Didactica Pro... ©

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 5 (153), 2025

ISSN 1810-6455
Categoria B

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

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

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices" S.R.L., mun. Chişinău
Tiraj: 250 ex.

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

Adresa redacţiei:
str. Petru Rareş, 36, of. 146 B, mun. Chişinău
MD-2005, Republica Moldova
tel: (022)542976, fax: (022)544199
e-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Valentina CHICU
Standardele de competenţe profesionale ale cadrelor didactice în Republica Moldova şi provocările educaţiei contemporane
(Professional Competency Standards for Teachers in the Republic of Moldova and the Challenges of Contemporary Education) 2

EX CATHEDRA

Tatiana ŞOVA, Viorica ANDRIŢCHI
Reflecţia pedagogică în condiţiile mentoratului modern
(Pedagogical Reflection in the Context of Modern Mentoring) 6

Ludmila CUROŞ
Taxonomia politicilor educaţionale din Republica Moldova versus Uniunea Europeană: provocări şi necesităţi de standardizare
(The Educational Policy Taxonomy in the Republic of Moldova vs the EU: Challenges and the Need for Standartization) 12

Veronica DIWO
Formarea competenţelor profesionale ale studenţilor-asistenţi sociali pentru consilierea persoanelor de vârsta a treia: modelul psihopedagogic
(Training Professional Competences of Social Worker Students for Counseling the Elderly: the Psycho-Pedagogical Model) 17

EVENIMENTE CEPD

Rima BEZEDE
Portofoliul – metodă eficientă de învăţare şi evaluare
(The Portfolio – an Effective Method of Learning and Assessment) 21

PROIECTARE DIDACTICĂ

Tatiana CARTALEANU
Planificarea demersului didactic: analiza unui standard
(Planning the Teaching Process: Analysis of a Standard) 22

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Maria PESCARU, Alina FLOREA
Strategii de receptare a mesajelor orale din literatura română în învăţământul primar
(Verbal Message Reception Strategies in Primary-School Romanian Literature Lessons) ... 27

Lidia LUPAŞCU
Limbajul artistic ca expresie a sufletului
(Artistic Language as an Expression of the Soul) 31

Veronica ION
Resursele educaţionale digitale: instrumente de învăţare eficientă într-o abordare transcurriculară
(Digital Educational Resources – Effective Learning Tools in a Cross-Curricular Approach) 36

DOCENDO DISCIMUS

Natalia CAZACU
Aspecte de analiză comparativă a prevederilor curriculare privind disciplinarea emoţională a elevilor din clasele primare în diferite sisteme educaţionale
(A Comparative Analysis of Curriculum Provisions Regarding the Emotional Discipline of Primary School Students in Various Educational Systems) 39

Aliona TIMUŢA
Digital Tools as an Essential Factor in Improving the Professional Skills of Graphic Artists-Illustrators
(Instrumentele digitale ca factor esenţial în perfecţionarea competenţelor profesionale ale graficienilor-ilustratori) 44

Ludmila BOTNAR
Integrarea STEAM în activităţile centrelor de creaţie pentru copii din învăţământul extraşcolar
(STEAM Integration into the Activities of extracurricular Creativity Centers for Children) 48

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Cariera pedagogică
(Teaching Career) 54

Standardele de competențe profesionale ale cadrelor didactice în Republica Moldova și provocările educației contemporane

Valentina CHICU

lect. univ., Universitatea de Stat din Moldova; formatoare, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

CZU 37.091(478) | doi.org/10.5281/zenodo.10719390

Rezumat: *Standardele de competențe profesionale ale cadrelor didactice (SCPCD 2024), revizuite în R. Moldova, reprezintă o tranziție strategică de la standarde-minim la un cadru orientat spre dezvoltarea profesională continuă, structurat pe trei niveluri: de bază, avansat și expert. Această revizuire a fost necesară pentru a alinia cerințele față de profesionalismul cadrelor didactice la tendințele internaționale, care pun accentul pe rolul formativ al standardelor, și pentru a răspunde cerințelor societale complexe, ce includ competențe socioemoționale, digitale și etice. Noul cadru SCPCD 2024 este organizat în patru domenii fundamentale – Învățare și relaționare (nou), Curriculum și proces didactic, Tehnologii digitale în educație (nou) și Dezvoltare profesională și personală, care promovează o abordare holistică și sprijină cadrele didactice în formarea elevilor pentru secolul XXI.*

Cuvinte-cheie: *standarde, competențe profesionale, cadre didactice.*

Abstract: *The revised Professional Competency Standards for Teaching Staff (2024) in the Republic of Moldova represent a strategic transition from minimum standards to a framework focused on continuous professional development, structured across three levels: basic, advanced, and expert. This revision was necessary to align the requirements for teacher professionalism with international trends, which emphasize the formative role of standards, and to address complex societal demands, including socio-emotional, digital, and ethical competencies. The new SCPCD 2024 framework is organized into four fundamental domains – Learning and Relationship Building (new), Curriculum and Didactic Process, Digital Technologies in Education (new), and Professional and Personal Development –which promote a holistic approach and support teachers in preparing students for the 21st century.*

Keywords: *standards, professional skills, teachers*

Peisajul educațional global contemporan este marcat de o preocupare crescândă pentru calitatea actului didactic, determinată, în mare, de schimbările economice și tehnologice rapide, care impun noi cerințe societale și, implicit, noi responsabilități cadrelor didactice. În acest context, standardele profesionale pentru cadrele didactice au devenit un instrument fundamental în eforturile de îmbunătățire a calității educației. Standardele profesionale funcționează nu doar ca referințe pedagogice, ci și ca instrumente concrete de implementare și operaționalizare a politicilor educaționale, oferind autorităților unelte pentru traducerea obiectivelor strategice în practici concrete. Ele facilitează aplicarea celor mai eficiente strategii didactice, validate științific, contribuind la coerența dintre politici educaționale, formarea cadrelor didactice și impactul real în sălile de clasă.

CE SUNT STANDARDELE? Conform documentelor ISO/IEC Guide 2:2004, un standard este un „document, stabilit prin consens și aprobat de un organism recunoscut, care furnizează, pentru utilizare comună și repetată, reguli, linii directoare sau caracteristici pentru activități sau pentru rezultatele acestora, având ca scop realizarea unui grad optim de ordine într-un context dat”. Această definiție subliniază caracterul consensual al elaborării standardelor,

recunoașterea oficială a documentului și rolul său în asigurarea coerenței și calității.

În sens larg, standardele reprezintă instrumente normative și de orientare care stabilesc cerințe clare privind produse, procese, servicii sau competențe. Ele funcționează ca repere pentru asigurarea calității și pentru garantarea corespunderii rezultatele unor criterii prestabilite. Astfel, standardele nu sunt doar documente tehnice, ci și mecanisme sociale, economice și educaționale care creează un cadru comun de înțelegere și acțiune.

Standardele de competențe profesionale ale cadrelor didactice (SCPCD), la care ne referim în acest articol, fac parte din *Standardele educaționale de stat,* care, conform art. 39 din Codul educației, sunt „un ansamblu de documente normative și un sistem de criterii și norme referitoare la nivelul de calitate care se dorește a fi atins de diverse componente și aspecte ale sistemului educațional". Standardele devin puncte de referință esențiale în învățământul general, deoarece definesc ce cunoștințe, abilități și atitudini sunt necesare pentru exercitarea profesiei la un nivel de calitate recunoscut și acceptat social. Ele constituie un fundament esențial pentru asigurarea calității și relevanței procesului educațional, orientând practica didactică către beneficiul fiecărui elev din toate instituțiile de învățământ primar și secundar. Ele reflectă angajamentul colectiv al cadrelor didactice și manageriale pentru îmbunătățirea continuă a calității educației, sprijinind implementarea coerentă a politicilor educaționale și promovând excelența profesională. Astfel, ele devin un instrument esențial de aliniere între teorie, politici și practică, consolidând dezvoltarea continuă și evaluarea obiectivă a activității cadrelor didactice.

Standardele de competențe profesionale ale cadrelor didactice (SCPCD 2024) este varianta revizuită a *Standardelor de competență profesională a cadrelor didactice,* aprobate în 2018 (*SCPCD 2018*).

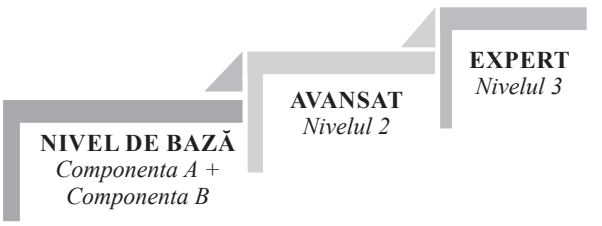
DE CE A FOST NEVOIE DE REVIZUIREA STANDARDELOR? Revizuirea unui document de standarde este justificată de mai mulți factori, dintre care doi sunt esențiali: schimbarea rolului standardelor la nivel internațional și necesitatea alinierii acestora la cerințele în creștere față de profesionalismul cadrelor didactice, dar și la politicile de dezvoltare a domeniului educațional din R. Moldova.

La sfârșitul secolului XX, când standardizarea consacrată în domeniul industrial și economic a început să fie aplicată și în educație, standardele de competențe profesionale aveau rolul de a defini un *set minim de cerințe* – ceea ce trebuie să știe și să poată face un profesionist pentru a fi considerat apt să exercite profesia. Ele ofereau claritate pentru formarea inițială, evaluarea competențelor și recunoașterea profesională a cadrelor didactice, contribuind la uniformizarea practicilor și la stabilirea unor criterii comune de evaluare. SCPCD 2018 a răspuns acestor cerințe, constituind un instrument util de referință și evaluare.

Totuși, teoriile clasice privind calitatea și standardizarea au evoluat semnificativ în ultimele decenii. Dacă, în viziunea tradițională, standardele erau privite mai ales ca un mecanism de verificare și control al performanței, cercetările recente și documentele internaționale (OECD, 2021; UNESCO, 2023) subliniază tot mai mult rolul lor formativ. În prezent, standardele sunt concepute ca instrumente menite să ghideze dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice și să susțină politicile educaționale orientate spre calitate. Tendințele globale promovează tranziția de la standarde ca instrument de măsurare la standarde ca instrument de dezvoltare a profesionalismului, ceea ce a impulsionat procesul de revizuire și în R. Moldova.

În același timp, ritmul accelerat al transformărilor din toate domeniile vieții sociale și economice generează cerințe tot mai complexe față de sistemele educaționale. Școala nu mai poate transmite doar cunoștințe de bază, ci este chemată să dezvolte competențe esențiale pentru secolul XXI, recunoscute de cadrele internaționale de referință (OECD, UNESCO, World Economic Forum). Printre acestea se numără competențele cognitive și metacognitive, incluzând gândirea critică, creativitatea, rezolvarea de probleme complexe și capacitatea de a învăța pe tot parcursul vieții; competențele socioemoționale, precum colaborarea, empatia, comunicarea interculturală, autoreglarea emoțională și responsabilitatea socială; competențele digitale și media, referitoare la utilizarea conștientă și creativă a tehnologiei, gândirea computațională și discernământul critic față de informație; competențele civice și etice, incluzând participarea activă în comunitate, respectul pentru diversitate și sustenabilitate și asumarea valorilor democratice; precum și competențele pentru muncă și viață, ce presupun adaptabilitate, spirit antreprenorial, orientarea spre rezultate și pregătirea pentru profesiile emergente.

Educația, ca organism creat și modelat de societate, este chemată să răspundă prompt transformărilor sociale, tehnologice și culturale. Aceasta înseamnă că și formarea profesională a cadrelor didactice trebuie regândită și actualizată continuu, pentru a putea răspunde așteptărilor elevilor, cerințelor pieței muncii și obiectivelor de dezvoltare ale societății. În acest context, revizuirea SCPCD 2018 nu reprezintă doar o ajustare formală, ci o necesitate strategică: standardele trebuie să reflecte noile tendințe



internaționale și să fie ancorate în politicile naționale de modernizare a educației.

CE ADUC NOU STANDARDELE REVIZUITE?

De la standarde-minim la standarde orientate spre dezvoltare profesională. SCPCD 2024 marchează o tranziție esențială de la standardele-minim, concepute mai ales ca instrument de măsurare și control, la standarde orientate spre dezvoltarea profesională continuă. Dacă în varianta SCPCD 2018 standardele erau privite în principal ca un reper minim, impunând un singur nivel obligatoriu de competențe, SCPCD 2024 le aliniază la tendințele internaționale, accentul fiind pus pe sprijinirea progresului profesional și a formării continue a cadrelor didactice.

Misiunea SCPCD 2024 este dublă: stabilește nivelul minim de competențe necesar fiecărui cadru didactic din învățământul primar și secundar și oferă un cadru de referință pentru dezvoltare continuă și perfecționare profesională. În acest scop, descriptorii sunt structurați pe trei niveluri: *de bază, avansat* și *expert.* Nivelul de bază rămâne reperul obligatoriu, dar, în același timp, componentele sale (cunoștințe fundamentale și aplicarea elementară a acestora) subliniază faptul că predarea se întemeiază pe fundamente teoretice solide și nu doar pe practici intuitive. Nivelurile *avansat* și *expert* deschid perspectiva dezvoltării continue, marcând trecerea spre un grad mai mare de autonomie, capacitate de inovare și extindere a ariei de responsabilitate profesională. Această tranziție transformă SCPCD 2024 într-un instrument de orientare și susținere a carierei didactice, facilitând creșterea graduală a calității actului educațional.

