământ primar, dezvoltare durabilă.*

Abstract: *Transdisciplinarity involves approaching course contents from a unitary perspective of reality by applying methodologies coming from different angles, which are, however, always compatible. Merging experiences in a transdisciplinary context harnesses the new dimensions of education. Ecological education is included on the list of generic contents of transdisciplinary activities for primary education, which allows the teacher to help the students develop a sense of environmental responsibility, as well as the motivation and the skills that will enable them to participate in improving the state of the environment, while promoting the capacity to have a lifestyle compatible with the concept of sustainable development and action prospects.*

Keywords: *transdisciplinarity, environmental education, primary education, sustainable development.*

Dinamica vieţii cotidiene şi evoluţia ştiinţelor impun necesitatea stabilirii conexiunilor şi relaţiilor între câmpurile cunoaşterii, pentru a permite contextualizarea şi promovarea noilor orientări educaţionale. Crearea acestor experienţe de învăţare, diverse sub toate aspectele, şi experimentarea lor se centrează pe fuziunea completă a activităţilor în contextul formării noilor câmpuri de explorare.

Cadrele de acţiune se regăsesc în accentuarea rolului experienţei reale, autentice, de căutare, de înţelegere, de soluţionare a problemelor/situaţiilor. Această abordare scoate în prim plan renunţarea la a dicta modul de acţiune şi derularea propriei cunoaşteri până la responsabilizarea pentru producerea şi difuzarea ei.

Fuzionarea experienţelor în context transdisciplinar valorifică elemente de: învăţare prin experienţă, învăţare prin cercetare, învăţare de tip aventură etc. Postularea situaţiilor date privilegiază una dintre aceste modalităţi:

Domeniul cunoaşterii	Operarea cu realităţi şi concepte	Context şi situaţie
• Reflectarea nevoilor indivizilor şi ale societăţii	• Descrierea, explicarea, predicţia fenomenelor • Înţelegerea fenomenelor • Interpretarea dovezilor şi a concluziilor	• Domeniul de aplicare cu focalizare pe utilizare în relaţie cu situaţii personale, sociale şi globale

Perspectiva transdisciplinară în predarea-învățarea fenomenelor şi proceselor complexe contribuie la formarea unei imagini atotcuprinzătoare asupra realității, la însuşirea unei metodologii pentru o abordare unitară, din unghiuri diferite, dar întotdeauna compatibile.

Educaţia ecologică este inclusă în lista conţinuturilor generice ale activităților transdisciplinare pentru învățământul primar, ceea ce permite dezvoltarea responsabilităţii faţă de mediu, întărirea motivaţiei şi a abilităților de a participa la îmbunătățirea calității acestuia, promovarea capacității de a aborda un stil de viaţă compatibil cu conceptul de *dezvoltare durabilă* şi perspectivele acţionale: schimbare comportamentală, schimbare individuală, schimbare socială.

Integrarea elementelor de educaţie ecologică în demersurile metodologice şi epistemologice indică avansarea unor principii:

• **Principiul *învăţării prin acţiune***	✓ Soluţionarea unor situaţii-problemă prin dezvoltarea la elev a competenţelor de cercetare
• **Principiul *conexiunii şi cauzalităţii***	✓ Intervenţia omului în natură conduce la deteriorarea echilibrului natural, om-natură
• **Principiul *structuralismului şi integrării***	✓ Cunoaşterea naturii ca sistem format din integrarea elementelor sale, inclusiv a omului

Tratarea problemelor de mediu în contextul principiilor de mai sus presupune următoarele direcţii ***metodologice***:

- *conservatoare* – învaţă subiecţii despre importanţa folosirii inteligente a resurselor naturale, managementul ştiinţific şi necesitatea prevenirii degradării mediului; se utilizează metode în care predomină acţiunea de comunicare: orală expozitivă (expunerea, naraţiunea, explicaţia); orală interogativă (conversaţia euristică, problematizarea, brainstormingul); scrisă (lectura explicativă dirijată);
- *explorativ-investigaţionale* – constă într-o aprofundare educativă a metodelor ce încurajează folosirea spaţiului din natură ca o alternativă a spaţiului din clasă; se bazează pe metode în care predomină acţiunea de explorare a realităţii: directă (observaţia sistematică şi independentă, experimentul, cercetarea izvoarelor documentare); indirectă (demonstraţia, modelarea);
- *praxiologice* – vizează aprofundarea holistică a conceptului de *învăţare*; se bazează preponderent pe metode în care prevalează acţiunea practică: reale (exerciţiul, lucrările practice, studiul de caz); simulate (jocul didactic, jocul de roluri/dramatizarea).

Abordarea transdisciplinară a educaţiei ecologice poate fi construită urmând un traseu de cunoaştere fundamentat pe experienţa trăită, cu deschideri către noi perspective, mai generale. Acest demers va urma ciclul:



Prezentăm un exemplu de activitate transdisciplinară care poate fi realizată în săptămâna care precede vacanţa de Paşte.

- **Clasa:** a II-a
- **Conţinutul generic:** *Educaţia ecologică*
- **Orarul zilei**: *Limba şi literatura română*, *Ştiinţe*, *Educaţia plastică*
- **Demersul transdisciplinar:** *Cărăruşa ecologică* (plimbare de studiu)
- **Subiectul tematic:** *Se bucură pomii în floare*

EVOCARE	**STAŢIA I. PRIMĂVARA** 1. Deplasarea în curtea şcolii. Fiecare elev va avea un traseu cu staţii numerotate. 2. Comunicarea scopului plimbării de studiu. 3. Jocul didactic *Cuvântul interzis*. Reactualizarea cunoştinţelor despre anotimpuri. Formularea unor propoziţii fără utilizarea cuvântului stabilit – *primăvara*. Desfăşurarea jocului. Elevii răspund la întrebările învăţătoarei, omiţând cuvântul stabilit anterior, încercând să găsească alte formulări pentru răspunsul la întrebarea pusă.

	Cuvântul interzis – *primăvara*: • Când soarele încălzeşte zăpada? • Când se desfac mugurii? • Când pădurile se umplu de miresme şi culoare? • Când păsările demonstrează că sunt constructori iscusiţi? • Când insectele se joacă cu razele soarelui? • Când albesc livezile?
EXPLORARE	**STAŢIA II. LIVADA** 1. Elevii vor lua cunoştinţă îndeaproape de câțiva pomi fructiferi – mărul, părul, prunul, vişinul, cireşul, examinându-le: • părţile componente (vor realiza un desen); • coaja (vor efectua un desen în creion cerat). 2. Tehnica *Extindere.* Se construiesc propoziţii după următorul algoritm: Se scrie un singur verb în mijlocul tablei. Se invită un elev să adauge un cuvânt potrivit. Acesta poate fi scris înainte sau după verb. Sunt adăugate alte cuvinte. Enunţurile trebuie să fie logice şi finite. Zumzăie. Albinele zumzăie. Albinele zumzăie vesel. Albinele zumzăie vesel în livadă. Albinele zumzăie vesel în livada înflorită. 3. În ce culori sunt îmbrăcaţi pomii primăvara?
EXPLICARE	**STAŢIA III. INSECTELE** 1. Observarea unei flori de pom. 2. *Poveste fără sfârşit.* Elevii continuă povestioara: *Buburuza se oprise plângând pe o rămurică. Prin preajmă trecea...* 3. Modelarea unor elemente prin antrenarea abilităților plastice.
EXERSARE	**STAŢIA IV. PĂSĂRILE** 1. Activitatea *Toţi pomii sunt la fel?* 2. Construirea de hrănitoare pentru păsările din curtea şcolii. (*Hrănitoare din covrigi:* Covrigii se înşiră pe o sfoară, care este legată ulterior de crengile copacului). 3. Jocul didactic *Cine merge, cine sare, cine zboară?* Formularea unor propoziţii simple şi consolidarea cunoştinţelor despre modalităţile de deplasare a vieţuitoarelor. Resurse didactice: planşe cu siluete de animale. Desfăşurarea jocului. Învăţătoarea prezintă planşa şi le adresează elevilor următoarea întrebare: Merge, sare, zboară sau înoată? Elevii recunosc animalul, îi imită mişcarea şi prezintă propoziţia. Evaluarea jocului. Câştigă elevii care au răspuns corect. 4. *Ploaie de petale.* Redarea prin desen cu utilizarea instrumentelor specifice educaţiei plastice.
EXTINDERE	**STAŢIA V. SE BUCURĂ POMII ÎN FLOARE...** 1. *Cum crezi, este adevărat?* Elevii discută şi argumentează afirmaţiile de mai jos. Primăvara are culorile cele mai frumoase. / Pomii se laudă cu podoabele florale. / Insectele profită de căldura soarelui. Păsările au nevoie de ajutor. / Pomii trebuie să fie îngrijiți de oameni. / Ploaie de petale există.

În concluzie: Din perspectiva transdisciplinarității, există o gamă variată de strategii și abordări cu deschidere în procesul de învățare, care transcend granițele disciplinelor tradiționale. În acest sens, câmpurile de intervenție educativă ilustrează dinamica și procesualitatea la nivelul educației ecologice.

Uniţi în schimbare – abilităţi de facilitare



Valeriu **GORINCIOI**
gr. manag. sup., gr. did. sup., Liceul Teoretic *M. Sadoveanu* din Călăraşi

Rezumat: *Articolul prezintă experienţa participării la un atelier european, derulat în Slettestrand, Danemarca, cu genericul "Uniţi în schimbare – abilităţi de facilitare". Sunt descrise câteva achiziţii utile şi valoroase pentru cei care lucrează cu adulţii şi tinerii. La fel, sunt clarificaţi termenii de* facilitator *şi* facilitare*, fiind examinaţi în plan comparativ cu cei de* formator (antrenor) *şi* instructor*; sunt arătate avantajele, dar şi limitele unui proces de facilitare.*

Cuvinte-cheie: *ONU, societate incluzivă şi echitabilă, facilitator, facilitare.*

Abstract: *The article presents the experience of participation at European workshop entitled "United in Change – Facilitation Skills", in Slettestrand, Denmark. The article presents some useful skills the author acquired, which will be particularly helpful for those working with adults and young people. The terms facilitator, facilitation are clarified, and a comparison is made with the terms trainer and coach while showing advantages and the limits of a facilitation process.*

Keywords: *ONU, inclusive and fair societies, facilitator, facilitation.*

În perioada 18-27 noiembrie 2018, oraşul danez Slettestrand a găzduit un atelier european cu genericul *Uniţi în schimbare – abilităţi de facilitare*. Evenimentul, organizat de Danish United Nations Association şi Inter College, cu suportul financiar al programului *Erasmus+* al Uniunii Europene, a întrunit reprezentanţi din mai multe ţări – Danemarca, Marea Britanie, Germania, Ucraina, Bulgaria, Azerbaidjan, Cipru, România, Republica Moldova. Acest curs de instruire a pus la dispoziţia participanţilor tehnici şi instrumente pentru diseminarea (în special în rândul tinerilor) a cunoştinţelor şi atitudinilor privind nevoia de solidaritate în fortificarea unei societăţi incluzive şi echitabile. Activitatea a presupus mai multe ateliere, schimburi de experienţă şi discuţii constructive. Totodată, aceasta a prilejuit o interacţiune interculturală reală şi inedită, participanţii reuşind să formeze o vastă comunitate de învăţare şi de cooperare.

Vom împărtăşi câteva achiziţii de la acest atelier, care, sperăm, se vor dovedi utile şi valoroase pentru cei care lucrează cu elevii şi tinerii.

ONU este cea mai importantă organizaţie internaţională din lume. Fondată în 1945, după cel de-al Doilea Război Mondial, numără astăzi 193 de state-membre. Întemeierea ei a constat din semnarea, de către membrii ei fondatori, a Cărţii Organizaţiei Naţiunilor Unite.

În prezent, ONU îşi propune atingerea a 17 obiective principale pentru transformarea lumii moderne: *Nu sărăciei; Zero foamete; Sănătate şi bunăstare; Educaţie de calitate; Egalitate de gen; Apă curată şi sanitaţie; Energie curată şi accesibilă; Muncă decentă şi creştere economică; Industrie, inovaţie şi infrastructură; Reducerea inegalităţii; Comunităţi durabile; Consum şi producţie responsabilă; Acţiune climatică; Protecţia florei şi faunei acvatice; Protecţia florei şi faunei terestre; Pace, justiţie; Parteneriat pentru implementarea tuturor scopurilor*. Anume din aceste 17 obiective rezultă toate activităţile finanţate din fonduri globale şi europene, inclusiv atelierul în cauză, care se încadrează în obiectivele 4, 5, 10 şi 11.