De la domenii clasice la domenii prioritare. Cadrele de referință internaționale, promovate de organizații precum UNESCO și OECD, oferă o înțelegere clară a competenței profesionale a cadrelor didactice, precum și a modului în care aceasta poate fi evaluată și dezvoltată [OECD, 2021; UNESCO, 2023]. Dacă inițial standardele accentuau în principal competențele disciplinare și metodele pedagogice tradiționale, evoluțiile recente extind semnificativ aria competențelor vizate, incluzând: competențe socioemoționale (relaționare, empatie, lucru cu diversitatea), competențe digitale (utilizarea resurselor tehnologice, etică digitală, incluziune digitală) și competențe etice și reflexive (autoevaluare, responsabilitate profesională, gândire critică). Astfel, standardele s-au transformat din seturi minime de cerințe în instrumente pentru dezvoltare profesională continuă, susținând profesionalismul integrat, adaptabilitatea digitală și responsabilitatea etică. Această evoluție se reflectă și în structura domeniilor SCPCD 2024.

SCPCD 2018 acoperea întreaga activitate de predare-învățare-evaluare și era organizat pe cinci domenii: *Proiectarea didactică, Mediul de învățare, Procesul educațional, Dezvoltarea profesională* și *Parteneriate educaționale*. Structura reflecta abordarea clasică, concentrată pe elementele esențiale ale procesului educațional.

SCPCD 2024 se bazează pe patru domenii fundamentale, aliniate tendințelor internaționale privind competențele profesorului secolului XXI și politicilor educaționale actuale din R. Moldova: *Învățare și relaționare; Curriculum și proces didactic; Tehnologii digitale în educație; Dezvoltare profesională și personală*. Fiecare domeniu este conceput pentru a reflecta misiunea și obiectivele educației moderne, promovând competențe profesionale esențiale pentru predarea de calitate și pentru crearea unor experiențe de învățare autentice și semnificative pentru elevi.

Raportul TALIS 2024 al OECD subliniază că dezvoltarea expertizei profesionale și a abilităților didactice este esențială pentru performanța profesorilor și pentru capacitatea acestora de a răspunde nevoilor diverse ale elevilor. Reducerea numărului de domenii și integrarea unor arii esențiale permit o abordare mai holistică, în timp ce domeniile noi – *Învățare și relaționare* și *Tehnologii digitale* – răspund cerințelor actuale de incluziune, adaptabilitate și utilizare eficientă a tehnologiilor în educație.

Domeniul 1: *Învățare și relaționare.* Este un domeniu nou în SCPCD 2024, axat pe angajamentul profesional și pe valorile cadrelor didactice privind educația, învățarea, dezvoltarea holistică a elevului și respectul pentru diversitate. Convingerile și valorile determină comportamentul profesional al cadrelor didactice și, implicit, succesul elevilor. Cadrul didactic sprijină dezvoltarea cognitivă, socioemoțională, morală și civică a fiecărui elev, creând contexte de învățare autentice, motivante și semnificative. Acest domeniu promovează o filozofie profesională ce ghidează practicile didactice și contribuie la formarea unor indivizi capabili să participe constructiv în societate.

Domeniul 2: *Curriculum și proces didactic*. Domeniile *Proiectare didactică, Procesul educațional* și *Mediul de învățare* din SCPCD 2018 au fost integrate într-un singur domeniu, pentru a permite o abordare unitară și coerentă a procesului educațional. Această integrare facilitează corelarea între planificarea lecțiilor și desfășurarea activităților educaționale, susținând flexibilitatea în a răspunde nevoilor elevilor în timp real și promovând învățarea autentică și semnificativă.

Domeniul 3: *Tehnologii digitale în educație.* Acesta răspunde necesității de integrare a tehnologiilor în procesul educațional, pregătind elevii pentru o lume digitalizată. Accentul este pus pe: utilizarea responsabilă și etică a tehnologiilor; eficientizarea învățării și a evaluării; extinderea și aprofundarea învățării prin instrumente digitale. Domeniul se bazează pe competențele digitale existente în cadrul național, oferind direcții clare pentru valorificarea și dezvoltarea continuă a acestora.

Domeniul 4: Dezvoltare profesională și personală. Acesta a existat și în SCPCD 2018, dar în versiunea revizuită accentuează dezvoltarea personală și construirea

propriei identități profesionale bazate pe valori și colaborare. Se subliniază responsabilitatea cadrelor didactice pentru propria dezvoltare continuă, prin autoanaliză, reflecție, feedback constructiv, împărtășirea experienței și mentorarea colegilor.

Domeniul *Parteneriate educaționale* nu apare separat în SCPCD 2024. *Parteneriatele educaționale* sunt integrate în indicatorii și descriptorii celorlalte domenii, subliniind rolul colaborării cu colegii, părinții și alți actori educaționali în toate activitățile cadrelor didactice.

CE COMPETENȚE TREBUIE DEZVOLTATE PENTRU IMPLEMENTAREA SCPCD 2024? SCPCD 2024 solicită cadrelor didactice să dezvolte și să demonstreze prin comportamente observabile competențe profesionale noi, esențiale pentru a răspunde provocărilor actuale din educație. Aceste competențe se extind față de SCPCD 2018 și includ dimensiunile socioemoționale, digitale, etice și reflexive [OECD, 2021; UNESCO, 2023].

1. Cunoștințe și abilități de dezvoltare morală și socioemoțională a elevilor. Calitatea relațiilor interumane este esențială pentru fiecare comunitate. Cadrele didactice trebuie să susțină activ dezvoltarea morală și socioemoțională a elevilor. Empatia, comunicarea deschisă și respectul reciproc permite crearea unui mediu educațional sănătos și productiv, în care elevii învață să relaționeze constructiv și să participe activ la viața comunității școlare. Așa vom crește viitori cetățeni activi și integri.

2. Cunoștințe și abilități pentru organizarea eficientă a învățării. Evaluarea calității predării trebuie făcută prin impactul acesteia asupra învățării. Calitatea organizării procesului de învățare are un efect mai mare asupra rezultatelor elevilor decât predarea în sine; chiar și cea mai bună predare nu garantează o învățare de calitate. Învățarea este profundă și durabilă dacă este autentică și semnificativă. Cadrele didactice trebuie să dezvolte deprinderile de muncă intelectuală și gândirea critică, să consolideze cultura învățării, să diminueze analfabetismul funcțional prin crearea de contexte de învățare interactive, exploratorii și reflexive. Aceasta presupune flexibilitate și adaptarea activităților la nevoile elevilor.

3. Cunoștințe și abilități pentru prevenirea și diminuarea decalajelor de progres școlar. Fiecare elev are un potențial unic, iar cadrul didactic are responsabilitatea de a monitoriza progresul și de a interveni prompt pentru a preveni sau diminua decalajele școlare. Aceasta include individualizarea și personalizarea învățării, asigurarea unui tratament echitabil și oferirea de sprijin suplimentar elevilor aflați în situații de vulnerabilitate

4. Cunoștințe și abilități de dezvoltare continuă. Cadrele didactice trebuie să-și asume responsabilitatea pentru propria dezvoltare profesională și personală, percepând-o ca un demers conștient și continuu. Aceasta presupune practicarea constantă a autoanalizei și autoevaluării, reflectarea asupra propriei activități și identificarea ariilor de îmbunătățire. De asemenea, cadrele didactice trebuie să solicite și să integreze feedback constructiv de la colegi, elevi și părinți, pentru a-și ajusta și optimiza practica educațională. Prin împărtășirea experienței profesionale, dezvoltarea competențelor de mentorare și formarea adulților, cadrele didactice consolidează mediul colaborativ și transformă școala într-o comunitate de învățare.

5. Cunoștințe și abilități de construire și consolidare a imaginii profesionale. Profesorii trebuie să construiască o imagine profesională bazată pe valori solide, integritate și comportament etic, să promoveze imaginea instituției și să contribuie la coeziune socială în educație. Manifestarea acestor competențe întărește încrederea elevilor, părinților și comunității în actul educațional.

În concluzie: Adoptarea și implementarea SCPCD 2024 nu reprezintă o ajustare formală a unui document, ci constituie un pas strategic pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, creșterea calității actului educațional și consolidarea rolului școlii ca instituție capabilă să răspundă prompt și eficient provocărilor societății moderne.

...REFLECȚII ÎN CĂUTAREA SENSULUI STANDARDELOR. Stau în fața clasei și privesc elevii: unii scriu grăbiți, alții par pierduți, câțiva discută în șoaptă despre jocul de pe telefon. Și atunci mă întreb: *cum pot ști că lecțiile mele contează dincolo de note și statistici?* Întrebarea se repetă, sub altă formă: *contează cu adevărat ceea ce facem aici pentru viitorul lor?*

Am realizat, cu timpul, că rezultatele la teste și examene nu dezvăluie dimensiunile profunde ale calității educației. Calitatea nu se reduce la cifre și medii – ea se află în gândire critică, empatie și colaborare, responsabilitate civică și modul în care sunt folosite tehnologiile pentru construirea viitorului, adică în ceea ce gândesc, simt și devin elevii.

Pentru a sprijini dezvoltarea pe aceste dimensiuni, am nevoie de repere clare – un cadru care să mă susțină în planificare, reflecție și dezvoltare continuă. În această căutare de sens, *Standardele de competențe profesionale* devin pentru mine atât sprijin, cât și angajament.

Semnătură:
Eu, care îmi asum responsabil rolul de Profesor

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152/2011. În: Monitorul Oficial al R. Moldova.
2. OECD. Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2020: Results and Insights. Paris: OECD Publishing, 2021.
3. UNESCO. Global Education Monitoring Report: Quality Education for All. Paris: UNESCO, 2023.
4. ISO/IEC Guide 2:2004. Standardization and related activities. General vocabulary. Geneva: ISO. World Economic Forum. Future of Jobs Report. Geneva: WEF, 2020.

Reflecția pedagogică în condițiile mentoratului modern

CZU 37.01 | doi.org/10.5281/zenodo.10719390

Tatiana **ȘOVA**

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

Viorica **ANDRIȚCHI**

prof. univ., Institutul Național pentru Educație și Leadership

Rezumat: *Articolul argumentează importanța reflecției pedagogice în procesul de mentorat în educație. Sunt prezentate dovezi extrase din actele normativ-reglatorii naționale cu referire la competențele profesionale ale cadrelor didactice specifice activității în calitate de mentor. Se accentuează experiența, reconstrucția mintală și dezvoltarea progresivă a gândirii ca elemente definitorii ale modelelor teoretico-practice ale reflecției pedagogice dezvoltate de cercetătorii din domeniu. Se descriu nivelurile conceptuale, caracteristicile fundamentale ale practicii reflexive, tipurile și funcțiile reflecției pedagogice. Este prezentat traseul metodologic al reflecției orientate spre activitate, care include analiza activității anterioare, interpretarea critică a activității anterioare pe baza analizei și crearea noului model de activitate.*

Cuvinte-cheie: *reflecție, reflecție pedagogică, practică reflexivă, mentorat, mentor, mentorabil.*

Abstract: *The article emphasizes the importance of pedagogical reflection in the process of mentoring in education. Evidence is presented from national regulatory frameworks concerning the professional competencies of teachers acting as mentors. Experience, cognitive restructuring, and the progressive development of thinking are highlighted as defining elements of the theoretical–practical models of pedagogical reflection developed by researchers in the field. The paper describes the conceptual levels, the fundamental characteristics of reflective practice, as well as the types and functions of pedagogical reflection. Furthermore, it outlines the methodological pathway of activity-oriented reflection, which involves the analysis of previous activity, the critical interpretation of that activity based on analysis, and the creation of a new model of activity.*

Keywords: *reflection, pedagogical reflection, reflective practice, mentoring, mentor, mentee.*

ARGUMENT

În contextul transformărilor accelerate din educație, rolul mentoratului în formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice devine tot mai important. O componentă esențială a mentoratului eficient este *reflecția pedagogică* – un proces cognitiv și metacognitiv prin care cadrele didactice analizează, evaluează și îmbunătățesc propria practică. În condițiile mentoratului, reflecția pedagogică nu este doar un act de introspecție profesională, ci un

demers structurat de învățare continuă, care contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale.

Pornind de la ideea că școala contemporană pune în fața cadrului didactic, mai mult ca oricând, numeroase probleme de reflecție științifică, tehnică, filozofică, social-politică, literar-artistică, educațională etc., nevoia de afirmare a spiritului de creație și de anticipare a viitorului solicită, de asemenea, tot mai intensiv efortul de reflecție al cadrului didactic. Astăzi, ca niciodată, reflecția pedagogică constituie o tehnică de acțiune mintală la care profesorul recurge în mod curent.

Drept dovadă servesc prevederile *Regulamentului privind activitatea de mentorat,* în care unul dintre rolurile mentorului specificate în art. 7, punct 7.4 este cel de „*observator* – observă, solicită și oferă feedback, creează contextul pentru reflecții relevante activității profesionale, asigură confidențialitatea în cadrul relației cu persoana mentorată”. În art. 9 al aceluiași document sunt stipulate responsabilitățile mentorului, unde se regăsește „9.6.4. creează contextul motivațional și metodologic pentru reflecții postactivitate”. Trebuie menționată și competența specifică a mentorului „12.2.4. observarea, reflecția, autoreflecția și metacogniția”, care, fără îndoială, trebuie dezvoltată cadrelor didactice, în general [11].

Importanța dezvoltării reflecției pedagogice este justificată și de prevederile *Cadrului de competențe digitale ale profesionistului din educație (2023),* care, prin art. 9, definește Competența 1.3 „Practici reflexive presupun reflecție la nivel individual și colectiv, evaluare critică și dezvoltare în mod activ a practicii pedagogice digitale proprii și din comunitatea educațională”. În *lista activităților specifice acestei competențe* se înscriu: (a) Reflecția critică asupra propriei practici digitale și pedagogice; (b) Identificarea deficitului de competențe și a domeniilor ce necesită îmbunătățire; (c) Solicitarea ajutorului altora în vederea îmbunătățirii practicilor digitale şi pedagogice; (d) Identificarea unor oportunități de formare specifică și folosirea acestora pentru dezvoltarea profesională continuă; (e) Manifestarea preocupării pentru extinderea și ameliorarea continuă a practicilor pedagogice cu suport digital; (f) Îndrumarea altor cadre didactice în vederea dezvoltării competențelor pedagogice digitale ale acestora; (g) Reflecția critică la nivel organizațional, asupra politicilor și practicilor digitale și furnizarea de feedback; (h) Contribuirea în mod activ la dezvoltarea continuă a practicilor și politicilor organizaționale privind utilizarea tehnologiilor digitale [2, pp. 3-4].

În același timp, progresul în plan profesional este stimulat de evoluția personală, care este strâns legată de nivelul de autocunoaștere și de înțelegere profundă a propriei identități, ambele fiind susținute de un proces continuu de regândire *reflexivă* a sinelui [6, p. 10].

În contextul mentoratului, reflecția pedagogică implică dezvoltarea de către profesor a unui mecanism psihologic orientat spre autodezvoltare și actualizare profesională continuă, evidențiat prin abilitatea de a adopta o atitudine analitică față de propria practică didactică. Din aceste rațiuni, reflecția pedagogică oferă cadrul prin care mentorul și mentorabilul pot transforma experiențele educaționale în surse de învățare, devenind un liant între teorie și practică, între experiență și dezvoltare profesională.

Mentoratul tradițional, centrat pe transmiterea de informații și modele prestabilite, este depășit de cerințele actuale ale învățământului centrat pe competențe. Anume prin reflecție pedagogică este susținută *autonomia profesională*, cadrele didactice fiind încurajate să-și formuleze propriile convingeri educaționale, să-și revizuiască deciziile și să-și asume responsabilitatea pentru propria practică. Mentorii care încurajează reflecția cultivă o *atitudine reflexivă continuă,* esențială pentru adaptarea la contexte educaționale variate și provocatoare. Important este ca subiectul reflecției să nu vizeze doar cadrul didactic însuși, ci și procesul didactic, dezvoltarea personală a elevilor, parteneriatul educațional etc.

În condițiile unui mentorat eficient, reflecția pedagogică devine o *activitate dialogică*, în care mentorul și mentorabilul construiesc împreună sensuri și soluții. Prin reflecție ghidată, cadrele didactice se simt valorizate, susținute și încurajate să-și exprime neliniștile sau incertitudinile profesionale. Acest tip de relaționare promovează o *cultură organizațională a învățării*, în care mentoratul nu mai este perceput ca o obligație administrativă, ci ca o relație profesională autentică.

Argumentele expuse conduc la ideea că reflecția pedagogică este un *element esențial al mentoratului modern*, care contribuie esențial la dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice, deoarece într-un sistem educațional dinamic și complex, formarea unor profesori reflexivi, autonomi și adaptați cerințelor contemporane presupune includerea reflecției ca practică sistematică în cadrul tuturor formelor de mentorat. Prin urmare, instituțiile educaționale trebuie să sprijine dezvoltarea competențelor reflexive, atât în formarea inițială, cât și în cea continuă a cadrelor didactice.

PRECIZĂRI CONCEPTUALE

Conceptul de *reflecție* a căpătat o importanță semnificativă în pedagogie abia în ultimul deceniu, inițial fiind cercetat în psihologie și filozofie. Deși activitatea didactică, în esență, vizează reflecția, aceasta se exprimă prin faptul că, în timp ce organizează activitățile elevilor, profesorul tinde să se observe pe sine și propriile acțiuni din perspectiva acestora. Cadrul didactic ia în considerare punctele de vedere, percepțiile și evaluările discipolilor asupra activităților desfășurate, încearcă să le înțeleagă lumea interioară și starea emoțională. În cadrul interacțiunii cu elevul, profesorul se autoevaluează ca participant activ la acest proces de comunicare,

contribuind la construirea relațiilor intersubiective din cadrul procesului educațional. În această ordine de idei, reflecția pedagogică presupune un proces de autoanaliză critică a practicilor didactice și educaționale, pentru sporirea succesului școlar al elevilor și a performanței profesionale a cadrelor didactice, opinează filozoful american John Dewey, promotor al perspectivei pragmatice în educație. Cercetătorul relevă trei atitudini esențiale care facilitează reflecția: *deschiderea* (capacitatea de a fi deschis la idei multiple, la schimbare și la inovații educaționale), *responsabilitatea* (angajamentul de a respecta și a îndeplini sarcinile sau obligațiile asumate prin asumarea consecințelor propriilor acțiuni) și *integritatea* (respectarea principiilor morale și etice, onestitatea, corectitudinea și consecvența în comportament și acțiuni) [4].

Influențați de cercetările realizate de Dewey, numeroși specialiști au continuat să exploreze tema reflecției în educație, analizând-o din diverse perspective, fapt reflectat în diversitatea termenilor utilizați. În viziunea psihologului elvețian J. Piaget, reflecția este o formă de gândire operativă, care apare în stadiul operațiilor formale, când persoana gândește abstract, ipotetic și analizează propriile procese mintale. Autorul a demonstrat că reflecția este strâns legată de metacogniție (gândirea despre gândire), inclusiv de procesele de asimilare și acomodare, oferind un cadru pentru înțelegerea modului în care reflecția pedagogică apare ca rezultat al echilibrului între experiența nouă și cunoașterea existentă [7]. Multe modele teoretico-practice ale reflecției pedagogice (ex., Kolb, Gibbs, Moon, Schön) sunt influențate indirect de ideile lui Piaget, mai ales prin accentul pe *experiență, reconstrucție mintală și dezvoltare progresivă a gândirii.* Prezentăm în Tabelul 1 cele mai relevante modele ale reflecției.

Tabelul 1. *Modele teoretico-practice ale reflecției pedagogice*

Model, autor	Descriere	Relevanța pentru reflecția pedagogică
Modelul reflecției, după John Dewey	Deschidere, Responsabilitate, Integritate	Fundament filozofic al reflecției ca gândire critică activă și persistentă.
Cadrul 5R al reflecției, după Jennifer Moon	Reacting (Reacție), Recording (Înregistrare), Reviewing (Revizuire), Revising (Revizuire/Adaptare), Reworking (Reelaborare), Reassessing (Reevaluare)	Oferă o structură clară, ciclică și progresivă pentru desfășurarea reflecției pedagogice, integrând aspecte emoționale (reacția) și raționale (revizuirea, adaptarea, reevaluarea).
Cele 4 C-uri, după Eyler et al.	Continuitate, Conectare, Competitivitate, Contextualizare	Cadru practic pentru proiectarea activităților reflexive integrate și relevante.
Ciclul reflectiv, după Gibbs	Descriere, Sentimente, Evaluare, Analiză, Concluzie, Plan de Acțiune	Instrument structurat pentru analiza critică a experiențelor și planificarea acțiunilor viitoare.
Ciclul de învățare experiențială, după Kolb	Experiență concretă, Observație reflexivă, Conceptualizare abstractă, Experimentare activă	Evidențiază rolul experienței în învățare și reflecție, subliniind natura ciclică.
Modelul reflecției, după Flórez Ochoa	Tradițional, Behaviorist, Romanticism Pedagogic, Dezvoltator, Socialist	Oferă o perspectivă asupra diversității abordărilor pedagogice care pot fundamenta reflecția.
Modelul integrat al reflecției, după Zubiría	Școala tradițională, Școala activă și Constructivismul, Modelul pedagogic dialogic	Examinează teorii pedagogice bazate pe scopul educației, incluzând dezvoltarea integrală.
Modelul complex al reflecției, după Ortiz Ocaña	Școala tradițională (Loyola), Școala aouă, Tehnologia educațională Skinner, Școala dezvoltării integrale	Vede modelele pedagogice ca instrumente complexe care motivează noi paradigme și reflecția critică.
Modelul integrativ al reflecției pedagogice, după A. Бизяева	Nivel operațional, Nivel personal	Evidențiază reflecția pedagogică ca un proces multinivelar, conștient și valoric, prin care profesorul se autoanalizează și se dezvoltă; își reglează și fundamentează acțiunile, contribuie la construirea unor relații educaționale semnificative și eficiente.

Din analiza modelelor enunțate, deducem că *reflecția pedagogică* este un proces fundamental, multidimensional și ciclic, care presupune o atitudine filozofică și critică (Dewey) și, pentru aplicare în educație, cere instrumente metodologice clare (Gibbs, Kolb). Diversitatea modelelor reflectă pluralismul paradigmelor pedagogice și necesitatea integrării lor în funcție de contextul educațional, scopuri și nevoi specifice (Flórez Ochoa, Zubiría, Ortiz Ocaña). Modelele practice (Gibbs, Kolb, Eyler et al.) oferă cadrul necesar pentru dezvoltarea competențelor reflexive ale cadrelor didactice, facilitând transferul teoretic și practic și îmbunătățirea continuă a procesului educațional. Deci reflecția pedagogică trebuie să fie susținută de o bază teoretică solidă și de strategii metodologice eficiente, adaptate nevoilor concrete ale practicienilor educaționali, pentru a stimula inovarea, responsabilitatea și calitatea actului didactic.

Cercetătorii britanici A. Pollard și J. Gougoulis, experți în politici educaționale și formare profesională, operează

cu conceptul *practică reflexivă,* definindu-l ca o activitate profesională în care practicienii reflectează atât în timpul acțiunii (*reflection-in-action*), cât și după finalizarea acesteia (*reflection-on-action*) [9]. A. Pollard formulează și detaliază *caracteristicile fundamentale ale practicii reflexive*: 1) presupune o implicare activă și conștientă a cadrului didactic în definirea finalităților educaționale și în analiza rezultatelor obținute; 2) se desfășoară într-un proces dinamic, de tip ciclic sau spirală, prin care profesorul își observă, evaluează și reconfigurează constant propriile demersuri pedagogice; 3) implică capacitatea de selectare și aplicare a metodelor specifice cercetării-acțiune în sala de clasă, orientate spre optimizarea stilului didactic personal; 4) reclamă, din partea profesorului, un înalt grad de responsabilitate profesională, deschidere față de schimbare și angajament deplin în actul educațional; 5) se fundamentează pe formularea unor judecăți de valoare de către cadrul didactic, susținute de datele colectate prin cercetare la nivelul clasei și corelate cu rezultatele altor studii relevante; 6) evoluția în plan profesional și dezvoltarea personală a profesorului sunt consolidate prin cooperare și schimburi de idei cu alți colegi din comunitatea educațională; 7) dezvoltă capacitatea de a gestiona creativ și eficient diversitatea situațiilor de învățare [8, p. 14].

Cercetătorul și practicianul britanic T. Ghaye recomandă următoarele *întrebări de ghidare a reflecției pentru profesorul care reflectează asupra propriilor practici profesionale*: 1) Valori: *Cum trebuie să acționez?;* 2) Așteptări: *Ce trebuie să fac?;* 3) Context: *Ce pot realiza în condițiile date?;* 4) Decizie: *Acțiunea mea este justificată?;* 5) Opțiune: *Puteam să fac ceva mai bine sau diferit?;* 6) Judecată: *Cât de mult succes a avut ceea ce am făcut?;* 7) Punct forte: *Ce aspect poate fi maximizat/valorizat mai bine data viitoare?;* 8) Învățare: *Cine și ce a învățat?;* 9) Voce: *A cui voce a fost auzită și a cui nu?;* 10) Cunoștințe: *Ce cunoștințe merită a fi știute și de ce?* [5, p. 3].

Cercetătoarea rusă А. Бизяева, specializată în psihologia educațională, definește reflecția pedagogică ca un fenomen psihologic complex, care îl ajută pe profesor să adopte o poziție analitică față de propria activitate și asupra sa ca subiect al acesteia, cu scopul de a efectua o analiză critică, de a înțelege și evalua eficacitatea muncii sale în dezvoltarea elevului. În cercetările sale, autoarea distinge *două niveluri conceptuale ale reflecției pedagogice*: 1) *nivelul operațional* – include aspecte constructiv-executive, motivaționale și prognoză, reflectate în conștiința profesorului; 2) *nivel personal* – se referă la orientarea profesională subiectivă a profesorului și la implicarea personală în situația pedagogică [13].

O definiție apropiată ca sens a propus С. С. Кашлев, care susține că reflecția pedagogică este procesul și rezultatul înregistrării, de către participanții la procesul pedagogic, a stării propriei dezvoltări, a autodezvoltării și a cauzelor acestora [14].