Introducerea în sfera formării, relaţionării, învăţării pe parcursul întregii vieţi a noţiunilor de *facilitare* şi *facilitator* este una de inovaţie. *Facilitarea* (din engl. *to facilitate* – a uşura) defineşte un set de acţiuni îndreptate spre organizarea unei activităţi eficiente de grup. *Facilitatorul* este persoana care planifică şi desfăşoară activitatea grupului întru atingerea scopului fixat. Acesta poate:

- realiza managementul conţinutului şi al dinamicii grupului;
- asculta şi auzi membrii grupului;
- transmite complet, exact şi accesibil informaţia necesară procesului de facilitare;
- structura activităţile în timp;
- pune întrebări pentru a trezi şi menţine interesul grupului;
- accepta opiniile altora, fără a-şi impune propria părere.

Nu este o condiţie obligatorie ca facilitatorul să fie expert în domeniul pus în discuţie, dar nici n-ar trebui să facă el singur toată munca. El îşi poate asuma victoria împreună cu membrii grupului, dar şi înfrângerea.

Facilitarea presupune un şir de oportunităţi, printre care vom remarca:

1. Măreşte eficienţa procesului de luare a unor decizii de grup, prin:
   - analiza minuţioasă şi din diverse perspective a situaţiei-problemă;

- determinarea variantelor, a alternativelor de soluţionare a problemelor (reale sau simulate);
- alegerea variantei optime.

2. Formează şi menţine un anumit climat psihologic în cadrul grupului:
   - sporeşte nivelul de implicare a tuturor participanţilor la procesul de luare a deciziilor, în funcţie de capacităţi şi competenţe;
   - stimulează iniţiativa;
   - motivează participanţii să îşi asume responsabilitatea pentru proces şi rezultate.
3. Asigură schimbul de experienţă şi învăţarea reciprocă.
4. Contribuie la dezvoltarea personală a fiecărui participant.

Tabelul 1. *Etapele facilitării procesului de luare de decizii*

Determinarea scopului discuţiei	A. Determinarea scopului discuţiei B. Identificarea restricţiilor şi a criteriilor de soluţionare a problemei
Analiza problemei (a situaţiei create)	C. Determinarea esenţei problemei D. Stabilirea legăturilor cauză-efect
Identificarea variantelor, a alternativelor de soluţionare a problemelor	E. Elucidarea posibilelor alternative
Alegerea variantei optime	F. Evaluarea alternativelor G. Alegerea soluţiei pentru problema dată

Sfera utilizării facilitării este foarte vastă: elaborarea de documente, proceduri, proiecte, planuri; organizarea focus-grupurilor; planificare tactică şi strategică; ateliere, seminare, prezentări, conferinţe etc.

În Republica Moldova, concomitent cu termenul de *facilitator,* se întrebuinţează şi termenii de *formator (antrenor)* şi *instructor*. Aceşti termeni comportă atât asemănări, cât şi deosebiri semantice (Tabelul 2).

Tabelul 2. *Similitudinile şi deosebirile semantice ale termenilor* facilitator, formator *şi* instructor

	Facilitator	**Formator (antrenor)**	**Instructor**
Abordarea de bază	• Axare pe sarcină şi pe proces; • Acord cu cerinţele grupului; • Se bazează pe teoriile moderne ale comunicării.	• Axare pe conţinuturi; • Vine cu prezentări; • Transmite experienţa proprie; • Valorifică experienţele membrilor grupului.	• Axare pe acţiune; • Urmează paşi, instrucţiuni; • Explică toate acţiunile.
Destinaţia	Asigură universalitatea rolurilor membrilor grupului şi a celui personal.	Conduce activitatea grupului.	Amplifică înţelegerea şi responsabilitatea personală pentru soluţionarea problemelor.
Calităţi fundamentale	• Autoconştiinţă; • Empatie; • Încredere; • Intuiţie; • Neutralitate; • Pertinenţă.	• Claritate; • Structurare; • Încredere; • Competenţe; • Siguranţă.	• Autoconştiinţă; • Atenţie; • Receptivitate; • Încredere; • Siguranţă.
Competenţe	• A asculta cu atenţie; • A pune întrebări; • A implementa cultura comunicaţională; • A provoca participanţii; • A evalua procesul şi finalităţile; • A observa.	• A veni cu un mesaj structurat; • A veni cu prezentări; • A verifica; • A înţelege mesajul participanţilor.	• A observa; • A fi atent la opiniile participanţilor; • A provoca participanţii; • A fi responsabil de proces; • A formula sarcini clare.
Momentul optim de a-şi exercita rolul	• În procesul de planificare a schimbărilor; • În planificarea unor noi oportunităţi; • Pentru atingerea consensului.	• În instruire; • În informarea pe marginea unor subiecte noi; • În valorificarea experienţelor membrilor grupului.	• Pentru acordare de suport; • Pentru asigurarea performanţelor personale; • Pentru motivare.

În cadrul unei sesiuni, un facilitator parcurge următorii paşi:

1. Formulează sarcini clare pentru toţi participanţii.
2. Asigură echilibrul temporal (sarcina se execută calitativ şi în timpul estimat).
3. Organizează discuţia în direcţia necesară.
4. Facilitează participarea tuturor la identificarea şi formularea de soluţii, le analizează, le evidenţiază pe cele mai bune.
5. Implică toţi participanţii.
6. Creează o atmosferă de confort şi securitate pentru participanţi.
7. Amplifică sau diminuează dinamica grupului, după necesitate.

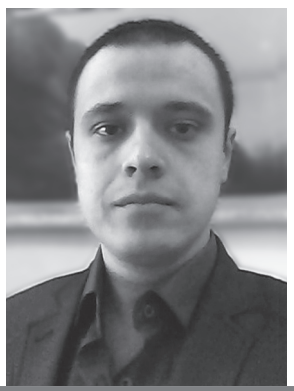
Facilitarea, similar oricărei metodologii, are anumite limite. Nu o putem utiliza, dacă:

- nu avem un scop clar pentru grupul dat de persoane;
- e nevoie să asigurăm confidenţialitatea unor informaţii;
- soluţia este prea simplă, se află la suprafaţă;
- nu dispunem de suficient timp pentru discuţii;
- participanţii nu posedă destulă informaţie şi experienţă pentru discuţia dată;
- participanţii nu au suficientă încredere unul în altul sau în facilitator.

În concluzie: Participând la mai multe sesiuni de facilitare, ne-am convins că lucrul în echipă este o abilitate-cheie a secolului nostru, or, oamenii conştientizează beneficiile acestui gen de activitate, se simt valorificaţi. Muncind împreună, se nasc idei originale; soluţiile comune deseori sunt mai bune decât cele găsite în mod individual, iar deciziile luate îi responsabilizează pe toţi cei implicaţi. Dacă sesiunea de facilitate este bine planificată şi se desfăşoară în mod profesionist, atunci rezultatele vor fi valoroase.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. http://consilr.info.uaic.ro/uploads_lt4el/resources/pdfromFacilitarea%20cursurilor%20on-line.pdf
2. http://training-cafe.ro/metode-pentru-training-facilitare-si-alte-procese-de-lucru-cu-grupuri/
3. http://ec.europa.eu/programmes/proxy/alfresco-webscripts/api/node/content/workspace/SpacesStore/6c270f2d-3f84-4147-82e2-c25a65f5aff8/Manual%20Formarea%20formatoril%20RO.pdf
4. https://guarantee-project.eu/ro/wp-content/uploads/sites/16/2018/07/EESI2020-Ghid-facilitatori_RO.pdf



Vasile **OPREA**

gr. did. I, Liceul Teoretic *Nicolai Nekrasov* din Străşeni

Rolul TIC în creşterea motivaţiei pentru studierea istoriei

Rezumat: *Utilizarea TIC este binevenită în predarea-învăţarea tuturor obiectelor de studiu, deoarece dezvoltă la elevi creativitatea şi spiritul de echipă, promovează colaborarea elev-elev, profesor-elev. Participarea la proiecte realizate în Power Point, elaborarea site-urilor web şi a soft-urilor simple sau chiar organizarea webinarelor pot contribui la formarea unei multitudini de competenţe din diferite domenii. În această ordine de idei, TIC şterge hotarele existente între profesor şi elev, întrucât colaborarea pe platformele oferite de Internet le va aduce beneficii atât elevilor, cât şi profesorilor: copiii descoperă şi asimilează mai rapid tehnologiile moderne, iar profesorii îi pot ajuta să identifice şi să înţeleagă eventualele greşeli şi riscuri care pot apărea în timpul navigării şi lucrului în lumea virtuală.*

Cuvinte-cheie: *motivaţie, lecţii asistate de calculator, Power Point, Skype, Youtube, webinar, manuale electronice, Quizlet, soft educaţional, învăţare interactivă, e-learning.*

Abstract: *ICT is very efficient in developing pupils' competences in different subjects; moreover, it also has a positive impact on team work and the development of creativity. Participating in various projects, preparing Power Point presentations, building websites, and writing simple software or even organizing webinars – all of these together can help the pupils acquire a great number of skills and competences in different fields. Following the same order of ideas, I can say that ICT can help teachers and their pupils go beyond boundaries, because their working together on the same Internet platforms can bring numerous benefits to either of them. Everyone has their own part to play: the pupils may be able to discover and assimilate modern technologies*

more quickly, but the teachers can help them identify and understand mistakes and show how to avoid risks when surfing the Net or spending time in the virtual world.

Keywords: *motivation, computer assisted lessons, Power Point, Skype, Youtube, webinar, electronic textbooks, Quizlet, educational software, interactive learning, e-learning.*

Tehnologiile informaţionale şi de comunicaţie joacă un rol important în viaţa societăţii moderne, fiind afectiv ubicue. Nu face excepţie nici sistemul educaţional, unde cunoaşterea de către cadrul didactic a metodologiilor de activitate susţinute de TIC pot schimba substanţial forma şi rezultatele demersului didactic, sporind interesul elevilor pentru studiu.

Tânăra generaţie, lucru bine cunoscut, este atrasă de multitudinea gadgeturilor puse la dispoziţie pe piaţa IT. Or, acest moment poate fi folosit de profesor pentru a capta atenţia, a motiva elevul să înveţe materia necesară.

În această ordine de idei, actuale sunt următoarele sarcini: identificarea softurilor ce pot fi utilizate eficient la lecţia de istorie; determinarea metodelor ce pot fi combinate în lucrul cu TIC, a noilor tehnologii cu valenţe formative pronunţate; stabilirea interdependenţei TIC-creativitate şi valorificarea acestei dimensiuni.

Un grup de cadre didactice de la universităţile din Iaşi şi Bucureşti au efectuat un studiu cu tema *Eficienţa utilizării noilor tehnologii în educaţie*, realizând un sondaj în rândul profesorilor preuniversitari din România. Peste 60% din cei intervievaţi opinează că *Istoria* este una dintre cele mai avantajate discipline în folosirea TIC. Relevante sunt concluziile cercetării în privinţa impactului utilizării TIC la nivelul elevului: conform opiniilor pedagogilor, folosirea calculatorului a contribuit la creşterea interesului pentru învăţare (aşa consideră peste 50% din respondenţi), mărirea frecvenţei la ore, concentrare mai bună, eficientizarea lucrului în echipă. Lucrarea se încheie cu următoarea concluzie: mijloacele informaţionale moderne sporesc semnificativ atractivitatea procesului educaţional [3, p. 2].

Concludente sunt şi datele prezentate într-un articol publicat pe site-ul http://elearning.ro cu titlul *A fi profesor în era digitală*, care dezbate mai multe aspecte ale problemei vizate de noi: *De ce este important tipul de învăţare care include TIC? Care sunt dificultăţile implementării TIC în procesul educativ?* etc. Concluzia autoarei este următoarea: ”Folosirea TIC în şcoală face parte din evoluţia naturală a învăţării şi sugerează o soluţie elegantă pentru provocările moderne adresate învăţării şi nevoile elevilor” [6, p. 2].

În literatura de specialitate din Rusia acest subiect este dezbătut într-un număr mare de publicaţii – de exemplu, *Современные технологии преподавания истории в школе* (*Tehnologii moderne de predare a istoriei în şcoală*) de M. Studenikin, *Инновационные технологии в педагогике* (*Tehnologii inovative în pedagogie*) de V. Bogoliubov, *Мультимедийный кабинет истории* (*Cabinetul multimedia de istorie*) de A. Cernov etc. Autorii apreciază mult rolul noilor tehnologii în predare. Astfel, A. Cernov nu concepe viitorul cabinet de istorie fără prezenţa calculatorului, a proiectorului, a tablei interactive şi a altor tehnologii [10]. După V. Bogoliubov, implementarea TIC în şcoală nu este posibilă fără o pregătire în domeniu a cadrelor didactice, aspect de care trebuie să ţină cont instituţiile abilitate [8, p. 3]. Responsabilitatea profesorului, accentuează G. Asvaţaturov, este cea de a dirija elevul în lucrul cu TIC, ajutându-l să se orienteze în cantitatea impunătoare de informaţie şi programe puse la dispoziţie, care nu întotdeauna reprezintă un produs calitativ compatibil cu nivelul psihofiziologic de dezvoltare al elevului. De fapt, această latură constituie una din principalele probleme subliniate de specialiştii de pe mapamond, deoarece Internetul nu este cea mai sigură şi de încredere „lume”. În acest context, este evident că şi cadrele didactice sunt obligate să devină versate în utilizarea TIC, pentru a fi în stare să ghideze elevul în acest spaţiu.

Cunoaşterea de către pedagogi a tehnologiilor informaţionale este importantă nu numai din perspectiva ghidării elevului sau a pregătirii lecţiei, dar şi datorită faptului că un număr mare de lucrări în toate domeniile de specialitate – pedagogie, psihologie, didactică etc. – sunt mai uşor de găsit în format electronic, oferind posibilitatea accesării bibliotecilor digitale din orice colţ al planetei.

În baza unui articol publicat pe site-ul Centrului de Resurse Informaţionale din Călăraşi, în care sunt prezentate opiniile mai multor cadre didactice despre folosirea TIC la lecţie, am ajuns la următoarea concluzie: profesorii apreciază oportunitatea folosirii tehnologiilor noi, subliniind că aceasta permite reducerea timpului de studiu şi sporeşte ritmul învăţării. În acelaşi timp, ei au punctat şi unele dezavantaje: dificultăţi în comunicare, de exprimare verbală; diminuarea competiţiei între elevi. Dezavantajele sunt mult mai puţine şi mai nesemnificative în comparaţie cu eficienţa utilizării TIC la lecţie, în general, şi la orele de istorie, în particular. Power Point, Movie Maker sau alte forme de prezentări pot fi explorate la toate etapele demersului în sala de clasă, contribuind la formarea majorităţii competenţelor specifice disciplinei. Imaginile şi filmele documentare au un cuvânt greu de spus în dezvoltarea abilităţii de a interpreta critic sursele istorice; de a analiza şi a compara păreri, poziţii, atitudini; în con-

turarea propriei opinii vizavi de evenimentele studiate. Informaţia vizuală sau audio este mai bine memorată şi trezeşte un interes mai viu faţă de subiectul lecţiei decât textul din manual.

Lucrul elevilor la o prezentare Power Point dezvoltă deprinderea de a colecta, sintetiza şi sistematiza informaţia, precum şi competenţa de a utiliza programe electronice, contribuind, astfel, la formarea competenţelor de bază. De exemplu, în clasa a VIII-a, la tema *Războiul de secesiune din SUA*, elevii au dedus din imaginile expuse în prezentare cauzele războiului, şi-au expus părerea vizavi de viaţa sclavilor, segregarea rasială din această ţară şi rasismul în lume. Filmul le-a permis să îşi creeze o imagine unică asupra modului în care s-au desfăşurat operaţiile militare, asupra armamentului şi uniformei militarilor din ambele tabere. La lecţia următoare, elevii au efectuat cu uşurinţă sarcinile formulate în baza subiectului însuşit. În clasa a X-a, la tema *Oraşul medieval*, unui grup de elevi i-a fost oferită o mapă electronică cu imagini şi materiale ce înfăţişau evoluţia oraşului de la întemeiere la transformarea lui într-o urbe dezvoltată. Elevii au fost responsabilizaţi să facă o prezentare la tema *Apariţia şi dezvoltarea oraşului medieval*. În procesul de lucru, ei au studiat surse bibliografice şi resurse din Internet, au aranjat imaginile logic şi cronologic, iar la lecţie slide-urile au fost susţinute de comentarii ce cuprindeau concluzii clare la tema dată pentru cercetare. Astfel, au fost dezvoltate următoarele competenţe: stabilirea legăturilor cauză-efect şi a schimbărilor în istorie; aprecierea critică a evenimentelor, faptelor şi proceselor; păstrarea valorilor naţionale. În clasa a XII-a, la tema *Al Doilea Război Mondial în cinematografie*, liceenii au utilizat pentru prezentare aplicaţia Movie Maker, în combinaţie cu tehnica *Blazonului*, şi au dat dovadă de competenţa de a aprecia din diferite puncte de vedere influenţa războiului asupra omului în acea perioadă şi în vremurile noastre.

Observaţiile asupra întrebuinţării TIC la lecţie ne-au făcut să conchidem următoarele: un rezultat bun poate fi atins utilizând tehnologiile moderne în combinaţie cu metodele clasice (discuţia, dezbaterea). De exemplu, imaginea din prezentare poate fi folosită pentru diferite sarcini, cum ar fi: *Pe baza imaginii deduceţi...*, sau *Comentaţi...*, sau *Ce sentimente v-a trezit filmul vizionat? Scrieţi un text argumentativ sau un eseu asupra filmului, exprimându-vă opinia vizavi de subiectele dezbătute în documentar*.

Şi softul educaţional are o serie de avantaje, fiindcă oferă posibilitatea de a realiza anumite sarcini în timp real. Este binevenit mai ales la evaluare, unde, rezolvând itemul, elevul află imediat dacă a răspuns corect, îşi vede greşelile, perfecţionându-şi competenţele de autoevaluare şi de evaluare formatoare. Un alt avantaj este interactivitatea softului, acesta oferindu-i elevului oportunitatea să observe anumite schimbări în evenimente odată cu studierea lor. De exemplu, în clasa a IX-a, în timpul utilizării softului Quizlet la tema *URSS în perioada interbelică*, elevii au putut învăţa şi s-au autoevaluat cu ajutorul fişelor interactive. Acelaşi soft a fost folosit la evaluare. Copiii au oferit soluţii la sarcinile din program, primind informaţii despre câţi itemi au fost rezolvaţi corect. Avantajul programului Quizlet constă nu numai în interactivitatea lui, ci şi în prezentarea testului sub formă de joc: rezolvarea se poate face cronometrat sau fără limitarea în timp. Testul poate fi organizat pe niveluri de complexitate şi rezolvat oriunde există acces la Internet, fiind disponibil şi pe smartphone – un factor important în structura motivaţiei la elevi. În urma observaţiilor asupra activităţii la clasă, am conchis: utilizarea softului contribuie la formarea competenţei de înţelegere şi interpretare a timpului şi a spaţiului istoric, precum şi a competenţei de cunoaştere şi utilizare a tehnologiilor informaţionale. Concomitent, s-a observat o creştere semnificativă a interesului pentru rezolvarea itemilor, această modalitate de evaluare fiind cu mult mai atractivă decât cea tradiţională.

În clasa a X-a, la tema *Formarea popoarelor în Evul Mediu*, elevii au completat arborele genealogic al popoarelor utilizând informaţia din manual de rând cu cea din soft, programul servind şi ca o sursă istorică. Liceenii au cules informaţia necesară din ambele surse, au comparat şi sintetizat materia, dezvoltându-şi competenţa de cunoaştere şi interpretare critică a izvoarelor istorice.

Din experienţa lucrului cu softul istoric, o lecţie are numai de câştigat, dacă este bazată pe un astfel de program care, desigur, cere amenajarea cabinetelor cu calculatoare unite într-o reţea şi conectate la Internet. De altfel, reţeaua comună nu numai oferă oportunităţi pentru folosirea unor softuri, ci şi lărgeşte nuanţat dimensiunea formativă a procesului educaţional.

Internetul oferă posibilităţi enorme de dobândire a informaţiei, dar poate fi întrebuinţat şi ca un mijloc eficient de integrare a elevilor cu CES. De exemplu, prin intermediul platformei Moodle ei pot vizualiza lecţiile plasate acolo de profesor, îndeplinind aceleaşi sarcini ca şi colegii lor de la şcoală, dar aflându-se la domiciliu. Însă chiar dacă pot apărea greutăţi în folosirea Moodle, destul de util poate fi programul Skype, pentru ca elevii cu CES, care nu pot frecventa şcoala, să poată interveni în timpul lecţiei, participa în timp real, ascultând opiniile colegilor, împărtăşindu-şi propria viziune în ”plen”. În acest fel are loc socializarea copiilor cu CES, dezvoltarea abilităţilor de a vorbi în public, de a se simţi parte a unei comunităţi – lucru ce le lipseşte deseori. Am tras această concluzie în timpul

desfăşurării lecţiei în clasa a XI-a la tema *Războiul de Independenţă al României*, la care a participat, prin intermediul Skype, şi un elev ce studiază la domiciliu. Acesta s-a implicat în realizarea sarcinilor, a prezentat un referat despre generalii români participanţi la război. Utilizarea acestui program a avut un efect benefic asupra întregii clase, dar mai ales asupra elevului cu necesităţi speciale, sporindu-i motivaţia pentru studierea istoriei. Consider că dovada cea mai elocventă este nota 8 obţinută de el la proba de istorie din cadrul examenului de BAC. Programul Skype este o platformă eficientă pentru a lucra suplimentar cu elevii ce studiază la domiciliu, la verificarea temei pentru acasă sau la rezolvarea unor neclarităţi ce apar în timpul realizării unei sarcini sau participării la un proiect.

Nu numai Skype le oferă profesorilor şi elevilor posibilitatea de a lucra în această manieră. În ultima vreme, în Occident au devenit populare webinarele: platforme create pentru a discuta pe marginea unui subiect concret, ”întâlnire” la care poate participa un număr mare de persoane. Această modalitate necesită investirea în resurse speciale – o cameră Web calitativă şi legătură la Internet de mare viteză. În schimb, plasarea lecţiei pe această platformă ar rezolva problema elevilor ce lipsesc de la ore din motive întemeiate, ei fiind incluşi în procesul de studiu şi păstrându-şi conexiunea cu şcoala şi colegii, un fapt important în motivaţia pentru învăţare. Or, se ştie că după o perioadă îndelungată de lipsă din cauza bolii, elevii reîntorşi la şcoală au o motivaţie mai scăzută şi lacune serioase în materie la toate obiectele.

De asemenea, webinarul şi platforma Youtube pot reprezenta un mijloc eficient pentru accesul elevilor la lecţiile nu numai din şcoala în care învaţă, ci şi din orice instituţie din ţară şi chiar de peste hotare. Plasarea pe Youtube a lecţiilor video este binevenită şi pentru profesor, care poate propune idei originale de predare pentru copiii din întreaga lume, împărtăşindu-şi experienţa cu colegii, indiferent de distanţă. În acelaşi timp, dacă lecţiile prezentate vor fi interesante pentru un număr mare de persoane, canalul de pe Youtube poate deveni popular şi acumula mulţi adepţi, ceea ce îl va stimula pe cadrul didactic, deoarece Youtube monetizează stream-urile ce au multe vizualizări şi acumulează like-uri. La fel, şi elevii pot plasa pe Youtube spoturi la o anumită temă şi rezultatele cercetării într-un proiect, acumulând like-uri de la colegi şi de la alţi copii, aprecieri care, cum arată practica, sunt cu mult mai aşteptate şi mai motivante decât notele sau evaluarea verbală a profesorilor. Lucrul cu aceste platforme trebuie să se realizeze cu ajutorul şi sub ghidarea profesorului, dar fără o implicare omniprezentă a acestuia, el urmând să fie mai degrabă un îndrumător ce arată calea şi corectează greşelile apărute pe parcurs. În mod ideal, activitatea concomitentă profesor-elev este cea mai eficientă, deoarece fiecare îşi are atuurile sale, care pot fi de folos în procesul de exploatare a posibilităţilor oferite de platformele moderne de schimb de informaţie.

De asemenea, un domeniu de viitor sunt manualele electronice, care au vădite avantaje în comparaţie cu cele clasice, de exemplu: ocupă mai puţin spaţiu, deoarece pot fi stocate în memoria unei tablete, scutindu-i pe elevi să care ghiozdane enorme. Bunăoară, liceenii din a XI-a, au descărcat manualul de istorie pe tabletele personale, propunându-şi să lucreze cu acelaşi material ca cel cuprins în manualul clasic, dar pe suport electronic, deoarece puteau creşte mărimea literelor, identifica mai uşor temele şi paginile necesare. Asemenea manuale nu se deteriorează, nu trebuie reeditate, pot fi actualizate de autor şi descărcate într-o variantă mai nouă. La fel, pot fi accesate manuale din diferite ţări, de diferiţi autori; la o lecţie pot fi combinate, de exemplu, manuale din Republica Moldova şi din România (la un număr mare de teme), din ţara noastră şi din Marea Britanie, elevii care cunosc bine limba engleză având prilejul să prezinte viziunea autorilor vizavi de acele teme din istoria Marii Britanii care se studiază la noi. Un avantaj în plus al manualelor electronice este interactivitatea lor, aici fiind propuse sarcini pentru realizare directă, iar elevul care le-a rezolvat corect obţine răspunsul pe loc. Interactivitatea le face mai interesante pentru elevii moderni, care deseori se plictisesc să lucreze cu textul din manualul clasic, deoarece este voluminos şi nu oferă feedback. Consider că un manual electronic interactiv este un instrument ce creşte motivaţia elevilor în procesul de studiere, dezvoltând competenţele necesare.