Dimensiunea psihopedagogică a reflecției este subliniată și de M. Bocoș, care, vorbind despre reflecția individuală, susține că aceasta „presupune concentrare interioară, precum și focalizarea și acțiunea gândirii asupra unei idei, a unui obiect, a unui subiect, a unei probleme, a unui eveniment etc. și derularea unui dialog interiorizat în legătură cu acestea (comunicare cu sinele, cu propria lume interioară și cu propriul univers)”. Autoarea consideră că reflecția se poate realiza înaintea, în timpul sau după activitățile de învățare și are un rol esențial, deoarece îi sprijină pe elevi în construirea și consolidarea cunoștințelor. Totodată, reflecția reprezintă un reper important în cadrul proceselor de evaluare, întrucât momentele de reflecție personală pot servi drept instrumente de evaluare formative [1, p. 161].

În contextul celor expuse se înscrie traseul metodologic al reflecției (Figura 1) descris de О. С. Анисимов, care analizează reflecția în legătură cu procesul activității și formulează următoarele premise metodologice: reflecția se bazează pe separarea funcțiilor acțiunii de cele ale analizei acțiunii. Ea nu doar reflectă conținutul acțiunii, ci îl transformă, îl descompune și îl structurează. Mecanismul funcției reflexive este gândirea îmbinată cu conștiința și voința. În procesul reflecției se fixează rezultatele cunoașterii externe și interne, iar în funcție de criteriile de evaluare stabilite se formează un nou mod (normă) de comportament sau activitate. Astfel, О. С. Анисимов remarcă faptul că „o astfel de abordare, care identifică reflecția cu procesul luării deciziilor, a fost formulată încă din vremea lui G. Hegel” [12, p. 67].

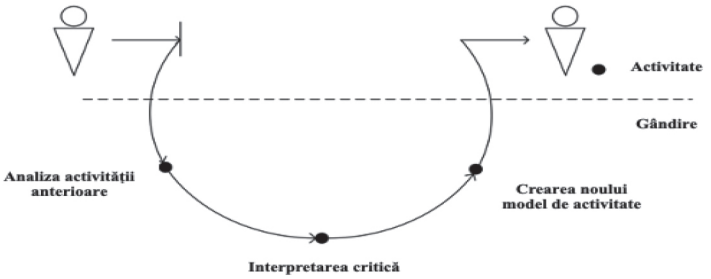


Figura 1. *Traseul metodologic al reflecției*

După cum observăm în Figura 1, traseul metodologic al reflecției orientate spre activitate include trei etape principale: analiza activității anterioare, interpretarea critică a activității anterioare pe baza analizei și crearea noului model de activitate. Așadar, reflecția pedagogică reprezintă un proces ce necesită condiții psihopedagogice speciale: existența premiselor, prezența unui nucleu teoretic și efectele în practica educațională.

TIPURI DE REFLECȚIE PEDAGOGICĂ

În literatura de specialitate, reflecția pedagogică este un subiect din ce în ce mai abordat, mai ales în contextul formării continue și al dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, motiv din care cercetătorii propun diverse tipologii în baza cercetărilor științifice și experimentale.

Profesorul universitar român I. Radu evidențiază următoarele tipuri de reflecție: *reflecția activă* – se manifestă spontan, în timpul acțiunii educative, ajută deciziile imediate; *reflecția post-acțiune* – apare după finalizarea acțiunii, implică analiză, evaluare și învățare din experiență; *reflecția critică* – vizează valorile, presupozițiile, motivațiile ce stau la baza deciziilor didactice [10].

Cercetătorul I. Cerghit consideră că, din punct de vedere pedagogic, există următoarele posibilități de clasificare a reflecției:

– După *natura situațiilor de învățare:* reflecție individuală – poate fi valorificată în situații de învățare individuală (solitară); reflecție colectivă – se realizează în situații de învățare în comun/grup/echipă.
– După *operațiile intelectuale implicate:* reflecție euristică (deductivă, analogică etc.); reflecție critică – bazată pe experimentare mintală a unor structuri cognitive (idei, modele, strategii).
– După *caracterul său:* reflecție spontană – se realizează ocazional; reflecție sistemică – poartă caracter metodic.
– După *forma sa*: reflecție dirijată din exterior; reflecție autodirijată [Apud 1, p. 162].

Relevante pentru procesul de mentorat sunt tipurile de reflecție propuse de V. Chiș: *reflecție tehnică* – centrată pe metode, instrumente și eficiența activității didactice; *reflecție practică* – abordează relația mijloace-scopuri, adaptarea în funcție de context; *reflecție critică* – analizează valorile și impactul educației asupra elevului [3].

Cercetătorii И. Семенов și С. Степанов consideră reflecția nu doar un proces cognitiv, ci și o funcție psihologică integrativă, implicată în dezvoltarea personalității, a conștiinței de sine, creativității și capacității de autoreglare. Autorii subliniază faptul că reflecția apare mai intens în situații problematice, de criză sau de incertitudine, fiind, astfel, un instrument esențial pentru învățare și inovare. În viziunea cercetătorilor, se disting următoarele tipuri de reflecție pedagogică:

1) *Reflecție personală* – se referă la conștientizarea propriei persoane (trăiri, atitudini, convingeri, trăsături de caracter) și permite dezvoltarea identității personale și a autoreglării emoționale.
2) *Reflecție logică* – vizează analiza proceselor de gândire, a strategiilor de rezolvare a problemelor, a judecăților și inferențelor, fiind esențială pentru dezvoltarea gândirii critice și raționale.
3) *Reflecție comunicativă* – presupune înțelegerea modului în care interacționezi cu ceilalți, perceperea punctului de vedere al interlocutorului și este importantă pentru dezvoltarea empatiei, a colaborării și comunicării eficiente.
4) *Reflecție instrumentală* – se concentrează pe analiza și perfecționarea acțiunilor și a metodelor de lucru în contexte profesionale sau educaționale și implică optimizarea performanței prin ajustarea instrumentelor și a tehnicilor utilizate.
5) *Reflecție existențială* – implică întrebări profunde despre scopul vieții, valori, sensul existenței și leagă reflecția de dimensiunea filozofică și morală a persoanei [15].

Psihologul Н. И. Гуткина, în cadrul unor cercetări experimentale, a identificat mai multe tipuri de reflecție: *reflecție logică* – concentrată pe gândire și pe conținutul activității individului; *reflecție personală* – legată de sfera afectivă, reflectând dezvoltarea conștiinței de sine; *reflecție interpersonală* – centrată pe relația cu ceilalți și pe analiza comunicării interumane.

Evident, în literatura psihopedagogică sunt multiple clasificări ale reflecției pedagogice, cele enunțate fiind mai semnificative, în opinia noastră, pentru eficientizarea mentoratului în educație, accentuând complexitatea acestui proces. Astfel, *reflecția activă și post-acțiune* (I. Radu) arată o cronologie a reflecției – de la reacții imediate la învățare din experiență; *reflecția tehnică, practică și critică* (V. Chiș) evidențiază profunzimea analizei – de la eficiența metodelor până la valori și impact educațional; *reflecția personală, logică, comunicativă, instrumentală și existențială* (Семенов & Степанов) conturează o viziune holistică, care include dimensiuni cognitive, emoționale, relaționale și filozofice; diferențierea între *reflecția logică, personală și interpersonală* (Н. И. Гуткина) pune accentul pe dezvoltarea conștiinței de sine și a relațiilor interumane. Toate aceste tipologii converg spre ideea că reflecția pedagogică facilitează adaptarea la contexte educaționale diverse, luarea deciziilor responsabile, prevenirea rutinei și a automatismului în predare, asumarea unei etici a acțiunii educaționale. În contextul mentoratului, unde formatorii și mentorii trebuie să-și ghideze colegii sau studenții, reflecția devine un instrument de metacogniție și modelare comportamentală, *reflecția critică* și cea *practică* fiind deosebit de valoroase în acest sens.

În procesul de mentorat pot fi îmbinate diferite tipuri de reflecție pedagogică, ținând cont de obiectivele și tipul mentoratului (de practică pedagogică, de inserție profesională și de dezvoltare profesională la locul de muncă).

FUNCȚIILE REFLECȚIEI PEDAGOGICE

Funcțiile reflecției pedagogice sunt corelate direct cu rolul ei în dezvoltarea profesională a cadrului didactic și în optimizarea procesului de predare-învățare-evaluare. În literatura de specialitate, acestea sunt formulate diferit, dar în esență acoperă următoarele dimensiuni:

1) *Funcția diagnostică* – permite identificarea punctelor forte și a dificultăților în activitatea didactică; ajută la

recunoașterea cauzelor rezultatelor obținute de elevi și ale propriului randament profesional.

2) *Funcția prognostică* – oferă posibilitatea de a anticipa rezultatele acțiunilor pedagogice viitoare; contribuie la formularea unor strategii și planuri didactice eficiente.
3) *Funcția corectivă (reglatoare)* – permite ajustarea imediată sau pe termen lung a metodelor, mijloacelor și stilului de predare; susține îmbunătățirea climatului de învățare.
4) *Funcția evaluativă* – asigură aprecierea obiectivă a calității procesului educațional și a propriei activități profesionale; include autoevaluarea bazată pe criterii profesionale și etice.
5) *Funcția formativă și autoreglatoare* – contribuie la dezvoltarea competențelor pedagogice și a capacității de autoînvățare continuă; favorizează creșterea responsabilității profesionale și adaptabilitatea la schimbări.
6) *Funcția motivațională* – stimulează interesul pentru dezvoltare profesională; consolidează încrederea în propriile capacități și motivația de a inova.
7) *Funcția de autocunoaștere* – sprijină identificarea propriilor valori, convingeri și atitudini pedagogice; facilitează conștientizarea influenței personale asupra elevilor.

Reflecția pedagogică, prin funcțiile sale interdependente (diagnostică, prognostică, corectivă, evaluativă, formativă și autoreglatoare, motivațională și de autocunoaștere) este o condiție importantă pentru perfecționarea continuă a cadrului didactic. Ea permite analiza și îmbunătățirea practicilor educaționale, consolidarea competențelor profesionale, creșterea motivației și dezvoltarea unei conștiințe pedagogice responsabile, capabile să răspundă adaptat cerințelor și schimbărilor din procesul educațional.

CONCLUZII GENERALE

Reflecția pedagogică se impune ca o strategie esențială de învățare, autoreglare și dezvoltare personală și profesională în sfera educațională. Este un proces dinamic ce transformă experiențele educaționale în oportunități valoroase de învățare, realizând o punte eficientă între teorie și practică. Prin funcțiile sale interdependente, reflecția abilitează cadrele didactice să-și analizeze, să-și adapteze și să-și optimizeze constant practicile pedagogice. Diversitatea modelelor teoretice și a tipologiilor reflecției subliniază natura sa multidimensională, relevând necesitatea unei aplicări flexibile și contextualizate.

Într-un peisaj educațional în continuă evoluție, reflecția pedagogică este indispensabilă pentru cultivarea autonomiei profesionale, prevenirea rutinei și asigurarea unei acțiuni etice în procesul didactic. Aceasta contribuie la formarea unor profesori reflexivi, autonomi și adaptați cerințelor contemporane, capabili să răspundă provocărilor complexe ale învățământului modern.

În acest context, mentorul devine un „agent reflexiv” care încurajează reflecția la alții și își analizează constant propriile rezultate, motivația profesională și impactul acțiunilor pedagogice asupra mentorabililor. Această responsabilitate se extinde la capacitatea de autoreglare, de a învăța din propriile experiențe și de a dezvolta practici educaționale inovatoare.

Având în vedere importanța reflecției, instituțiile educaționale au responsabilitatea de a sprijini activ dezvoltarea competențelor reflexive la cadrele didactice prin diverse activități de formare profesională continuă. Or, integrarea reflecției ca practică sistematică în toate formele de mentorat este importantă pentru construirea unui sistem educațional intrinsec rezilient, adaptabil și capabil de inovație continuă în fața transformărilor rapide.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoș M. Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice. Iași: Polirom, 2013. 472 p. ISBN 978-973-46-3248-0.
2. Cadrul de competențe digitale al profesionistului din educație. Aprobat prin Ordinul MEC, nr. 1110 din 04.09.2023. Pe: https://bit.ly/4o73xeD
3. Chis V. Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competente. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005. 192 p. ISBN 973-686-695-5.
4. Dewey J., Dewey E. Școlile de mâine. Trad. G. I. Simeon. București: Editura Librăriei Principele Mircea, 1937.
5. Ghaye T. Teaching and learning through reflective practice: A practical guide for positive action (2nd Edition). Florence, KY, USA: Routledge, 2010. 224 p. ISBN 978-0203-833-32-2.
6. Joiță E. A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială. București: EDP, 2008. 372 p. ISBN 978-973-30-2366-1.
7. Piajet J. Psihologia inteligenței. Chișinău: Cartier, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-794-64-0.
8. Pollard A. Reflective Teaching: evidence-informed professional practice. Ed. 3. Londra: Continuum International Publishing Group, 2008.
9. Pollard A., Gougoulis, J. The reflective teacher. Using action learning to improve teaching. Western Australian Department of Education and Training, 2002.
10. Radu I. Psihologia educației și dezvoltării. București: Editura Academiei, 1983. 311 p.
11. Regulamentul cu privire la activitatea de mentorat. Aprobat prin HG nr. 608 din 04.09.2024. Pe: https://bit.ly/3L8DchJ
12. Анисимов О.С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен). Москва: ЛМА, 1996. 380 с.
13. Бизяева А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с. Pe: https://bit.ly/3LcbOPU
14. Кашлев С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. Мн.: Университетское, 2000. 95 с.
15. Семенов И., Степанов С. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье: ЗГУ, 1992.