Un mijloc deja consacrat pentru activitatea educaţională ghidată de TIC este site-ul, care poate fi creat la orice obiect sau combinat pentru câteva obiecte din aceeaşi arie curriculară. Site-ul la istorie este o platformă care poate include o acţiune pe mai multe paliere: pe el pot fi plasate spoturi video sau link-uri video de pe Youtube. De asemenea, munca la un site este un mod eficient de a atrage elevii mai puţin interesaţi de obiectele umaniste. Nu este un secret că redactarea grafică a site-ului necesită deţinerea de competenţe în diferite domenii, dezvoltă creativitatea şi colaborarea – factori esenţiali în procesul de optimizare a motivaţiei în învăţare. Cooperarea elev-elev şi profesor-elev constituie un eşafodaj solid pe care se pot forma atât competenţele la fiecare obiect, cât şi, mai important, competenţele transdisciplinare.

În concluzie: Tehnologiile informaţionale şi de comunicaţie vor deveni cu timpul unul din pilonii sistemului educaţional modern, fără de care nu se va

desfăşura nicio lecţie. Combinate cu metodele deja consacrate, acestea vor contribui la creşterea nivelului de formare a competenţelor, la dezvoltarea la elevi a abilităţilor de colaborare în realizarea unor sarcini şi de exprimare a opiniilor proprii, a creativităţii. Toate acestea sunt condiţii necesare pentru a spori şi a păstra motivaţia, a diversifica şi eficientiza procesul educaţional, a-l face interesant şi atractiv pentru toate vârstele şcolare, pregătind tânăra generaţie să răspundă provocărilor din prezent, dar şi celor ce vor apărea pe viitor. Profesorul nu poate şti azi cu ce se vor confrunta elevii săi peste câteva decenii, dar le poate forma competenţe utile şi poate crea acel climat care le va demonstra că a învăţa este şi va fi o ocupaţie importantă în orice vremuri.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Apetrichioaie E. Strategii de stimulare a motivaţiei elevilor. În: Analele Universităţii ”Ştefan cel Mare” din Suceava, 2006-2008. Vol. 5 (1), pp. 31-38.
2. Bocoş M.-D. Instruirea interactivă. Iaşi: Polirom, 2013. 472 p.
3. Făt S., Labăr A. Eficienţa utilizării noilor tehnologii în educaţie. EduTIC 2009. Raport de cercetare evaluativă. Bucureşti: Centrul pentru Inovare în Educaţie, 2009. 25 p. Pe: http//www.elearning.ro/resurse/EdTic2009_Raport.pdf
4. Istorie. Curriculum şcolar. Clasele a V-a – a IX-a. Chişinău: Lyceum, 2010.
5. Istorie: Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a. Chişinău: Cartier, 2010.
6. Stan M. A fi profesor în era digitală. În: Elearning.Romania, nr. 77, 2011, pp. 7-8. Pe: http://www.elearning.ro/a-fi-profesor-in-era-digitala
7. Аствацатуров Г. Технология конструирования мультимедийного урока. În: Учитель истории, 2002 (2), pp. 2-6.
8. Боголюбов В. И. Инновационные технологии в педагогике. În: Школьные технологии, 2005 (1).
9. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Методические рекомендации учителю истории: основы профессионального мастерства. Москва: Владос, 2000. 160 p.
10. Чернов А. В. Мультимедийный кабинет. În: Преподавание истории в школе, 2001 (7), pp. 40-44.



Inga **GHERASIM**

gr. did. I, IP Colegiul Agroindustrial din Rîşcani

Rolul motivaţiei în reuşita învăţării disciplinelor economice

Rezumat: *Orice profesor care doreşte stimularea motivaţiei elevilor pentru activitatea de învăţare este obligat să-şi analizeze propria motivaţie şi modul cum îşi planifică şi desfăşoară activităţile de predare-învăţare-evaluare. Articolul îşi propune analiza condiţiilor psihopedagogice de formare a motivelor de învăţare ale elevilor la disciplinele economice.*

Cuvinte-cheie: *motivaţie, metode, principii motivaţionale, reuşită şcolară.*

Abstract: *Any teacher who wishes to stimulate pupils' motivation for learning should analyze their own motivation and the way they plan and perform their teaching-learning-assessment activities. The article aims to analyze the psychopedagogical conditions facilitating the development of pupils' motivation for studying Economics.*

Keywords: *motivation, methods, motivational principles, school success.*

”Oamenii neobişnuiţi sunt oameni obişnuiţi care au o motivaţie deosebită.”
(Rex Renfrow)

Obiectivul major al procesului instructiv-educativ, conceput şi proiectat la ora actuală, vizează formarea-dezvoltarea personalităţii elevilor în vederea dobândirii deprinderii de a-şi asuma rolurile şi responsabilităţile în viaţa de adult, de a excela în activitatea profesională şi de a se integra într-o societate aflată în perpetuă schimbare. În cadrul acestui proces, o misiune bine definită i se atribuie educaţiei economice, proiectată şi realizată la disciplinele economice. Educaţia economică, ca dimensiune particulară a conţinuturilor generale ale educaţiei, vine să

răspundă provocărilor zilei, urmărind, în primul rând, formarea şi dezvoltarea gândirii critice la elevi, exprimată prin: ”aprecierea corectă a situaţiilor economice; cunoaşterea raţională a contextului socioeconomic general, particular şi concret; interogaţie asupra problemelor economice; verificare şi anticipare a unor soluţii economice; decizie cu consecinţe economice în situaţii concrete” [4, p. 248]. Implicaţiile pe care le comportă aceasta tind să asigure o abordare economică a conduitei elevilor pe mai multe paliere: ”maximizarea utilităţii sau a bunei funcţionări a persoanei, a comunităţii, a instituţiei; asumarea competiţiei pe criterii de eficienţă; distribuirea raţională a resurselor interne şi externe; raportarea la valori (materiale, spirituale, bunuri, servicii) care stimulează acumularea şi dezvoltarea” [Ibidem, p. 249].

În acest context, finalităţile educaţiei economice promovează un model economic de gândire şi acţiune în condiţiile schimbătoare ale economiei de piaţă. Atingerea finalităţilor trasate, în termeni de cunoştinţe, abilităţi, atitudini, valori, presupune un management eficient al disciplinelor economice, a conţinuturilor specifice, ceea ce reclamă pregătire şi competenţă din partea cadrului didactic de profil. Totodată, motivarea şi antrenarea elevilor în propria învăţare şi formare rămâne a fi o provocare pentru profesor în vederea asigurării succesului şcolar.

Motivaţia în învăţare este un subiect prezent în numeroase cercetări. Studiile întreprinse întru identificarea factorilor ce explică nivelul rezultatelor şcolare conduc la profilarea aptitudinii de învăţare a elevilor ca fiind un ansamblu de însuşiri individuale: nivelul de dezvoltare intelectuală, interes şi motivaţie pentru activitatea de învăţare, starea de sănătate, capacitatea de efort etc. Aceste elemente sunt interdependente, astfel că motivaţia pentru învăţare, ca totalitate a imboldurilor interne, care declanşează, orientează şi susţin eforturile de învăţare, este determinată, la rându-i, de mai mulţi factori intrinseci şi extrinseci: modul de organizare a procesului educaţional; competenţele profesionale, dar şi trăsăturile de personalitate ale cadrului didactic; specificul disciplinei didactice; particularităţile psihofizice ale elevului (gen, vârstă, nivelul dezvoltării intelectuale, nivelul de autoevaluare) etc. O contribuţie substanţială la explicarea mobilurilor de acţiune îi revine lui A. Maslow, a cărui teorie are implicaţii psihopedagogice relevante, indicând asupra următorului fapt: comportamentul uman nu este dictat numai de trebuinţe fiziologice (foame, sete, adăpost etc.), ci şi de o „motivaţie de creştere”, manifestată prin interese, ambiţii, aspiraţii etc. În acelaşi context, pentru a dezvolta trebuinţele de nivel superior (de cunoaştere, de autorealizare etc.), trebuie satisfăcute mai întâi cele de nivel inferior.

Cercetătorii identifică diverse forme ale motivaţiei: extrinsecă şi intrinsecă; pozitivă (sub formă de premieri, aprecieri favorabile, încurajare) şi negativă (blamare, ameninţare, pedeapsă etc.); cognitivă (exprimată prin nevoia de a cunoaşte) şi afectivă (nevoia de a obţine acordul altora pentru ideile proprii, de a trăi sentimentul de plăcere în compania celor din anturaj) [6, p. 21]. Raportând la mediul şcolar, Maria-Elena Druţă [5] identifică şi analizează detaliat factorii răspândirii motivaţiei negative, numiţi şi factori de „demotivare şcolară”. Printre aceştia se numără: înţelegerea procesului de învăţare ca ”o muncă alienantă”, ca o activitate neinteresantă, inutilă, lipsită de sens; absenţa unor obiective clare din partea profesorului ori neînţelegerea de către elev a ceea ce se aşteaptă de la el; pregătirea necorespunzătoare a profesorului, absenţa măiestriei şi a tactului pedagogic; încercarea acestuia de a se impune în mod dictatorial şi nu prin competenţă; indulgenţa exagerată a profesorului; absenţa feedback-ului sau un feedback negativ; tratarea inechitabilă a elevilor, favorizarea ”celor aleşi”, fapt ce conduce la sentimentul inutilităţii eforturilor depuse; probleme în familie, lipsa unor condiţii adecvate de studiu şi de odihnă, moralitatea scăzută a familiei, grija exagerată a părinţilor pentru reuşita şcolară a copilului [5, pp. 163-165].

Lecţiile desfăşurate „la întâmplare”, fără o planificare bine gândită, fără un conţinut relevant şi potrivit experienţei de viaţă a elevilor, dar şi o pregătire superficială a cadrului didactic în domeniul său de activitate vor demotiva elevii. Or, lecţiile bine proiectate, documentate, bazate pe metode noi, moderne şi interactive (problematizarea, mozaicul, brainstormingul, ciorchinele etc.) vor stimula curiozitatea şi dorinţa elevului de a căuta, a cerceta şi a descoperi adevărurile ştiinţifice. Totodată, o atenţie deosebită cadrul didactic trebuie să acorde elevilor cu rezultate şcolare scăzute, încurajându-i să se implice în demersurile la clasă prin: exprimarea încrederii în capacitatea lor de a reuşi; evitarea observaţiilor în faţa colegilor; manifestarea interesului pentru performanţele lor etc. [15].

Fenomenele pedagogice de motivare aplicabile în studierea disciplinelor economice au fost examinate conform următoarelor principii: a) valorificarea calităţilor individual-tipologice ale personalităţii elevilor (motivele intrinseci ale învăţării); b) valorificarea scopului studierii disciplinelor economice; c) abordarea predării-învăţării axate pe elev. Reieşind din aceste principii, s-au identificat condiţiile care determină eficienţa formării motivelor pentru învăţare:

1. Considerarea capacităţii elevilor de studiere a disciplinelor economice. Succesul şi reuşita învăţării depind de trăsăturile de personalitate, de particularităţile sistemului nervos central etc.
2. Stabilirea unui climat psihologic pozitiv.
3. Valorificarea tehnologiilor interactive – această condiţie este legată nemijlocit de abordarea în-

vățării axate pe elev.

4. Implicarea activă a elevului, în scopul satisfacerii nevoii sale de comunicare şi interrelaționare cu colegii.
5. Interesul față de disciplinele economice este o altă condiție a formării motivelor constante de studiere. În opinia mai multor pedagogi şi psihologi, interesul constituie elementul principal ce determină atitudinea pozitivă față de disciplină.
6. Pregătirea profesională şi personalitatea cadrului didactic. Cercetătorul P. Golu, în baza unor studii din literatura de specialitate (P. Eggen, D. Kanchak ş.a.), propune o sinteză a însuşirilor proprii profesorului ce instruieşte şi motivează eficient elevii [6, pp. 27-39]. Aceasta vizează:
   - atitudinea față de disciplină, metodele de predare pe care le utilizează;
   - proiectarea demersurilor ţinând cont de evenimentele instrucţionale pentru diferite tipuri de lecţii, începând cu momentul organizatoric şi finalizând cu bilanţul lecţiei;
   - comunicarea profesor-elev;
   - focalizarea atenţiei elevilor cu ajutorul sarcinilor pe interesul lor, concentrarea discuţiilor pe aspectele semnificative ale lecţiei:

Exemplul nr. 1: *Argumentaţi afirmaţia: Reducerea costurilor şi a cheltuielilor cu 1% contribuie la majorarea cu mult mai mare a profitului brut, cât şi a profitului contabil, decât majorarea cu 1% a venitului din vânzări.*

   - feedback-ul: formularea corectă a acestuia şi utilizarea la momentul oportun, într-un context relevant, va produce efectele dorite asupra conduitei elevului [14]:

Exemplul nr. 2: *Nu interpretăm rezultatele din trecut („Ai obţinut răspunsul corect din două încercări."), dar oferim şanse de reuşită („Data viitoare poţi parcurge algoritmul de rezolvare.").*

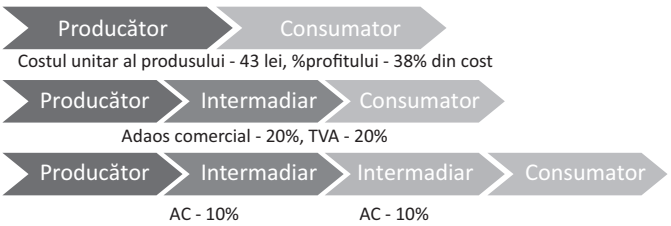
   - monitorizarea progresului şcolar în etapele de constatare şi de control;
   - chestionarea cu scopul validării condiţiilor psihopedagogice şi a mijloacelor pedagogice de dezvoltare şi orientare a motivelor pentru studierea disciplinelor economice:

Exemplul nr. 3: *Enumeraţi factorii care vă motivează să tindeţi spre rezultate bune la disciplinele economice: a) disciplinele vă trezesc interes pentru a cunoaşte ceva nou şi util; b) doriţi să deveniţi specialişti buni în domeniu; c) competenţa profesorului la disciplină; d) metodele de predare a disciplinelor; d) bursa (stimularea financiară).*

În ajutorul profesorului poate veni un algoritm general de învăţare a economiei:

1. La fiecare lecţie, elevul trebuie să aibă posibilitatea de a identifica nivelurile de referinţă ale categoriilor economice;
2. Alternarea metodelor de învăţare (învăţare globală – învăţare analitică – învăţare mixtă);
3. Descrierea fenomenului economic pe baza unor modele logice, respectându-se ordinea prezentării părţilor:

Exemplul nr. 4: *În cadrul entităţii SA "Lactis", se propun următoarele canale de distribuţie a caşcavalului. Conform rezultatelor căpătate, alegeţi varianta optimă.*

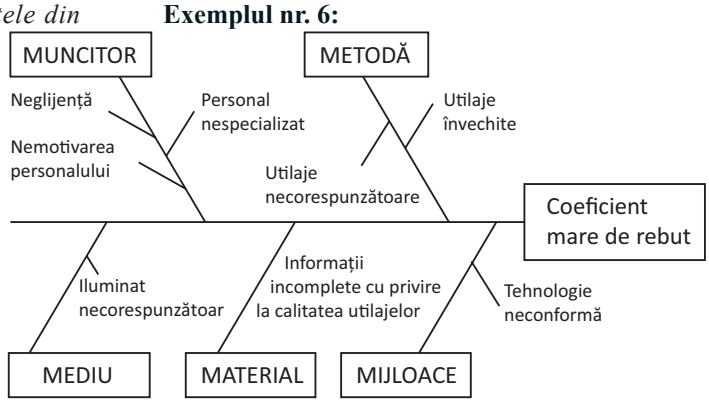


4. Explicarea fenomenului economic analizând interdependenţele stabilite între elementele componente, compararea cu fenomene similare sau absolut definite:

Exemplul nr. 5: *Având la bază activitatea operatorilor de telefonie mobilă "Orange" şi "Moldcell", descrieţi relaţiile concurenţiale dintre acestea văzute prin prisma segmentării pieţei şi a piramidei trebuinţelor lui Maslow.*

5. Realizarea de aplicaţii pe baza informaţiei asimilate (rezolvarea de probleme, modelări, simulări, studii de caz, jocuri de management ş.a.).

Exemplul nr. 6:



6. Recapitularea în baza unei scheme integratoare, formulând întrebări-problemă.

Exemplul nr. 7: *În baza situaţiei de profit şi de pierdere:*

1. Analizaţi dinamica indicatorilor de profit (pierdere).

2. Calculaţi influenţa factorilor la devierea rezultatului din activitatea operaţională.
3 Conform rezultatelor obţinute, identificaţi 5 căi de majorare a rezultatului din activitatea operaţională.
4. Deduceţi, în baza analizei SWOT, căile de valorificare a punctelor tari şi cele de transformare a punctelor slabe în atuuri.

Aşadar, asigurarea condiţiilor psihopedagogice de formare a sistemului motivaţional la elevi este un proces complex, de durată, cu implicaţii constante. Totuşi, cum îi încurajăm să se pătrundă de mai mult interes pentru disciplinele predate? Vom enumera câteva sugestii [13]:

- Entuziasmul, dedicaţia cadrului didactic li se transmite şi elevilor, reprezentând un factor motivaţional puternic pentru ei.
- Realizarea de conexiuni între materialul propus şi contextul real, de viaţă al elevilor.
- Adresarea de întrebări, pentru ca elevii să reflecteze asupra subiectului în discuţie, chiar dacă nu au citit nimic referitor la tema respectivă.
- Utilizarea unor tehnici eficiente de facilitare a discuţiilor.
- Acordarea de suficient/mai mult timp explicării: de ce învăţăm ceea ce învăţăm; de ce este importantă, utilă şi interesantă o anumită abordare/teorie/activitate, cum poate fi ea aplicată în viaţa reală etc.
- Elevii care nu au încă consolidat un set motivaţional intrinsec de a învăţa pot fi susţinuţi prin motivaţie extrinsecă – remunerarea (psihologică sau materială).
- Umanizarea acţiunilor şi comportamentelor. Elevii tind să comunice şi să relaţioneze cu profesorii care au o abordare „umană" şi cărora le pasă de ei, de preocupările şi scopurile lor.
- Predarea inductivă. Cercetările susţin că prezentarea mai întâi a concluziilor, iar apoi oferirea exemplelor lipsesc elevii de plăcerea de a descoperi noul în mod individual. Or, furnizarea exemplelor cu solicitarea de a generaliza şi a elabora concluzii va spori şi va menţine interesul elevilor pe tot parcursul activităţii. Mai mult, un asemenea mod de organizare a demersului contribuie în mare măsură la dezvoltarea abilităţilor de analiză şi sinteză.
- Generarea de emoţii pozitive are un cuvânt greu de spus în creşterea randamentului şcolar [7, pp. 82-90].

Aşadar, motivaţia nu trebuie considerată şi interpretată ca un scop în sine, ci pusă în slujba obţinerii unor performanţe. Or, performanţa se situează la "nivelul eşalonului de vârf". În orice activitate umană, fie că e vorba de joc, fie de învăţare, fie de muncă etc., ceea ce contează este valoarea motivaţiei şi eficienţa ei propulsivă [5, pp. 82-90]. În mod cert, problemele legate de motivaţia elevilor fiind extrem de diverse, intervenţia profesorului nu se poate baza pe reţete, ci trebuie adaptată la fiecare situaţie în parte, la fiecare elev.

În concluzie: Fenomenele economice, tendinţele şi solicitările mediului economic actual au un caracter divers şi complex. Or, acestea îl determină pe profesorul de discipline economice să fie flexibil în abordări şi să recurgă la o didactică funcţională, articulând componentele procesului de instruire în domeniu obiective – conţinuturi – strategii didactice – evaluare, astfel încât învăţarea economiei să nu fie redusă la asimilarea limbajului economic şi a tehnicilor de calcul, ci să asigure formarea spiritului şi a comportamentului economic al elevului.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bruner J. S. Pentru o teorie a instruirii. Bucureşti: EDP, 1970.
2. Cerghit I. Metode de învăţământ. Bucureşti: EDP, 1976.
3. Cerghit I., Radu T.I., Popescu E., Vlăsceanu I. Didactica. Bucureşti: EDP, 1998.
4. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iaşi: Polirom, 2010. 400 p.
5. Druţă M.-E. Iniţiere în psihologia educaţiei. Note de curs. Bucureşti: ASE, 2000.
6. Golu I., Golu P. Psihologia învăţăriişi dezvoltării. Bucureşti: Humanitas, 2003.
7. Popenici Ş., Fartuşnic C. Motivaţia pentru învăţare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea şi ce putem face pentru asta. Pedagogie Metodică. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2009.
8. Radu T. I. Teoria şi practica în evaluarea eficienţei învăţământului. Bucureşti: EDP, 1991.
9. Tomşa Gh. (coord.) Psihopedagogie preşcolară şi şcolară. Bucureşti, 2005.
10. Şchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor. Bucureşti: EDP, 1991.
11. Дубовицкая Т. Методика диагностики направленности учебной мотивации. Психологическая наука и образование, 2002.
12. Лукьянова М. Учебная мотивация школьников: психолого-дидактические аспекты. Учитель, 2001.
13. https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Strategii-de-stimulare-a-motiv319.php
13. https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Strategii-de-stimulare-a-motiv319.php
14. https://www.traininguri.ro
15. https://teologiepastorala20102014.files.wordpre-

Bune practici din şcoala lituaniană: *Educaţie pentru integritate*

La finele anului trecut, în cadrul proiectului moldo-lituanian *Lecţii europene 2*. Componenta *Educaţie contra corupţiei*, finanţat de Ministerul Afacerilor Externe al Republicii Lituania din fondurile Programului de Cooperare pentru Dezvoltare şi Promovare a Democraţiei, un grup de profesori de la noi a efectuat o vizită de studiu în câteva instituţii educaţionale din Lituania. Scopul vizitei a constat în familiarizarea cu experienţele colegilor baltici în domeniu şi cu iniţiativele de succes, de mai mulţi ani, în valorificarea educaţiei pentru integritate, promovată în mod extins la nivel european. Agenda a inclus vizite consistente la diferite tipuri de şcoli, plasate pe o arie geografică diversă, care au cuprins asistenţe la ore, discuţii cu echipele manageriale, cu profesorii implicaţi în proiecte, dar şi cu elevii, ca beneficiari principali ai acestora.

Am cunoscut astfel şi peisajul inedit al acestei ţări – printre altele, cu cel mai înalt grad de împădurire din Europa, dar şi contextul multicultural, cu numeroşi imigranţi, cu familii mixte. Chiar şi în şcolile cu minorităţi etnice nu figurează nicăieri lecţii aparte de *Cultură şi tradiţii ale etniei* respective, acestea realizându-se prin alte activităţi extracurriculare (Nota Bene pentru Moldova!) Concertele şi toate manifestaţiile artistice cu obiceiuri populare de pe scena mare ţin de trecut, spun managerii.

Dintre noutăţile cele mai importante, care ar prezenta interes şi pentru mediul nostru educaţional, enunţăm: funcţionarea în şcoli a unui Laborator de transparenţă; titlul de *Şcoală onestă* oferit unei reţele de şcoli preocupate de lupta cu corupţia, cu practici pozitive semnificative; încadrarea modulului de *Educaţie împotriva corupţiei* la disciplina *Etica*; parteneriatele multiple, care favorizează eforturile în direcţia dată, inclusiv cu bisericile catolice; cele 15 zile netradiţionale, organizate în instituţiile preuniversitare, cu genericul *Şcoala altfel*, câte o zi la finele fiecărei luni şi ultima săptămână de şcoală, ca zile fără manuale, cu excursii şi alte activităţi neformale; înlocuirea inspecţiei tradiţionale cu verificări sistematice ale stării de bine a copilului în şcoală etc. Statutul de *şcoală onestă* a început să fie conferit şcolilor lituaniene implicate în campania de promovare organizată de Transparency International. Deviza lansată pentru fiecare elev a fost: ”Eu sunt cinstit”, urmată de câteva autoevaluări: *Ce crezi despre tine la acest capitol, de ce? Ce cred colegii, prietenii, rudele tale?* Acţiunile care au urmat au avut angajamente de tipul: *Voi scrie onest lucrarea de control, mă oblig să nu copiez, să nu mint* etc. Ulterior, organizaţia iniţiatoare a proiectului a trimis şcolilor abţibilduri tematice pe insigne: *Eu*



sunt onest, iar elevii din clasele 11-12, care le primeau, urmau să promoveze printre profesori integritatea şi conduita cinstită, dar şi să le aplice pe fiecare lucrare de control/test. Evident că nu toţi le-au aplicat, însă după această campanie de promovare şi lămurire, timp de 6 luni, a crescut numărul elevilor onești. La final, în fiecare şcoală, s-a organizat un eveniment, în cadrul căruia elevii au completat un chestionar, unde au scris ce au învăţat, ce au pus în practică, cum se simt în raport cu acest fenomen. Unele şcoli continuă şi azi ”lupta” pentru obţinerea statutului de *şcoală onestă*, intrând în această reţea şi promovând integritatea la nivel de familie, instituţie şi comunitate. Printre sloganurile împărtăşite de elevi, am remarcat: *Conştiinţa curată ne ajută să luăm decizii bune; Esenţa existenţei noastre este responsabilitatea* etc.