Taxonomia politicilor educaționale din Republica Moldova versus Uniunea Europeană: provocări și necesități de standardizare

Ludmila **CUROȘ**
doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

CZU 37.01 | doi.org/10.5281/zenodo.10719390

Rezumat: *Studiul are ca obiect analiza diacronică a discursurilor și interviurilor oficiale ale miniștrilor educației din R.Moldova (2011-2025), cu scopul de a identifica principalele direcții tematice și de a construi o taxonomie comparativă a politicilor educaționale naționale și europene. Metodologia aplicată este analiza de conținut, realizată prin selectarea și codificarea temelor-cheie din surse oficiale (MEC/MECC, IPN, documente europene), completată de un studiu comparativ asupra cadrului normativ și strategic din Uniunea Europeană. Rezultatele indică trei etape majore în evoluția politicilor educaționale din R.Moldova: (1) 2011-2014 – tranziția de la valori normative și civice la politici de europenizare; (2) 2019-2022 – consolidarea identității europene prin competențe-cheie și schimburi educaționale; (3) 2020-2025 – digitalizarea integrată cu echitatea socială și participarea civică. Taxonomia propusă evidențiază patru dimensiuni fundamentale: scopul politicilor, nivelul de aplicare, domeniul de intervenție și instrumentele utilizate. Concluziile arată că politicile educaționale din R.Moldova evoluează de la o abordare normativă spre una strategică și europeană, educația devenind un vector central al consolidării democrației și al convergenței europene.*

Cuvinte-cheie: *politici educaționale, taxonomie, digitalizare, identitate europeană, R.Moldova, Uniunea Europeană.*

Abstract: *The study aims to make a diachronic analysis of official speeches and interviews of the Ministers of Education of the Republic of Moldova (2011-2025), with the aim of identifying the main thematic directions and building a comparative taxonomy of national and European educational policies. The methodology is content analysis, carried out by selecting and codifying key themes from official sources (MEC/MECC, IPN, European documents), complemented by a comparative study of the EU's normative and strategic framework. The results indicate three major stages in the evolution of educational policies in the Republic of Moldova: (1) 2011-2014 – transition from normative and civic values to Europeanization policies; (2) 2019-2022 – strengthening European identity through key competences and educational exchanges; (3) 2020-2025 – integrated digitalization with social equity and civic participation. The proposed taxonomy highlights four fundamental dimensions: policy purpose, level of application, scope of intervention and instruments used. The conclusions show that educational policies in the Republic of Moldova are evolving from a normative approach to a strategic and European one, with education becoming a central vector of democratic consolidation and European convergence.*

Keywords: *educational policies, taxonomy, digitalization, European identity, Republic of Moldova, European Union.*

Educația reprezintă unul dintre domeniile strategice pentru dezvoltarea societății contemporane, fiind direct corelată cu procesele de democratizare, digitalizare și integrare europeană. În contextul R. Moldova, reformele educaționale din ultimele două decenii s-au desfășurat sub presiunea dublă a transformărilor interne și a convergenței cu standardele Uniunii Europene. Astfel, politicile educaționale au evoluat de la accentul pus pe valori normative (toleranță, civism) spre direcții strategice precum digitalizarea procesului de predare-învățare, echitatea socială și consolidarea identității europene.

Problema științifică abordată în cadrul cercetării de față constă în lipsa unei taxonomii unitare care să permită compararea coerentă a politicilor educaționale din R. Moldova cu cele promovate de Uniunea Europeană. Deși există numeroase documente strategice și analize sectoriale, acestea sunt fragmentare și nu surprind în ansamblu dinamica și specificul tranziției educaționale din R. Moldova.

Scopul studiului este de a analiza diacronic discursurile și interviurile oficiale ale miniștrilor educației din R.Moldova (2011-2025), pentru a evidenția principalele teme și priorități educaționale și de a le raporta la cadrul normativ și strategic european. Noutatea științifică a cercetării constă în construcția unei taxonomii aplicabile atât la nivel european, cât și național, prin integrarea dimensiunilor fundamentale ale politicilor educaționale: scop, nivel de aplicare, domeniu de intervenție și instrumente utilizate. Relevanța lucrării rezidă în faptul că ea oferă un cadru conceptual și metodologic de analiză a politicilor educaționale, cu aplicabilitate practică în procesul de formulare

și adaptare a strategiilor educaționale din R.Moldova, în concordanță cu tendințele europene.

Metodologie. Cercetarea are un caracter calitativ, fiind fundamentată pe analiza de conținut și pe comparația diacronică a discursurilor oficiale. Obiectivul principal este surprinderea evoluției politicilor educaționale din R.Moldova și raportarea lor la cadrul strategic al Uniunii Europene, pentru perioada 2011-2025.

Conținutul analizat este constituit din: 1) discursuri, interviuri și declarații oficiale ale miniștrilor educației din R.Moldova, publicate pe site-urile Ministerului Educației, Culturii și Cercetării (MECC/MEC); 2) comunicate și interviuri difuzate de agenția de presă IPN și de alte surse oficiale de informare; 3) documente strategice și normative europene relevante (Agenda pentru competențe 2020-2025, Planul de acțiune pentru educația digitală 2021-2027, Cadrul european al calificărilor).

Etapele analizei reflectă: I) Identificarea temelor dominante în discursuri (de exemplu, digitalizare, identitate europeană, echitate socială, valori democratice); II) Codificarea temelor și clasificarea acestora în patru dimensiuni: scopul politicilor, nivelul de aplicare, domeniul de intervenție, instrumentele utilizate; III) Analiza comparativă între politicile din R.Moldova și direcțiile strategice promovate de Uniunea Europeană; IV) Elaborarea taxonomiei care reflectă convergențele și diferențele dintre cele două spații educaționale.

Pentru a asigura credibilitatea interpretării, analiza a fost consolidată prin triangulare: compararea categoriilor extrase din cercetare cu documentele europene și cu literatura de specialitate în domeniul politicilor educaționale.

Analizând discursurile miniștrilor educației din R.Moldova, direct de pe site-ul Ministerului Educației și Cercetării și din arhiva IPN, precum și alte interviuri, am extras citate scurte din fiecare sursă pe subteme (toleranță, gândire critică, participare civică, europenizare, salarizare, digitalizare) și le-am grupat într-un tabel cronologic raportat la context.

Tabelul 1. *Analiza diacronică a priorităților MEC din perspectiva miniștrilor educației din R.Moldova*

Ministru/An	Context (discurs/interviu)	Temă	Citat scurt
Dan Perciun (2023)	Summitul European al Educației, Bruxelles (01.12.2023)	Identitate europeană, integrare educațională	„Diferențele dintre școlile urbane și cele rurale afectează echitatea; avem nevoie de sprijinul UE pentru a alinia educația din Moldova la standardele europene.”
Dan Perciun (2023)	Summit Bruxelles	Educație digitală, incluziune	„Am lansat Rețeaua Școlilor-Model și digitalizăm procesele de predare pentru a asigura acces echitabil, inclusiv pentru copiii refugiați.”
Dan Perciun (2025)	Forumul Național al Cadrelor Didactice	Participare civică, valori europene	„Cadrele didactice au rol esențial în formarea spiritului civic și a valorilor democratice în rândul elevilor.”
Anatolie Topală (2023)	Întrevedere cu oficiali estonieni	Educație digitală	„Digitalizarea este cheia pentru a crește calitatea predării, învățării și evaluării în școlile noastre.”
Anatolie Topală (2022)	Interviu IPN	Curriculum, gândire critică	„Manualele școlare trebuie să fie revizuite astfel încât să dezvolte competențele secolului XXI, în special gândirea critică și creativă.”
Igor Șarov (2020)	Interviu MEC/IPN în pandemie	Educație digitală	„Am prioritizat dotarea elevilor și profesorilor cu echipamente pentru a reduce inegalitățile digitale.”
Liliana Nicolaescu-Onofrei (2019)	Mesaj oficial către elevii români, tabără comună	Toleranță, identitate europeană	„Împărtășirea experiențelor educaționale înseamnă consolidarea punților culturale și a spiritului european al tinerilor.”
Maia Sandu (2014)	Discurs în Parlament (Codul educației)	Politici educaționale, europenizare	„Educația trebuie să devină o prioritate națională pentru ca Moldova să se apropie de standardele și valorile Uniunii Europene.”
Mihail Șleahtițchi (2011)	Interviu oficial MEC, Revista *aMIC*	Reforma educațională, valori	„Modernizarea școlii moldovenești presupune cultivarea toleranței și a competențelor civice la fiecare elev.”

Astfel, educația se configurează progresiv ca instrument de consolidare a identității europene și a democrației în R. Moldova, conturându-se trei etape: I) 2011-2014: de la valori normative (toleranță, civism) la politici de europenizare a educației; II) 2019-2022: consolidarea identității europene prin schimburi culturale și introducerea competențelor-cheie (gândire critică, creativitate); III) 2020-2025: digitalizarea trece de la soluție de criză la vector strategic, integrată cu echitatea socială și participarea civică.

În ultimele două decenii, educația a reprezentat unul dintre domeniile prioritare ale reformelor în R.Moldova, fiind percepută ca un instrument strategic pentru dezvoltarea socială, consolidarea democrației și apropierea de Uniunea Europeană. Discursurile oficiale ale miniștrilor educației constituie surse relevante pentru a analiza orientările de

politici educaționale și valorile promovate.

Rezultate. Analiza diacronică a discursurilor miniștrilor educației din R.Moldova relevă trei etape majore de transformare a politicilor educaționale, unite prin orientarea constantă spre integrarea europeană. Evoluția a trecut de la promovarea valorilor civice și democratice la consolidarea competențelor-cheie și, ulterior, la digitalizare și echitate socială. Corelarea acestor transformări cu documentele strategice europene arată un proces gradual de adaptare, care a presupus asumarea obiectivelor fundamentale ale educației moderne – digitalizare, incluziune, internaționalizare – și valorificarea programelor europene, precum Erasmus+, axate pe competențe civice și antreprenoriale. Această dublă perspectivă, națională și europeană, a condus la necesitatea unei sistematizări conceptuale. Taxonomia elaborată surprinde convergențele și diferențele de implementare, ordonând dimensiunile fundamentale ale politicilor (scop, nivel de aplicare, domenii de intervenție, instrumente). Politicile sunt evidențiate nu doar ca instrumente tehnice, ci ca mecanisme de transformare socială și consolidare a identității europene.

În viziunea Uniunii Europene, educația se bazează pe patru piloni strategici – incluziune, calitate, digitalizare și echitate, iar R. Moldova, prin parcursul său de tranziție, își aliniază gradual politicile la aceste orientări. Taxonomia propusă în cadrul cercetării constituie un instrument analitic comparativ între cele două spații educaționale, precum și un instrument conceptual și aplicativ inovator, întrucât: facilitează *compararea structurată* a politicilor educaționale europene și naționale; susține *identificarea direcțiilor de convergență și divergență* dintre cadrul de reglementare și acțiune european și cel din R.Moldova; oferă o *bază metodologică pentru analiza adaptabilității* și transferabilității politicilor în context național; susține fundamentarea *deciziilor de politică educațională bazate pe evidențe* și bune practici europene.

Taxonomia elaborată (Tabelul 2) este structurată pe patru criterii fundamentale, fiecare reflectând o dimensiune esențială a politicilor educaționale.

Tabelul 2. *Taxonomia politicilor educaționale din Uniunea Europeană și R.Moldova (abordare proprie)*

1. După scopul fundamental – distinge între politici normative, strategice și operaționale

Categorie	Descriere	Documente de politici europene	Documente de politici naționale ale R. Moldova
Politici normative	Stabilesc cadrul legal și conceptual pentru armonizare și convergență.	Cadrul european al calificărilor (EQF) Recomandarea privind validarea învățării informale	Codul educației al Republicii Moldova (nr. 152, 2014) Cadrul Național al Calificărilor (HG 1016/2017) Legea privind învățământul profesional tehnic nr. 278/2014
Politici strategice	Vizează orientarea pe termen lung a sistemelor educaționale.	Strategia *Europa 2020* Agenda europeană pentru competențe 2020-2025	Strategia *Educația 2030* Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 Planul Național de Acțiuni în domeniul Drepturilor Omului
Politici operaționale	Se concentrează pe implementare și intervenții directe.	Programul *Erasmus+* Corpul European de Solidaritate *Etwinning*	Programe naționale privind formarea continuă a cadrelor didactice Planul de acțiuni pentru implementarea Strategiei *Educația 2030* Programul național privind educația digitală

2. După nivelul de aplicare – de la politici macro (la nivel european), la politici mezo (naționale) și micro (instituționale)

Categorie	Descriere	Documente de politici europene	Documente de politici naționale ale R. Moldova
Macro	Elaborate la nivelul UE pentru toate statele membre.	Cadrul de competențe digitale *DigComp 2.2* Planul de acțiune pentru educația digitală	Strategia Națională de Dezvoltare *Moldova Europeană 2030* Codul educației Planul Național de Acțiuni pentru Aderarea la Spațiul European al Învățământului Superior
Mezo	Politici naționale adaptate din strategii europene.	Strategia națională pentru învățare pe tot parcursul vieții (România) Strategia *Educația 2030* (Moldova)	Strategia *Educația 2030* Strategia de digitalizare a educației 2023-2030 (în elaborare/proiect) Strategia de incluziune a romilor 2022–2025
Micro	Politici și practici la nivel instituțional.	Politici instituționale de internaționalizare în universități Curriculum adaptat *EQAVET*	Regulamente interne ale instituțiilor de învățământ Proiecte instituționale de internaționalizare Implementarea curricula adaptate Cadrului Național al Calificărilor

3. După domeniul de intervenție – acoperind arii-cheie precum incluziunea, digitalizarea, dezvoltarea competențelor, educația timpurie etc.