Am remarcat, în altă ordine de idei, că în fiecare sală de clasă exista tablă interactivă funcţională, nemaivorbind de conexiunea fără probleme la Internet în întreg spaţiul şcolii; că agenda şi catalogul electronice au devenit deja un lucru obişnuit; că întâlnirile cu părinţii se organizează doar în prezenţa copilului, obligatoriu, de 2 ori pe an, unde, în mod prioritar, se ascultă problemele enunțate şi înţelese de copil, or, în prezent, la şcoală vin tot mai mulţi copii cu probleme de comportament psihoemoţional şi social, iar profesorii trebuie să îi ajute prin cât mai multe căi. În general, am descoperit multe lucruri interesante, o situaţie foarte bună, copii fericiţi.

Proiectul nostru continuă şi în trimestrul curent, iar practicile de care am luat cunoştinţă ne inspiră să iniţiem mai multe acţiuni pentru promovarea integrităţii în şcolile noastre, începând cu luarea transparentă şi participativă a deciziilor de către echipele manageriale, continuând cu comportamentele cinstite ale elevilor la fiecare lecţie/evaluare şi terminând cu eradicarea iniţiativelor de corupere a educatorilor de către unii părinţi.

În acest context, **anunţăm instituţiile educaţionale, care vor să se angajeze pe termen lung în contracararea corupţiei, să trimită o scrisoare de motivare, semnată de manager, pentru a semna *Declaraţia educaţiei pentru integritate*, asumându-şi angajamente specifice pentru echipa managerială, corpul profesoral, elevi şi părinţi. Cadrele didactice din instituţie urmează să realizeze modulul *Educaţie contra corupţiei*, plasat pe adresa bit.ly/2GOCVNT, şi să trimită secvenţe, de la lecţii şi de la alte activităţi organizate, pe adresa: vpostica@prodidactica.md. Ca rezultat, instituția va primi titlul de ŞCOALĂ ONESTĂ, beneficiind de parteneriate educaţionale în domeniul dat, dar şi de suport didactic relevant. Termen-limită: 10 martie 2019.**

Viorica GORAŞ-POSTICĂ,
coordonator de proiect

Rolul educației interculturale în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, dezbătut la clubul *PAIDEIA*

Pe 15 februarie curent, mai mulți profesori din diferite instituții preuniversitare au participat la ședința ordinară a Clubului de dezbateri educaționale *Paideia de la PRO DIDACTICA*, unde au discutat pe marginea politicilor actuale, dar și a practicilor curente de dezvoltare a competenței interculturale. În calitate de facilitator, prof. univ. Viorica GORAŞ-POSTICĂ a organizat întrunirea în cheia cadrului de proiectare și învățare ERRE, propunând sarcini specifice de valorificare a potențialului participanților și provocând schimbul de experiențe avansate de educație interculturală (EIC), naționale și internaționale. Prezentarea integrală a demersului în cauză poate fi accesată pe site-ul red.prodidactica.md/resurse-red/red-nationale/



Pornind de la faptul că diversitatea culturală a devenit o realitate inevitabilă și nici pe departe nu mai este un clișeu contemporan (Anca Nedelcu), profesorii au identificat că EIC comportă categoric mai multe avantaje decât dezavantaje. De asemenea, fiind întrebați cât de mult îi reprezintă EIC sau se regăsesc în domeniul dat, marea majoritate a răspuns că *foarte mult*. După ce au fost analizate documentele recente de politică educațională din perspectiva EIC, practicienii și-au expus opiniile pe marginea relevanței acestora în contextele în care ei activează, subliniind unele probleme cu care se confruntă ei, alături de elevi și părinți, dar și împărtășind anumite căi de soluționare a acestora. Activitatea practică a avut ca obiectiv colectarea și dezbaterea sugestiilor din partea practicienilor pentru dezvoltarea curriculară a EIC, atât cu referire la formarea inițială, cât și cea continuă a cadrelor didactice. Astfel, printre recomandările propuse de către participanți echipelor de autori, care vor dezvolta Curriculumul național preuniversitar, în anul 2019, au fost: diversificarea ofertelor educaționale de EIC; includerea în listele de texte recomandate a textelor valoroase, inclusiv nonliterare, de frontieră – eseu, reportaj, studii de caz – cu tematică interculturală, de exemplu: ”Eu sunt Malala...”, ”În ultima bancă” etc.; inițierea unor biblioteci digitale, cu filme documentare sau artistice pentru educația EIC, a unor portofolii didactice, ghiduri, culegeri de proiecte didactice, auxiliare; includerea mai multor ore de comunicare orală; mai multe sugestii pentru organizarea și diversificarea lecțiilor outdoor, de educație interculturală nonformală; a se recomanda mai multe ore efectuate sub formă de ateliere de lectură, de discuție; a se elabora suporturi informaționale actualizate la tematica EIC; de inclus conținuturi tematice de EIC , începând cu Abecedarul, însoțite de suporturi didactice interactive, DVD-uri, soft-uri educaționale.

Recomandările pentru managerii și profesorii universitari, în vederea optimizării EIC a studenților, viitori profesori, au fost următoarele: predarea unui curs special, fie și opțional de Educație interculturală, ”se poate și în locul obiectelor inutile și neînțelese de mulți studenți, gen economie, politologie, neadaptate deloc la specificul facultății”; mai multe ore practice de EIC, de didactică aplicată la disciplinele socioumanistice; oferirea de instrumente practice de evaluare a competenței interculturale; invitarea profesorilor din alte țări cu anumite cursuri la tematica dată; extinderea parteneriatelor educaționale dintre școală și universitate, de identificare comună a problemelor și a soluțiilor de EIC; a organiza cu viitorii pedagogi a Zilelor EIC în universitate, în care să se facă mai multe vizite în școli a profesorilor și studenților; a desfășura practicile pedagogice, dar și școli de iarnă, de vară cu studenții și în afara țării; a iniția, inclusiv de către studenți festivaluri ale etniilor conlocuitoare în diferite localități etc.

În continuare, necesitățile și doleanțele practicienilor și ale școlii, în general, vor fi valorificate de noi în cadrul proiectului *Promovarea şi dezvoltarea educaţiei interculturale în formarea iniţială a cadrelor didactice*, sprijinit de Fundația *Pestalozzi* din Elveția și implementat pe parcursul aa. 2018-2020.

dr. hab., prof. univ. Viorica GORAȘ-POSTICĂ



Transdisciplinaritatea în pedagogie



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

Rezumat: *Studiul nostru evidenţiază importanţa elaborării unui model transdisciplinar al educaţiei în epoca postmodernă (contemporană) raportat la valorile pedagogice generale (binele moral, adevărul ştiinţific, utilitatea adevărului ştiinţific aplicat, frumosul, sănătatea psihofizică). Acest model, promovat de UNESCO, angajează pedagogic cinci scopuri generale, definite în termeni de competenţe psihologice – a învăţa: a) să cunoşti; b) să faci; c) să trăieşti alături de alţii; d) să fii; e) să devii (în perspectiva educaţiei permanente şi a autoeducaţiei). Pe baza lor sunt proiectate curricular conţinuturile transdisciplinare şi metodologia educaţiei transdisciplinare.*

În plan epistemologic, cadrul valoric transdisciplinar este conturat istoric în procesul de tranziţie de la modelul scientist premodern la cel modern şi postmodern (contemporan). Modelul scientist postmodern (contemporan) promovează o paradigmă a complexităţii, reflectată în pedagogia postmodernă (contemporană) care abordează educaţia la nivel global şi deschis prin „teorii unificatoare" (teoria generală a: educaţiei; instruirii; curriculumului), aflate la bază tuturor ştiinţelor educaţiei (implicate în aprofundarea obiectului de studiu, a normativităţii şi metodologie de cercetare, specifice pedagogiei, cu impact social multinivelar).

La nivel de proiectare curriculară a instruirii, transdisciplinaritatea devine soluţia strategică necesară pentru depăşirea crizei educaţiei, generată de „creşterea fără precedent a cunoştinţelor". Construcţia propusă (prin plan de învăţământ şi programe şcolare – curriculare) angajează „progresia în integrarea curriculumului", realizată gradual la nivel de disciplinaritate/intradisciplinaritate, interdisciplinaritate, multidisciplinaritate/pluridisciplinaritate şi transdisciplinaritate – modalitate superioară care înglobează nivelurile anterioare în context deschis. Un exemplu semnificativ este cel oferit de ariile curriculare construite la nivelul raporturilor pedagogice optime necesare între competenţa vizată prioritar (ca obiectiv general transversal) şi disciplinele de învăţământ propuse care pot fi integrate intradisciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar/pluridisciplinar şi transdisciplinar.

Cuvinte-cheie: *transdisciplinaritate, Carta Transdisciplinarităţii, valori pedagogice generale.*

Abstract: *Our study highlights the importance of developing a transdisciplinary model for education in the postmodern (contemporary) era as related to general educational values (the moral good, the scientific truth, the utility of applied scientific truth, beauty, and psychophysical health). This model, which is promoted by UNESCO, educationally engages five general goals, defined in terms of psychological competences – learning: a) to know; b) to do; c) to live next to others; d) to be; e) to become (in the perspective of continuous education and self-education). It is based on these goals that transdisciplinary contents and the methodology of transdisciplinary education are designed in curricular terms.*

In terms of epistemology, the transdisciplinary value framework has been historically shaped during the transition from the scientific pre-modern model to the modern and postmodern (contemporary) one. The postmodern (contemporary) scientific model promotes a paradigm of complexity, as reflected in postmodern (contemporary) education, which approaches education at a global and open level through "unifying theories" (the general theory of education; of instruction; of the curriculum), these theories being at the root of all education sciences (and involved in increasing the depth of research in the object of study, normativity, and research methodology that are specific to education, with a multilevel social impact).

In terms of curricular design in instruction, transdisciplinarity becomes the necessary strategic solution capable of overcoming the educational crisis generated by an "unprecedented increase of knowledge". The suggested construction (through

the educational plan and school programs – curricula) engages "progress in the integration of the curriculum", gradually implemented at such levels as disciplinarity/intradisciplinarity, interdisciplinarity, multidisciplinarity/pluridisciplinarity and transdisciplinarity – the latter being a superior mode that encompasses all previous in an open context. A significant example is offered by the curricular areas that are constructed at the level of the necessary optimal pedagogical relations between competence, targeted as a priority (as a general transversal goal), and the proposed educational courses that may be integrated in an intradisciplinary, interdisciplinary, multidisciplinary/pluridisciplinary and transdisciplinary manner.

Keywords: *transdisciplinarity, the postmodern era, educational values*

Evoluţia pedagogiei, ca ştiinţă socioumană specializată în studiul educaţiei, este marcată în epoca postmodernă (contemporană) de influenţa modelului epistemologic al interdisciplinarităţii, dezvoltat şi deschis în direcţia transdisciplinarităţii. *Carta Transdisciplinarităţii*, adoptată la primul Congres Mondial al Transdisciplinarităţii (Convento da Arrabida, Portugalia, 1994), elaborată de un Comitet de redactare (Lima de Freitas, Edgar Morin, Basarab Nicolescu) promovează *Educaţia transdisciplinară* – „o autentică educaţie care nu poate favoriza abstractizarea în dauna altor forme de cunoaştere". Articolul 11 al cartei evidenţiază miza *educaţiei transdisciplinare* care „se bazează pe reevaluarea rolului intuiţiei, imaginaţiei, sensibilităţii şi corpului în transmiterea cunoştinţelor", orientate în sens formativ pozitiv în condiţii de *contextualizare*, *concretizare* şi *globalizare* (Basarab Nicolescu [8,9]).