Categorie	Descriere	Documente de politici europene	Documente de politici naționale ale R.Moldova
Politici de incluziune și echitate	Asigurarea accesului egal la educație.	Strategia UE pentru drepturile copilului (2021) Recomandarea Consiliului privind incluziunea socială și valori comune (2018) Cadrul strategic pentru romi 2021-2030 Programul *Erasmus+* – componenta *Inclusion*	Strategia de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale (2019-2023) Programul Național de incluziune socială a romilor
Politici de digitalizare	Promovarea alfabetizării digitale și a competențelor viitorului.	Planul de acțiune pentru educația digitală 2021-2027 Agenda pentru competențe digitale Cadrul de competențe digitale *DigComp 2.2* Orientări privind învățarea mixtă (2022)	Conceptul de transformare digitală a educației (2021) Strategia de digitalizare a educației (în elaborare) Platforma educațională *Studii.md*
Politici pentru reducerea abandonului școlar	Vizează identificarea timpurie a riscurilor și intervenții personalizate pentru menținerea elevilor în sistem.	Recomandarea Consiliului privind politicile de reducere a părăsirii timpurii a școlii (2011) Raportul *Monitorul Educației și Formării* Indicatori privind abandonul școlar	Programul de prevenire a abandonului școlar (MEN, 2021) Strategia educației incluzive Date din SIME (sistem informațional educațional)
Politici privind statutul cadrului didactic	Promovează atractivitatea, profesionalizarea și stabilitatea în cariera didactică.	Recomandarea Consiliului privind sprijinirea cadrelor didactice (2020) Programul *Erasmus+* – mobilitate și formare pentru profesori Studiile *ET2020 Working Groups – Teachers and School Leaders*	Regulamentul privind salarizarea cadrelor didactice Planuri de perfecționare profesională aprobate de MECC
Politici de modernizare curriculară	Reformulează conținutul învățării în raport cu noile competențe-cheie și cerințele pieței muncii.	Recomandarea privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2018) *EQF* – Cadrul European al Calificărilor *EQAVET* – Cadrul pentru asigurarea calității în educația VET	Curriculumul național modernizat (2018-2022) Reformarea curricula în învățământul profesional tehnic
Politici de sprijin financiar	Asigură suport material și stimulente pentru echitate educațională.	Fondul Social European *Plus (FSE+)* Programul *NextGenerationE* *Erasmus+* – sprijin pentru incluziune și mobilitate echitabilă	Programele de burse pentru elevi și studenți Suport material pentru familii vulnerabile în educație Proiecte UNICEF de sprijin educațional
Politici privind educația timpurie	Extind accesul la servicii educaționale pentru copiii de 0–6 ani.	Recomandarea Consiliului privind educația și îngrijirea timpurie (ECEC, 2019) Calitatea în educația timpurie: Cadru de referință al UE	Strategia pentru dezvoltarea educației timpurii (2013–2020) Programele naționale de extindere a grădinițelor rurale
Politici pentru dezvoltarea competențelor cheie	Favorizează gândirea critică, creativitatea, colaborarea și educația civică.	Recomandarea privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2006, revizuită 2018) Agenda europeană pentru competențe 2020-2025	Curriculumul modernizat bazat pe competențe Programe de educație civică și alfabetizare media
Politici de învățare pe tot parcursul vieții	Sprijină formarea continuă, recalificarea și integrarea activă în societate.	Strategia europeană pentru învățare pe tot parcursul vieții Recomandarea privind validarea învățării nonformale și informale (2012) Programul *Erasmus+* (educația adulților)	Strategia de învățare pe tot parcursul vieții (în consultare) Programe de formare profesională pentru adulți (ANOFM, C.E.PRO DIDACTICA, USM, CEDA etc.)

4. După instrumentele utilizate – incluzând instrumente juridice, financiare, de monitorizare și orientări de tip „soft law”/„legislație neobligatorie”

Categorie	Descriere	Documente de politici europene	Documente de politici naționale ale R. Moldova
Instrumente soft law	Documente fără caracter obligatoriu juridic	Recomandarea privind EQF (2008, 2017) Orientări pentru învățarea mixtă (2022)	Ghiduri metodologice emise de MECC Recomandări de politici din studiile IES, CEDES, CNEE

Instrumente financiare	Sprijin financiar prin programe și fonduri europene.	*Erasmus+* *F*ondul Social European *Plus (FSE+)* *NextGenerationEU pentru educație digitală*	Finanțări prin proiecte *Erasmus+* în R.Moldova Sprijin bugetar UE pentru educație în Moldova Fonduri externe (UNICEF, Banca Mondială, USAID)
Instrumente de evaluare și monitorizare	Sisteme de urmărire a progresului educațional.	Monitorul Educației și Formării (Education and Training Monitor) *EURYDICE* *SELFIE*	Sistemul SIME Rapoarte ale Agenției Naționale pentru Asigurarea Calității în Educație și Cercetare (ANACEC) Studii PISA, TIMSS, participare în EURYDICE

Aplicarea acestei taxonomii în analiza documentelor de politici educaționale din Uniunea Europeană și R.Moldova a permis evidențierea corespondențelor și decalajelor între cele două niveluri de guvernanță, precum și identificarea mecanismelor de adaptare și implementare eficiente. Prin urmare, taxonomia nu este doar o schemă de clasificare teoretică, ci devine un cadru analitic aplicabil în cercetare, planificare strategică și formularea de politici educaționale coerente cu exigențele europene.

Discuții. Rezultatele cercetării evidențiază o evoluție coerentă și convergentă a politicilor educaționale din R.Moldova față de direcțiile stabilite la nivel european. Tranziția identificată se desfășoară pe trei etape structurale: de la accentul pe valori civice și democratice (2011-2014) la consolidarea competențelor-cheie și a mobilității educaționale (2019-2022), culminând cu integrarea digitalizării și a echității sociale ca priorități transversale (2020-2025).

Literatura de specialitate confirmă această aliniere, subliniind rolul educației ca instrument strategic de europenizare și consolidare democratică. Totodată, se semnalează riscul ca digitalizarea să amplifice inegalitățile, ceea ce impune politici suplimentare centrate pe echitate. Implicațiile practice vizează câteva direcții majore: dezvoltarea infrastructurii digitale și a resurselor educaționale deschise, formarea cadrelor didactice în domeniul competențelor digitale, reducerea decalajelor rural-urban, intensificarea participării la programe europene (*Erasmus+, Horizon Europe*) și instituirea unor mecanisme riguroase de evaluare, cu indicatori comparabili la nivel european.

În concluzie: Cercetarea a demonstrat că politicile educaționale din R. Moldova, analizate prin prisma discursurilor oficiale ale miniștrilor educației (2011-2025) și raportate la documentele strategice ale Uniunii Europene, au evoluat în mod progresiv de la o abordare normativă, centrată pe valori civice și democrație, către o orientare strategică axată pe competențe, digitalizare și echitate socială.

Rezultatele evidențiază o evoluție coerentă a politicilor educaționale din R.Moldova, aliniată cu direcțiile europene majore. Tranziția s-a realizat în trei etape: 1) 2011-2014: orientare spre valori civice și democratice, ca premisă a apropierii de spațiul european; 2) 2019-2022: accent pe competențe-cheie și mobilitate academică, consolidând identitatea europeană; 3) 2020-2025: integrarea digitalizării și a echității sociale, în consonanță cu prioritățile UE. Literatura de specialitate (Eurydice, OECD, UNESCO) confirmă această sincronizare, dar atrage atenția și asupra riscului că digitalizarea ar putea amplifica inegalitățile, ceea ce impune integrarea principiului echității în toate politicile. Din perspectivă practică, prioritățile identificate sunt: dezvoltarea infrastructurii digitale, formarea competențelor cadrelor didactice, reducerea decalajelor rural-urban, participarea extinsă la programe europene (*Erasmus+, Horizon Europe*) și crearea de mecanisme de evaluare bazate pe indicatori comparabili la nivel european.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Comisia Europeană. Agenda pentru competențe în Europa. Consolidarea competitivității sustenabile, a echității sociale și a rezilienței. Bruxelles: Comisia Europeană, 2020. 28 p. Pe: https://bit.ly/4oFSbyo (Accesat la 11.09.2025).
2. Comisia Europeană. Planul de acțiune pentru educația digitală 2021-2027. Bruxelles: Comisia Europeană, 2020. 24 p. Pe: https://education.ec.europa.eu/ro/plan-digital
3. Consiliul Uniunii Europene. Recomandare privind Cadrul European al Calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții (EQF). Bruxelles: Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, C 189, 2017, pp. 15-28. Pe: https://bit.ly/47qeilc
4. Eurydice. Digital Education at School in Europe. În: Eurydice Report, European Commission, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 96 p. Pe: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/digital-education-school-europe-2022 (Accesat la 14.09.2025).
5. Gogol A. The Role of Education in European Integration Processes in Eastern Europe. În: Eastern European Journal of Regional Studies, vol. 7, nr. 1, 2021, pp. 45-59.
6. OECD. OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life. Paris: OECD Publishing, 2021. 300 p. Pe: https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en (Accesat la 14.09.2025).
7. Sandu D. Educația și europenizarea în statele Europei de Est. În: Revista Română de Sociologie, vol. XXXI, nr. 2, 2020, pp. 123-142.
8. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO Publishing, 2023. 400 p. Pe: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385722.

Formarea competențelor profesionale ale studenților-asistenți sociali pentru consilierea persoanelor de vârsta a treia: modelul psihopedagogic

Veronica **DIWO**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău

CZU 378:364 | doi.org/10.5281/zenodo.10719390

Rezumat: *Articolul explorează și analizează procesul de formare a competențelor profesionale ale studenților de la programul de studii* Asistență socială*, concentrându-se în mod specific pe abilitățile necesare pentru consilierea eficientă a persoanelor de vârsta a treia. Intenția noastră este de a elabora un model psihopedagogic care să asigure că absolvenții sunt bine pregătiți pentru a răspunde cu empatie și profesionalism nevoilor specifice ale acestei categorii de populație. Analiza componentelor modelului se bazează pe o abordare pluridisciplinară, care îmbină teoria cu studiile de caz, pentru a oferi o imagine de ansamblu comprehensivă și relevantă a subiectului.*

Cuvinte-cheie: *studenți-asistenți sociali, competențe profesionale, consiliere, persoane de vârsta a treia, model psihopedagogic.*

Abstract: *The article aims to explore and analyze the development of professional competences in social worker students, focusing specifically on the skills necessary for the effective counseling of the elderly. We aim to develop a Psychopedagogical Model, which will ensure that graduates are well prepared to respond with empathy and professionalism to the specific needs of this population category. The analysis of the components of this model is based on a multidisciplinary approach, which combines theory with practical case studies in order to provide a comprehensive and relevant overview of the subject.*

Keywords: *social worker students, professional competences, counseling, the elderly, psychopedagogical model.*

În contextul unei societăți cu o populație în curs de îmbătrânire rapidă, *asistența socială dedicată persoanelor vârstnice* a devenit un domeniu de o importanță crucială. Fenomenul îmbătrânirii demografice, caracterizat prin creșterea ponderii persoanelor de peste 65 de ani, aduce cu sine o serie de provocări complexe, de la nevoi medicale și sociale specifice la probleme psihologice și de izolare. Prin urmare, eficacitatea serviciilor de consiliere și sprijin depinde, în mare măsură, de calitatea formării profesionale a viitorilor asistenți sociali.

În general, formarea inițială a studenților-asistenți sociali pentru consilierea educațională a persoanelor de vârstă a treia nu se rezumă la acumularea de informații teoretice despre procesul de îmbătrânire sau despre politici sociale pentru seniori. Ea include, în primul rând, formarea unor *competențe profesionale:* capacitatea de a comunica empatic, de a asculta activ, de a construi relații bazate pe respect și demnitate, dar și abilități de facilitare a învățării active.

Universitatea, facultatea devine un laborator viu, în care studenții sunt ghidați să înțeleagă dinamica educației pe tot parcursul vieții, să valorifice resursele interioare ale persoanelor de vârsta a treia și să contribuie la dezvoltarea lor personală. Prin activități practice – *stagii, proiecte intergenerаționale, ateliere de consiliere* – studenții descoperă că educația vârstnicului nu înseamnă doar alfabetizare digitală sau recreere culturală, ci și redobândirea unui sens al vieții, al apartenenței și al relevanței în comunitate.

În lucrarea sa *Teoria fericirii în asistența socială. De la managementul îngrijirii la managementul fericirii*, P.Ștefăroi analizează în profunzime fundamentele ideologice și filozofice care au modelat evoluția asistenței sociale. Autorul evidențiază faptul că, de-a lungul istoriei, ideile și practicile sociale privind necesitatea și gradul de organizare a serviciilor pentru persoanele aflate în dificultate au oscilat între două extreme [10, p. 24]. La o extremă s-a situat concepția potrivit căreia individul este o ființă autonomă, suverană și relativ independentă de contextul social. În această viziune, raporturile și regulile societății se formează spontan, în mod obiectiv, fără a necesita intervenția externă. Intervenția reglatoare sau întrajutorarea umanitară sunt considerate factori perturbatori, care ar deregla funcționarea firească a societății. Această perspectivă, pe care Ștefăroi o leagă de teoriile darwiniste ale adaptării biologice, conduce la ideea că persoanele incapabile să se adapteze sunt eliminate natural din viața socială. Este însă o abordare radicală, imposibil de aplicat integral, întrucât nicio societate modernă nu poate promova excluderea totală a celor vulnerabili.