Evoluţia transdisciplinară a educaţiei reflectă cerinţele modelului cultural al societăţii informaţionale cu caracter global şi deschis. Valorile pedagogice generale (binele, adevărul, utilitatea adevărului aplicat, frumosul, sănătatea psihofizică) aflate la baza construcţiei obiectivelor şi a conţinuturilor generale ale educaţiei (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice) trebuie integrate într-un *model transdisciplinar* care permite depăşirea tensiunilor spirituale (etice, culturale, politice, economice, religioase etc.) perpetuate de un sistem de învăţământ susţinut predominant prin abordări monodisciplinare, intelectuale (în conţinut) şi formale (în formă), rigide la nivel de proiectare şi realizare instituţională.

Promovarea unui *model formativ transdisciplinar* poate contribui la depăşirea „crizei mondiale a educaţiei" (Philip H. Coombs [3,4]), persistentă în sistemele moderne de învăţământ „aflate în decalaj cu mutaţiile lumii contemporane". Soluţia strategică adoptată de UNESCO, prin *Comisia Internaţională pentru Educaţie în secolul al XXI-lea*, tinde spre un astfel de *model* necesar pentru reconstrucţia sistemelor postmoderne de învăţământ în raport de: a) idealul educaţiei elaborat din perspectivă transdisciplinară – personalitatea integrală, complexă, expresie a „unei totalităţi deschise a fiinţei umane", bazată pe formarea-dezvoltarea globală, „**nu** doar a uneia dintre părţile acesteia" (Jacques Delors [7, p. 160, subl. ns.]); b) scopurile generale ale educaţiei, definite în termeni de competenţe psihologice transversale, transdisciplinare [Ibidem, pp. 153-164]:

1) *A învăţa să cunoşti* prin informaţii logice – noţiuni, judecăţi, raţionamente, teorii, paradigme, axiome, legi, principii etc. din toate domeniile cunoaşterii – ştiinţă, tehnologie, artă, filozofie, religie, economie, politică etc.; implică: a) dobândirea spiritului ştiinţific, „**nu** printr-o creştere nechibzuită a numărului materiilor (...), **nu** prin asimilarea unei mase enorme de cunoştinţe ştiinţifice, ci prin **calitatea** celor învăţate, condiţionată de mărimea *trunchiului de cultură generală* (în cadrul planului de învăţământ) şi de cultura generală a fiecărei discipline (accentuată în cadrul programelor şcolare, inclusiv în învăţământul postgeneral; b) exersarea capacităţii „de a stabili punţi – între diferite cunoştinţe; între aceste cunoştinţe şi semnificaţiile lor în viaţa noastră de zi cu zi; între aceste cunoştinţe şi semnificaţii şi posibilităţile noastre interioare"; c) completarea demersului transdisciplinar cu cel disciplinar (şi intradisciplinar, interdisciplinar, pluri/multidisciplinar) care „va duce la *o fiinţă re-unită*", deschisă şi adaptabilă la schimbările profesionale, comunitare şi individuale, cu caracter obiectiv şi subiectiv în societatea informaţională.

2) *A învăţa să faci* prin: deprinderi şi priceperi/strategii cognitive pentru sesizarea şi rezolvarea de probleme şi situaţii-problemă, care presupun aplicarea cunoaşterii; implică: a) formarea tehnologică generală – necesară în societatea informaţională – opusă specializării precoce şi excesive, tipică societăţii industrializate; b) dobândirea unor profesii, bazate pe aplicarea cunoştinţelor în domenii de referinţă, care permit mobilitatea şi adaptabilitatea rapidă la condiţii de schimbare; c) învăţarea creativităţii la scară generală, în formarea intelectuală şi profesională, în viaţa socială şi personală; d) înlocuirea competiţiei cu scop de ierarhizare socială, cu cooperarea realizată în funcţie de nivelul structurilor creative ale fiecărei personalităţi, care stimulează competiţia cea mai eficientă pedagogic – competiţia cu sine.

3) *A învăţa să trăieşti alături de ceilalţi* prin: a) respectarea şi interiorizarea normelor care reglementează raporturile sociale; b) „atitudinea transculturală, transreligioasă, transpolitică şi transnaţională" care permite colaborarea între oameni în orice context, în loc de „a lupta unii împotriva celorlalţi"; c) capacitatea de „a te

recunoaşte pe tine însuţi în chipul Celuilalt", realizabilă prin „învăţare permanentă începută de la cea mai fragedă vârstă şi continuată pe toată durata vieţii".

4) *A învăţa să fii* prin: a) atitudine deschisă spre autocunoaştere, pentru cercetarea „fundamentelor propriilor noastre convingeri", pentru a descoperi „armonia ori dizarmonia între viaţa noastră individuală şi socială"; b) atitudinea transpersonală care contribuie la perfecţionarea structurii de bază a educaţiei, a corelaţiei educator-educat, profesor-elev prin „învăţare permanentă a elevului de către dascăl, dar şi a dascălului de către elev"; c) atitudinea deschisă spre toate aceste patru scopuri generale privite în inter-relaţie şi trans-relaţie, care susţine saltul valoric spre educaţie permanentă şi autoeducaţie.

5) *A învăţa să devii* prin: a) formare-dezvoltare continuă la nivel de educaţie permanentă care integrează în structura activităţii – în orice moment şi pe tot parcursul vieţii – toate conţinuturile şi formele generale ale educaţiei; b) autoformare-autodezvoltare permanentă la nivel de autoeducaţie, care marchează capacitatea educatului de a deveni propriul său educator (autoeducator), apt să elaboreze autonom şi eficient, proiecte pedagogice de tip curricular.

Educaţia transdisciplinară răspunde cerinţelor proiectării curriculare, angajate normativ la nivelul corespondenţei pedagogice dintre: a) finalităţile educaţiei (macrostructurale/ideal, scopuri generale; microstructurale/obiective generale, specifice, concrete) – b) conţinuturile de bază, raportate la valorile generale – c) metodologia de transmitere, realizare şi reglare-autoreglare a mesajului pedagogic; de predare-învăţare-evaluare. Este centrată asupra unor finalităţi definite în termeni de competenţe generale construite la nivelul trans-relaţiei dintre cunoştinţe – deprinderi şi priceperi/strategii cognitive – atitudini valorice (faţă de cunoştinţele, deprinderile şi priceperile dobândite), perfectibilă în context pedagogic şi social deschis. În termenii psihologiei cognitiviste, valorificaţi de pedagogia constructivistă, promovată de paradigma curriculumului, aceste *competenţe transversale* integrează în plan disciplinar, intradisciplinar interdisciplinar, pluridisciplinar/multidisciplinar şi (ulterior, în plan superior) transdisciplinar, cunoştinţele de bază: a) declarative (teoretice: noţiuni, judecăţi, raţionamente; axiome, legi, principii, formule, date factuale/literare, istorice, geografice etc. – esenţiale); b) procedurale (deprinderi şi priceperi/strategii cognitive, necesare în rezolvarea de probleme şi situaţii-problemă); c) *condiţionale* sau atitudinale (exprimate prin atitudini valorice faţă de cunoştinţele dobândite, care condiţionează calitatea acestora) (vezi Maria Eliza Dulamă [8, pp. 18-22]).

Scopurile generale concepute la nivel de competenţe transversale, exprimate în termeni psihologici (a învăţa: *să cunoşti: să faci; să lucrezi împreună; să fii; să devii permanent*) definesc orientările prin care sunt promovate valoric (pedagogic) conţinuturile de bază ale educaţiei transdisciplinare şi metodologia generală a educaţiei transdisciplinare.

Conţinuturile de bază ale educaţiei transdisciplinare reconstituie unitatea personalităţii elevului, destructurată de „şcoala modernă", de tip industrial, care „privilegiază mentalul în detrimentul sensibilităţii şi trupului". Planul de învăţământ, programele şi manualele şcolare, dar şi modalităţile de proiectare utilizate de profesor vor avea în vedere: a) asigurarea echilibrului dintre conţinuturile generale ale educaţiei (morale – ştiinţifice/intelectuale – tehnologice – estetice – psihofizice), indiferent de conţinutul particular de referinţă (matematică, istorie, muzică, sport etc.); b) promovarea unor *valori apreciative* specific pedagogice (care susţin formarea-dezvoltarea cognitivă şi noncognitivă pozitivă, învăţarea autonomă, autoinstruirea eficientă) superioare celor inspirate exclusiv din eficacitatea economică imediată, „care nu ne poate duce decât la autodistrugere".

Metodologia educaţiei transdisciplinare promovează metode şi tehnici didactice care valorifică experienţa de viaţă a elevilor, posibilităţile lor de exprimare recreativă şi productivă (prin joc şi muncă), resursele inteligenţelor multiple utilizate special pentru a echilibra raporturile dintre „gândire, sentimente şi corp". La nivel de sistem, solicită organizarea în cadrul fiecărei şcoli a unui *atelier de cercetare transdisciplinară* care exersează eliminarea graniţei dintre timpul de învăţare organizat (formal şi nonformal) şi timpul liber utilizat în sens pedagogic. În învăţământul superior un astfel de „atelier" poate asigura revenirea la „misiunea uitată a *Universităţii*" care constă în „studierea universalului" (vezi Basarab Nicolescu [9,10]).

În plan epistemologic general, cadrul valoric transdisciplinar este conturat la nivel istoric, în procesul de trecere de la scientismul premodern spre cel modern şi postmodern.

Scientismul premodern promovează o cunoaştere prin *mijloace* mitologice, artistice, religioase, bazate pe extrapolare afectivă, imaginaţie spontană, intuiţie excedentară, credinţă absolută, situate în zona unui fundamentalism teologic şi filozofic, valabil pentru toate „ştiinţele". Această etapă corespunde stadiului preparadigmatic al pedagogiei, caracterizat prin lipsa unui discurs specific.

Scientismul modern, clasic marchează procesul de afirmare a ştiinţelor particulare ca domenii de cunoaştere specifice, desprinse de religie şi de filozofie. Promovează o paradigmă a simplicităţii, raportată la mai multe concepte-cheie afirmate în fizica clasică, valorificate şi în pedagogie: a) *continuitate a spaţiu-*

lui liniar; b) *cauzalitate locală* exprimată prin relaţii simple cauză-efect; c) *legi deterministe şi rezultate predictibile*; d) *realitate obiectivă* (guvernată de legi deterministe) care obligă discursul ştiinţific să iasă din „infernul subiectivităţii"; e) *obiectivitate*, „erijată în criteriu suprem al adevărului" identificabil la nivel de funcţie şi structură de bază a realităţii (reflectată şi definită prin concepte fundamentale).

Scientismul postmodern promovează *o paradigmă a complexităţii* care valorifică noi *concepte-cheie* elaborate de *fizica cuantică*: a) *discontinuitate* (a spaţiului şi timpului); b) *cauzalitate* globală; c) *inseparabilitate* la nivelul „interacţiunii elementelor cuantice indiferent de distanţa dintre ele"; d) *realitate multinivelară* care include „un *ansamblu* de sisteme, *invariant* la acţiunea unui număr de legi generale"; e) *normativitate* care angajează „logica terţiului inclus", a *complexităţii*, foarte importantă în domeniul social-politic şi în *pedagogie* pentru eliminarea efectelor negative generate de „logica de excludere": bine-rău, dreapta-stânga; bărbaţi-femei, bogaţi-săraci, profesori-elevi; elevi buni – slabi, metode didactice active – pasive, metode de evaluare clasice – moderne/alternative etc. (Basarab Nicolescu [9, pp. 21-47]).

Viziunea postmodernă despre cunoaşterea ştiinţifică va influenţa şi evoluţia pedagogiei dezvoltată din perspectiva paradigmei curriculumului care abordează educaţia global (psihologic şi social) şi deschis (spre educaţia permanentă şi autoeducaţie).

Paradigma *complexităţii ştiinţei postmoderne* determină accelerarea multiplicării disciplinelor, dar şi „dialogul între discipline" în diferite variante (intradisciplinare, interdisciplinare, pluridisciplinare, multidisciplinare), deschise spre transdisciplinaritate. Procesul evocat este reflectat şi la nivelul pedagogiei postmoderne (contemporane) dezvoltată în contextul paradigmei curriculumului care, pe de o parte, asigură consolidarea disciplinelor de bază, ca „teorii unificatoare" care studiază zona de maximă generalitate şi profunzime a educaţiei (*teoria generală a educaţiei*), instruirii (*teoria generală a instruirii*), proiectării curriculare a educaţiei şi instruirii (*teoria generală a curriculumului*), iar, pe de altă parte, stimulează afirmarea ştiinţelor educaţiei, mai vechi sau mai noi, construite intradisciplinar, interdisciplinar şi pluridisciplinar, cu deschideri multiple spre transdisciplinar.