La cealaltă extremă se află concepțiile umaniste și solidare, centrate pe valori precum întrajutorarea, empa-

tia, solidaritatea și responsabilitatea colectivă. În această perspectivă, omul este înțeles ca ființă morală, spirituală și protectoare, iar societatea este chemată să își organizeze mecanismele instituționale astfel încât să ofere sprijin și reabilitare persoanelor și grupurilor aflate în dificultate. Conform acestei abordări, asistența socială devine o expresie a responsabilității morale a comunității față de membrii săi, fiind legitimă și necesară pentru asigurarea unui trai demn și a unei conviețuiri bazate pe umanism.

Astfel, din perspectiva lui P. Ștefăroi, asistența socială este nu doar un mecanism de intervenție în situații de criză, ci și un proces complex de promovare a fericirii și a demnității umane, bazat pe valori fundamentale precum *empatia*, *solidaritatea* și *respectul pentru fiecare persoană*.

La începutul traseului profesional, mulți studenți aleg domeniul asistenței sociale cu dorința de a face bine, de a contribui la schimbări sociale. Însă după întâlnirea cu nevoile educaționale ale seniorilor se produce o transformare profundă: din simpli receptori ai cunoștințelor universitare, studenții devin exploratori ai umanității, ai istoriilor de viață, ai nevoilor subtile ale înțelepciunii acumulate de-a lungul deceniilor. Această formare devine astfel o *dublă inițiere:* pe de o parte, în profesia de asistent social, pe de altă parte, în arta de a însoți beneficiarii în momente esențiale ale existenței lor.

În *Tratatul de asistență socială,* coordonatorul volumului, cercetătorul român G. Neamțu, abordează fundamentele teoretice și metodologice ale profesiei de asistent social, printre care formarea competențelor profesionale. Lucrarea conține capitole dedicate diverselor categorii de beneficiari, inclusiv persoanele de vârsta a treia, și pune accentul pe rolul educațional și consiliator al asistentului social, ca parte integrantă a intervenției [8].

D. Buzducea abordează în manualul *Asistența socială a grupurilor de risc* problemele sociale specifice vârstei a treia (izolare, pierderea rolurilor sociale, sănătatea precară, dependența); analizează politicile și serviciile sociale destinate persoanelor vârstnice; oferă modele de intervenție și bune practici pentru asistenții sociali care lucrează cu această categorie de beneficiari; subliniază rolul formării profesionale a specialiștilor în domeniu, inclusiv necesitatea dezvoltării competențelor de consiliere [3].

Studenții învață că fiecare întâlnire cu un vârstnic este o lecție de viață, o oportunitate de dezvoltare personală și profesională. În acest context, studenții-asistenți sociali, aflați în etapa formării profesionale inițiale, pășesc într-un spațiu complex și provocator – cel al consilierii educaționale dedicate persoanelor de vârsta a treia, ceea ce înseamnă mai mult decât un traseu academic: este o călătorie de maturizare, de rafinare a vocației și de afirmare a valorilor solidarității, respectului și demnității umane.

În Figura 1 prezentăm un cerc cu patru sectoare (cognitive, practice, atitudinale, evaluative) interconectate prin săgeți bidirecționale, pentru a ilustra *fluxul ciclic și integrativ*. În centru, într-un cerc mai mic, este plasat studentul – simbol al dezvoltării competențelor profesionale. Modelul vizează componentele formării competențelor profesionale ale studenților-asistenți sociali pentru consilierea persoanelor vârstnice și poate fi văzut ca o *hartă a traseului formativ,* în care fiecare componentă reprezintă un „capitol" al pregătirii/formării inițiale ale studenților.

Studentul-asistent social este în centrul procesului, reprezentând transformarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor în competențe reale pentru consilierea educațională a persoanelor vârstnice.

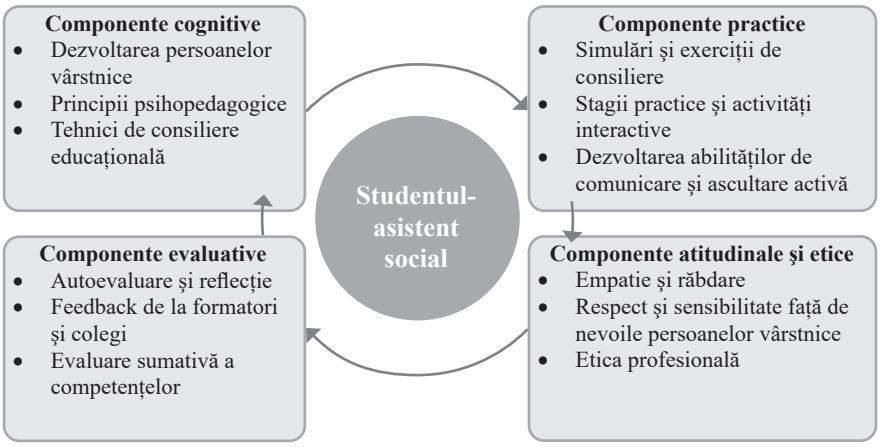
Modelul sugerează un *proces ciclic și integrativ*, în care fiecare componentă se influențează reciproc: cunoștințele teoretice ghidează practica, experiența practică consolidează înțelegerea teoretică, iar reflecția asupra experiențelor și feedbackul contribuie la dezvoltarea atitudinilor profesionale. Astfel, studenții dobândesc o *competență profesională complexă,* nu fragmentată.

Accentul pe integrare, feedback și reflecție conferă modelului dinamism și adaptabilitate, aspecte esențiale pentru contextul educațional contemporan și pentru specificul consilierii persoanelor vârstnice:

1) *Componente cognitive:* cunoștințele psihopedagogice necesare pentru înțelegerea dezvoltării persoanelor vârstnice, particularitățile învățării la vârsta a treia și principiile consilierii educaționale. Această componentă asigură fundamentul teoretic al intervențiilor.

2) *Componente practice/aptitudinale:* vizând compe-

Figura 1. *Componentele formării competențelor profesionale ale studenților-asistenți sociali pentru consilierea persoanelor vârstnice*



tențe de consiliere, comunicare, ascultare activă și facilitare a procesului de învățare. Acestea se dezvoltă prin stagii practice, simulări și activități interactive.

3) *Componente atitudinale și etice:* pun accentul pe empatie, răbdare, respect și sensibilitate față de particularitățile psihosociale ale persoanelor vârstnice. Această dimensiune asigură că viitorii asistenți sociali pot crea relații profesionale eficiente și umane.

4) *Componente evaluative:* implică monitorizarea progresului studenților prin autoevaluare, feedback din partea formatorilor și evaluări sumative, garantând formarea continuă și ajustarea intervențiilor didactice.

Scopul final al modelului este formarea unor asistenți sociali capabili să identifice nevoile educaționale ale persoanelor vârstnice; să planifice și să implementeze programe educaționale adecvate; să evalueze eficiența intervențiilor și să ajusteze strategiile de consiliere eficiente; să mențină relații profesionale etice și empatice cu persoanele de vârsta a treia.

Având la bază aceste componente, analizând literatura și experiența în domeniu, am elaborat *Modelul psihopedagogic de formare a competențelor profesionale ale studenților-asistenți sociali pentru consilierea educațională a persoanelor de vârstă a treia* (Figura 2), care reprezintă o abordare integrată și sistematică ce urmărește dezvoltarea competențelor profesionale necesare pentru a oferi suport educațional și consiliere adaptată specificului și nevoilor persoanelor de vârstă a treia.

Modelul are la bază principii pedagogice solide, care combină cunoștințele teoretice cu aplicarea practică, promovând o formare complexă și personalizată. Implementarea acestui model contribuie la creșterea calității serviciilor sociale destinate seniorilor, facilitând integrarea lor socială și promovând o îmbătrânire activă și demnă. Modelul reflectă o viziune sistemică și interconectată asupra profesiei de sprijin, în care *asistența socială* este poziționată într-un context interdisciplinar cu alte domenii precum *psihologia, psihiatria, educația* și *medicina*.

Modelul psihopedagogic pornește de la ancorarea profesiei de asistent social în cadrul profesiilor de sprijin, conturând astfel caracterul complex, interdisciplinar și colaborativ al intervenției sociale. Asistentul social, ca profesionist în cadrul acestor domenii, urmează o formare profesională inițială structurată pe programul de studii *Asistență socială*, ce integrează cursuri universitare, seminare aplicative și practică asistențială.

În continuarea fluxului logic, este evidențiată *polivalența rolurilor* pe care le îndeplinește asistentul social. Acesta este văzut nu doar ca un agent de sprijin, ci și ca facilitator de posibilități, mediator, activist, broker social, orator, coordonator, formator, educator și agent al schimbărilor sociale. Această enumerare reflectă nu doar versatilitatea ocupațională, ci și complexitatea competențelor necesare într-o societate aflată în continuă schimbare.

Modelul plasează în centrul său consilierea educațională a persoanelor de vârsta a treia, un domeniu emergent și tot mai relevant în contextul îmbătrânirii populației și al nevoii de educație pe tot parcursul vieții. Aceasta este fundamentată pe *condiții de desfășurare* – empatie, acceptare, autenticitate și o „căldură" non-posesivă – și *principii:* etice, psihologice, pedagogice și specifice consilierii.

D. Tiron [apud 5, pp. 39-51] clasifică şi descrie principiile consilierii (cu accent pe consilierea educaţională) astfel:

a) *Principii etice:* promovarea şi dezvoltarea sănătăţii psihice şi educaţionale; interzicerea acţiunilor non-etice; respectul reciproc; principiul „adevărului personal" al consiliatului în unitate şi în acord cu adevărul moral; principiul non-agresivităţii consilierii; principiul influenţei benefice şi nu al manipulării; principiul confidenţialităţii; principiul ne-culpabilităţii;

b) *Principii pedagogice:* optimismul pedagogic; încrederea reciprocă; progresul treptat al consilierii; transmiterea bilaterală de informaţii şi experienţă; principiul adaptării;

c) *Principii psihologice:* transferul; interiorizarea; conştientizarea problemei, a soluţiei; empatia; actualizarea; autenticitatea; tranzacţia;

d) *Principii specifice consilierii:* susţinerea afectivă; susţinerea cognitivă; susţinerea volitiv-decizională; descărcarea emoţională sau catharsisul; principiul *orientare-dirijare-învăţare*.

e) *Principiile consilierii educaționale* sunt prezentate sintetic de G. Tomșa, care pune accentul pe următoarele aspecte: a) responsabilitatea pentru dezvoltarea clientului îi revine acestuia şi nu consilierului, succesul activităţii de consiliere este posibil doar în cazul implicării active a consiliatului în propria dezvoltare; b) relaţia de consiliere este permisivă: cei doi actori sociali implicaţi pot întrerupe relaţia oricând doresc, iar consilierul îi va lăsa clientului libertatea de a avea propriile idei şi convingeri, propriile opinii; c) consilierul trebuie să gândească problemele clientului împreună cu acesta, nu în locul acestuia; de asemenea, accentul se pune pe a gândi despre problemele clientului, nu despre client; d) aplicarea consecventă a tuturor principiilor şi regulilor în conformitate cu idealurile şi valorile democratice [2, p. 102].

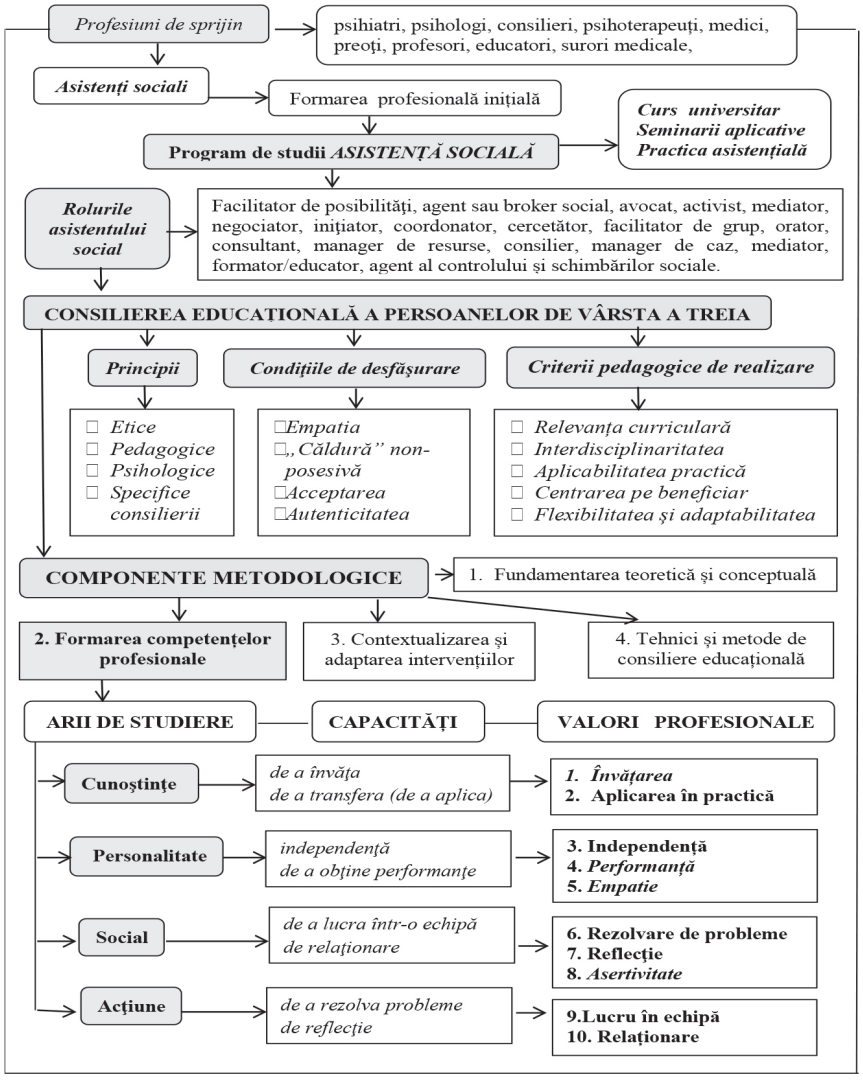
Acest model psihopedagogic, fundamentat pe principiile educației permanente, pe paradigmele consilierii centrate pe persoană și pe teoriile învățării experiențiale, integrează perspective din psihologie, pedagogie și asistență socială, contribuind la profesionalizarea domeniului asistenței sociale prin consolidarea formării inițiale a studenților și dezvoltarea capacității lor de a răspunde competent și etic provocărilor generate de îmbătrânirea populației. El promovează o abordare centrată pe resurse, dialog și învățare pe tot parcursul vieții, reflectând idealurile unei societăți incluzive și solidare.