Pedagogia în epoca postmodernă (contemporană) are ca obiect de studiu specific *complexitatea educaţiei* abordată global şi deschis. La nivel normativ, ordonarea sa implică simplitatea, preluată din modernitate, care permite înţelegerea multinivelară a ceea ce este esenţial în educaţie, în instruire, în proiectarea curriculară a educaţiei şi a instruirii. O astfel de abordare solicită prezenţa unui profesor format ca specialist în educaţie realizată prin disciplina predată (matematică sau informatică, limba română sau limba străină, ştiinţele naturii sau ştiinţele socioumane etc.) care promovează „o nouă viziune asupra lumii – *transdisciplinaritatea*" [Ibidem, pp. 48-67].

Criza pedagogică actuală, generată de „creşterea fără precedent a cunoştinţelor", poate fi rezolvată prin transdisciplinaritate, promovată ca strategie de abordare a cunoaşterii, superioară interdisciplinarităţii şi pluridisciplinarităţii exersate şi în educaţie „către mijlocul secolului al XX-lea din nevoia stringentă de punţi între diferitele discipline".

Interdisciplinaritatea urmăreşte depăşirea limitelor unei discipline de referinţă, raportată la o altă disciplină situată, de regulă, în acelaşi domeniu (ştiinţe ale naturii, ştiinţe matematice, ştiinţe socioumane etc.). Cunoştinţele teoretice şi practice preluate de la cealaltă disciplină sunt utilizate predominant pentru aprofundarea propriului obiect de studiu (Ibidem, p. 53).

Pluridisciplinaritatea urmăreşte „studierea unui obiect dintr-una şi aceeaşi disciplină prin intermediul mai multor discipline deodată" [Ibidem, p. 51]. În pedagogie, obiectul de cercetare specific, *educaţia*, poate fi aprofundat prin „aport pluridisciplinar fecund", la filozofie (pentru studiul finalităţilor educaţiei), psihologie (pentru studiul funcţiilor psihologice ale educaţiei: cognitivă şi noncognitivă), sociologie (pentru studiul funcţiilor sociale ale educaţiei: culturală, civică, economică), economie (pentru studiul conducerii manageriale a educaţiei, organizaţiei şcolare, clasei de elevi), istorie (pentru studiul evoluţiei teoriilor şi instituţiilor pedagogice) etc.

Transdisciplinaritatea urmăreşte reconstituirea „unităţii cunoaşterii pentru înţelegerea lumii prezente" (postmoderne) cercetată calitativ într-o zonă care „se află în acelaşi timp şi *între* discipline şi *înăuntrul* diverselor discipline, şi *dincolo* de orice disciplină". În pedagogie, transdisciplinaritatea valorifică acumulările realizate în cunoaşterea ştiinţifică prin disciplinaritate, intradisciplinaritate, interdisciplinaritate, pluridisciplinaritate. Aceste acumulări permit:

1) Abordarea transdisciplinară a obiectului de studiu – *educaţia complexă*, multinivelară, *deschisă*, determinată teleologic de o cauzalitate globală (reflectată la nivel de axiome şi legi) care are în vedere „un ansamblu de entităţi ale căror variaţii în timp sunt sistematic interdependente, în diverse grade" (Leon Apostel [1, p. 174]).
2) Fixarea unei normativităţi corespunzătoare naturii obiectului studiat, ordonat prin principiul: a) *raportării cunoaşterii la acţiunea simultană a mai multor niveluri* ale obiectului studiat (în timp ce abordarea disciplinară asigură raportarea doar la un nivel al obiectului

studiat); b) *valorificării cunoaşterii* la nivelul *terţiului inclus* care permite abordarea unitară a contrariilor sau a asimetriilor existente în structura de funcţionare a educaţiei (subiect – obiect; subiectivitate – obiectivitate; simplitate – complexitate; educator – educat; profesor – elev; informare – formare; frontal – individual; internaţional – naţional; general – particular; global – local; clasic – modern; etc.); c) *dezvoltării cunoaşterii* la nivel de „unitate deschisă" şi de „coerenţă orientată" multinivelar, macrostructural şi microstructural, obiectiv şi subiectiv, „de sus" şi „de jos" etc.

3) Promovarea unei metodologii de cercetare transdisciplinară care susţine progresul cunoaşterii ştiinţifice (pedagogice) în condiţiile asigurării unor relaţii optime între transdisciplinaritate şi pluridisciplinaritate (vezi *managementul educaţiei* etc.), interdisciplinaritate (vezi *psihologia educaţiei, sociologia educaţiei* etc.); c) intradisciplinaritate (vezi *teoria comunicării pedagogice*, *teoria evaluării, teoria educaţiei morale* etc.), disciplinaritate (vezi teoriile pedagogice generale care susţin teoriile aplicate – *teoria învăţământului primar*, *didacticele particulare*, *pedagogia familiei* etc.).

Ca model epistemic, transdisciplinaritatea fixează şi în pedagogie: a) obiectul de studiu transdisciplinar – educaţia postmodernă, complexă şi multinivelară – definită conceptual prin funcţia şi structura de bază, finalităţile, conţinuturile şi formele generale şi prin sistemul de educaţie, realizat în context deschis, extern şi intern, inclusiv într-o „zonă de rezistenţă care corespunde sacrului"; b) subiectul transdisciplinar, reprezentat de teoreticieni şi practicieni ai educaţiei, „cu viziuni multireferenţiale" exprimate la diferite niveluri de percepţie, reprezentare, conceptualizare. Acest model solicită profesorului: a) să studieze „complexitatea infinită" a educaţiei, existentă în orice context; b) să asigure „simplitatea infinită" a percepţiei corecte a educaţiei care duce la sesizarea dimensiunii esenţiale a faptului pedagogic observat, în orice situaţie concretă (de instruire, de evaluare, de cercetare, de orientare şcolară etc.); c) să orienteze „fluxul de informaţii" (de specialitate), inclus în mesajul pedagogic, în direcţia formării-dezvoltării pozitive a elevului, cognitivă şi noncognitivă, în condiţii de „energie codificată" la nivel de gândire (analitico-sintetică şi critică) şi de motivaţie internă (Basarab Nicolescu [9, pp. 64-67]).

Zona specială în care transdisciplinaritatea este exersată de mai multe decenii este cea a *proiectării curriculare a conţinuturilor instruirii* la nivel de plan de învăţământ şi de programe şcolare. La acest nivel, „perspectiva transdisciplinară" nu ignoră rolul disciplinelor, chiar dacă acestea „nu mai constituie punctul de focalizare a formării"; în orice parcurs, orizontal, vertical şi transversal, „disciplinele furnizează obiectele şi situaţiile învăţării şi conţin relaţiile care leagă şi organizează aceste situaţii" preluate din contexte sociale şi pedagogice deschise (D'Hainaut, L., (coord.) [6, p. 217]).

Viziunea transdisciplinară este promovată prin valorificarea conceptului operaţional de *integrare curriculară* care defineşte acţiunea de asamblare a conţinuturilor educaţiei (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice) şi ale instruirii (exprimate prin diferite cunoştinţe declarative/teoretice – procedurale/aplicate – condiţionale/atitudinale) într-un „tot armonios, de nivel superior" construit ca „produs nou care depăşeşte suma părţilor separate", reconstituite *pedagogic* „într-un întreg funcţional, unitar şi armonios" (Lucian Ciolan [2, p. 115]).

Construcţia transdisciplinară solicită „progresia în integrarea curriculumului", realizată gradual, în funcţie de stadiile atinse în asimilarea *conţinuturilor de bază*, raportate la *competenţele generale* (proiectate pedagogic pe termen lung) şi *specifice*, proiectate pedagogic pe termen mediu). Această *progresie* este angajată pedagogic la nivel de: a) disciplinaritate – prin încorporarea tematică sau modulară a cunoştinţelor de bază, în unităţi de instruire/învăţare deschise, pe orizontală (în timp intensiv, în acelaşi capitol şi semestru şcolar) şi verticală (în timp extensiv, anual, pe parcursul mai multor ani sau chiar în cadrul unor trepte şcolare diferite); b) interdisciplinaritate – prin corelarea realizată între cunoştinţele de bază care interacţionează, de regulă, în cadrul a două discipline (dar şi al mai multor discipline), în variantă centripetă – utilizată în „explorarea unei teme pentru formarea unei competenţe integrate" – sau centrifugă, care „mută accentul de pe disciplină pe cel care învaţă"; c) multidisciplinaritate/pluridisciplinaritate – prin analizarea unei teme din perspectiva mai multor discipline, în cadrul unor structuri didactice deschise elaborate în condiţii de juxtapunere sau armonizare între cunoştinţe de bază înrudite, complementare (proprii unor discipline încadrate în aceeaşi arie curriculară) sau aflate în arii curriculare diferite, „care nu se află în vecinătate epistemologică"; d) transdisciplinaritate –„reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului, mergând până la fuziune"; înglobează nivelurile anterioare în context deschis, valorificând raporturile de complementaritate profundă existente între cunoaşterea disciplinară/intradisciplinară – interdisciplinară – multidisciplinară/pluridisciplinară – transdisciplinară [Ibidem, pp. 120-135].

Un exerciţiu de integrare a conţinuturilor de bază la nivel de plan de învăţământ proiectat curricular, poate fi realizat în construcţia ariilor curriculare la nivelul raporturilor optime dintre: a) *competenţa* psihologică

vizată, definită în termeni de *tip de inteligenţă* care trebuie *formată-dezvoltată* în timp); b) disciplinele de învăţământ, asamblate interdisciplinar, multidisciplinar/pluridisciplinar şi transdisciplinar (vezi Sorin Cristea [5, pp. 6]).

Tabelul 1. *Model de construcţie a ariilor curriculare la nivelul raporturilor optime dintre competenţe psihologice şi discipline de învăţământ integrate*

Competenţa psihologică vizată prioritar, ca obiectiv general transversal (valabil la scara întregului plan de învăţământ, la toate treptele de învăţământ şcolar (primar, gimnazial, liceal)	**Aria curriculară**	**Disciplinele de învăţământ** integrate la nivel …
1) Inteligenţa verbală	Comunicare în limba română/maternă, în limbi străine	Limba română/maternă; Limba străină 1, 2, 3; Limba latină/integrate la nivel intradisciplinar şi interdisciplinar
2) Inteligenţa matematică şi computerială (informatică)	Matematică şi Informatică	Matematică; Informatică/ integrate la nivel intradisciplinar şi interdisciplinar
3) Inteligenţa ştiinţifică explicativă, experimentală	Ştiinţe ale naturii	Biologie; Fizică; Chimie; Geografie fizică/ integrate la nivel intradisciplinar şi multidisciplinar/ pluridisciplinar
4) Inteligenţa ştiinţifică interpretativă/ hermeneutică	Ştiinţe socioumane	Istorie; Geografie; Filozofie; Psihologie; Sociologie; Economie; Pedagogie/ integrate la nivel intradisciplinar şi multidisciplinar/pluridisciplinar
5) Inteligenţa aplicată	Educaţie aplicată	Educaţie tehnologică; Educaţie estetică; Educaţie fizică/ integrate la nivel transdisciplinar
6) Inteligenţa socioemoţională	Educaţie civică	Activităţi de tip formal (Dirigenţia. Orientarea şcolară şi profesională. Consilierea în carieră) şi nonformal (cercuri tematice etc.)/ integrate la nivel transdisciplinar

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Apostel L. Ştiinţele umane: mostre de relaţii interdisciplinar, în Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane. Trad. Bucureşti: Editura Politică, 1986.
2. Ciolan L. Învăţarea integrată. Fundamente pentru un currriculum transdisciplinar. Iaşi: Polirom, 2008.
3. Coombs Ph. La crise mondiale de l'éducation. Trad. Bruxelles: De Boeck Université, 1989.
4. Coombs Ph. La crise mondiale de l'éducation. Analises de systemes. Trad. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.
5. Cristea S. Dicţionar Enciclopedic de Pedagogie. Volumul I, A-C. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2015.
6. D'Hainaut L. (coord.) Programe de învăţământ şi educaţie permanentă. Trad. Bucureşti: EDP, 1979.
7. Delors J. Comoara lăuntrică: Raportul catre UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI. Iaşi: Polirom, 2000.
8. Dulamă M.-E. Fundamente despre competenţe. Teorie şi aplicaţii. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010.
9. Nicolescu B. Transdisciplinaritatea. Manifest. Iaşi: Polirom, 1999.
10. Nicolescu B. La transdisciplinarité. Manifeste. Monaco: Editions du Rocher, 1996.

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.