Formarea studenților conform acestui model presu-

pune utilizarea unor metode interactive și participative, cum ar fi studiile de caz, simulările de consiliere, și practica supervizată în comunități sau instituții care oferă servicii pentru seniori. Astfel, studenții-asistenți sociali dobândesc nu doar cunoștințe teoretice, ci și experiență practică, care îi pregătește să răspundă eficient provocărilor din domeniul consilierii educaționale a persoanelor de vârstă a treia.

În contextul demografic actual, caracterizat printr-o îmbătrânire accelerată a populației și extinderea perioadei de viață activă, se conturează tot mai acut nevoia unei reconceptualizări a formării profesionale în asistența socială. În acest sens, formarea inițială a studenților-asistenți sociali pentru consilierea educațională a persoanelor de vârstă a treia devine o componentă esențială în pregătirea acestora pentru realitățile practice ale profesiei [9]. Această formare nu se limitează la dimensiunea informativă, ci integrează aspecte formative și transformatoare, dezvoltând competențe profesionale ce implică empatie, responsabilitate socială, reflecție critică și disponibilitate spre învățare continuă.

Figura 2. *Modelul psihopedagogic de formare a competențelor profesionale ale studenților-asistenți sociali pentru consilierea educațională a persoanelor de vârstă a treia.*



Modelul psihopedagogic propus de noi urmărește exact această abordare integrativă, susținând o formare centrată pe student și pe nevoile reale ale beneficiarilor serviciilor sociale. El se sprijină pe patru dimensiuni fundamentale: *cognitivă* (cunoștințe gerontologice și educaționale), *axiologică* (valori și atitudini profesionale), *metodologică* (tehnici și metode de consiliere educațională) și *praxiologică* (aplicabilitate în contexte reale).

Integrarea dimensiunii gerontologice în curricula universitare, recomandată de organisme internaționale precum CEDEFOP [4] și IFSW [7], presupune introducerea de discipline specifice, precum și organizarea de stagii de practică în centre pentru seniori, cluburi ale vârstei a treia sau organizații comunitare. De asemenea, învățarea bazată pe proiecte, studiile de caz, atelierele intergeneraționale și reflecția asupra propriei practici constituie elemente esențiale în dezvoltarea unei competențe profesioniste autentice.

Un rol esențial în formarea profesională a studenților îl joacă consilierea educațională ca practică de sprijin pentru învățarea continuă a seniorilor. Nu este vorba doar despre alfabetizarea digitală sau dobândirea unor abilități noi, ci despre facilitarea redescoperirii sensului, consolidarea stimei de sine și menținerea activă a statutului social al persoanelor vârstnice. În acest sens, studenții învață să acționeze nu doar ca intermediari ai cunoașterii, ci și ca parteneri empatici în procesul de redobândire a demnității și participării active a vârstnicilor la viața comunității [1; 11]. Astfel, formarea inițială a studenților-asistenți sociali pentru consilierea educațională a persoanelor de vârstă a treia devine un proces esențial în consolidarea unei practici sociale etice, reflexive și transformatoare. Ea contribuie nu doar la

îmbunătățirea calității vieții beneficiarilor, ci și la profesionalizarea domeniului asistenței sociale în spiritul solidarității intergeneraționale și al demnității umane [6].

În ansamblu, *modelul psihopedagogic* propus nu numai oferă un cadru sistematic pentru formarea profesională a studenților, ci și contribuie la promovarea unei culturi a îmbătrânirii active și demne, prin valorizarea educației pe tot parcursul vieții și a consilierii ca proces transformativ. Această sinteză valorică subliniază necesitatea formării unor profesioniști reflexivi, capabili să intervină etic, empatic și eficient în sprijinul unei populații vulnerabile din punct de vedere educațional și social.

Modelul psihopedagogic complex și integrativ al formării inițiale a studenților-asistenți sociali, cu accentul pe *consilierea educațională a vârstnicilor*, îmbină dimensiunea teoretico-conceptuală cu cea practică, valorizând empatia, flexibilitatea și aplicabilitatea, toate în serviciul unei intervenții sociale de calitate, centrate pe demnitatea și nevoile persoanelor de vârsta a treia. Astfel, modelul devine nu doar un instrument pedagogic, ci și un cadru de referință pentru construcția identității profesionale a viitorilor asistenți sociali.

În concluzie: Procesul de formare inițială a viitorilor asistenți sociali are un rol esențial în pregătirea acestora pentru provocările generate de îmbătrânirea populației și de nevoile complexe ale persoanelor de vârsta a treia. În contextul actual, caracterizat de creșterea ponderii populației vârstnice și de diversificarea problemelor sociale asociate acestei etape de viață, consilierea devine una dintre competențele centrale ale profesiei de asistent social.

Formarea competențelor profesionale presupune o combinație echilibrată de cunoștințe teoretice, abilități practice și atitudini specifice. Studenții de la profilul *Asistență socială* trebuie să dobândească nu doar informații despre procesele de îmbătrânire, sănătatea fizică și mentală a persoanelor vârstnice, ci și deprinderi de comunicare empatică, ascultare activă și consiliere adaptată particularităților acestei categorii de beneficiari. În același timp, formarea trebuie să dezvolte sensibilitatea față de demnitatea, autonomia și drepturile persoanei în vârstă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Banks S. J. Ethics and Values in Social Work. 4th ed. London: Palgrave Macmillan, 2012. 278 p.
2. Brebuleț S.-D. Consilierea educaţională a copiilor remigraţi. Bucureşti: EDP, 2018. 231 p.
3. Buzducea D. Asistența socială a grupurilor de risc. Iași: Polirom. 2010. 894 p.
4. CEDEFOP. Empowering Adult Learners in Ageing Societies: Lifelong Learning Strategies. 2020.
5. Dumitriu T.-E. Consiliere educaţională. Iaşi: Institutul European, 2005. 268 p.
6. Formosa M. Four decades of universities of the third age. Ageing and Society, Vol. 34 (1), 2014, pp. 42-66.
7. IFSW. Global Standards for Social Work Education and Training. 2023.
8. Neamțu G. Tratat de asistenţă socială. Ed. a II-a. Iaşi: Polirom, 2011. 1340 p.
9. Payne M. Modern Social Work Theory. 4th ed. Oxford: Oxford University Press, 2014. 460 p.
10. Ştefăroi P. Teoria fericirii în asistenţa socială. De la managementul îngrijirii la managementul fericirii. Iaşi: Lumen, 2009. 190 p.
11. Withnall A. Improving Learning in Later Life. New York: Routledge, 2010. 127 p.

Portofoliul – metodă eficientă de învățare și evaluare

În perioada 7-9 octombrie curent, s-a desfășurat trainingul *Portofoliul și proiectul în abordarea didacticii moderne*, parte a proiectului CONSEPT V. Modulul I, *Portofoliul – metodă eficientă de învățare și evaluare*, realizat de formatoarele T.CARTALEANU și O.COSOVAN, a reunit cadre didactice din instituțiile de învățământ profesional tehnic, interesate să aprofundeze rolul portofoliului ca instrument modern de formare, reflecție și evaluare a învățării. Pe parcursul celor trei zile, participanții au explorat concepte și practici-cheie: tipurile de portofolii și argumentarea aplicării acestora în procesul de formare profesională; structura portofoliului și rolul său în dezvoltarea profesorului reflexiv; strategiile de evaluare și referențialele pentru analiza produselor din portofoliu; soluționarea problemelor complexe de evaluare și asigurarea calității prin instrumente moderne. Activitățile s-au desfășurat într-un format interactiv, combinând sesiuni teoretice, discuții de grup, exerciții aplicative și reflecții personale.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA este organizație-partener a Asociației Obștești *Educație pentru Dezvoltare* în implementarea proiectului *Consolidarea Sistemului de Educație Profesională Tehnică în Republica Moldova/CONSEPT* (faza V), finanțat de Fundația *Liechtenstein Development Service* (LED).

Rima BEZEDE,
coordonatoare de proiect

Tatiana **CARTALEANU**

formatoare, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Planificarea demersului didactic: analiza unui standard

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10719390

Rezumat: *Articolul se referă la noua versiune a Standardelor de competenţe profesionale ale cadrelor didactice din învăţământul general (primar şi secundar), sugerând direcţii, metode şi instrumente de autoevaluare, evaluare internă şi externă a nivelului la care se situează fiecare pedagog. Pentru ilustrare, a fost selectat Domeniul 2. Curriculum şi proces didactic, Standardul 2. Cadrul didactic proiectează şi realizează un proces de învăţare semnificativă, indicatorii 2.1. Respectă fundamentele ştiinţifice ale disciplinei predate; 2.2. Planifică un demers didactic centrat pe elev; 2.3. Creează contexte de învăţare autentică şi semnificativă. Standardul şi indicatorii luaţi în discuţie sunt plasaţi în tabele care separă distinct comportamentele observabile, obiectul activităţii didactice şi specificul domeniului de referinţă. Analiza standardului respectiv le va permite cadrelor didactice să persevereze în aspectele pe care le vor simţi lacunare, precum şi să împărtăşească din experienţa şi practicile de succes. În această ordine de idei, pedagogul îşi poate urmări fără echivoc evoluţia de la nivelul de începător la cel de avansat şi expert. Procedura aplicată pentru ilustrare este aplicabilă la orice alt standard din documentul analizat.*

Cuvinte-cheie: *standard, indicator, descriptor, deconstrucţie, proiectare didactică, demers didactic, învăţare autentică.*

Abstract: *The article concerns the new version of the Professional Competence Standards for Teachers in the General Education System (both primary and secondary). We suggest directions, methods, and tools that may be used for self-assessment, as well as the internal and external assessment of every teacher's level. We based our demonstration on* ***Domain No. 2:*** *The Curriculum and the Teaching Process,* ***Standard No. 2****. The teacher plans and implements a process of significant learning, Indicator 2.1. The teacher respects the scientific basis of the school subject he teaches; 2.2. The teacher plans a student-centered didactic approach; 2.3. The teacher creates contexts for authentic and significant learning. The examined standard and indicators are organized in charts where observable behaviors, the object of didactic activity, and the peculiarities of the reference domain are clearly distinguished. An analysis of this standard will allow teachers to persevere in the aspects they will perceive as lacking, as well as to learn from expertise and successful practices. In this way the educator may clearly follow his own evolution from beginner to advanced and expert user. The approach used for illustration purposes may be applied to any other standard of the analyzed document.*

Keywords: *standard, indicator, descriptor, analysis, didactic planning, didactic approach, authentic learning.*

Toate studiile serioase din domeniul pedagogic arată că profesorul şi interacţiunea lui cu elevul reprezintă factorul principal care influenţează calitatea învăţării. (Lucian Ciolan [4])

Introducerea unei noi versiuni a standardelor de competenţe profesionale [6] implică şi impune o lectură individuală cognitivă, apoi una interogativă în cadrul comisiei metodice (sau al catedrei de profil) şi, în fine, una analitică de calitate, în grupuri sau în plenul colectivului pedagogic, pentru a ne asigura că grupul-ţintă al acestui document este familiarizat cu aspectele lui relevante. Lectura trebuie să aibă ca finalitate retenţia, iar apoi să i se lase actorului educaţional vizat suficient răgaz pentru a realiza transferul. Fiecare cititor atent se va regăsi

în liniile şi coloanele acestor tabele, îşi va determina locul şi va decide ce urmează să mai facă pentru a deveni cât mai bun în profesie. Iar fiecare instituţie de învăţământ va avea o strategie proprie în promovarea acestor standarde, desemnând un pedagog responsabil de proces sau un grup de persoane formate special.

Standardele nu sunt numeroase, dar natura lor rezumativă cere descifrarea esenţei fiecăruia şi raportarea la sine. Nu există o modalitate mai bună de aplicare a standardelor decât o autoevaluare în baza lor – după ce au fost înţelese în profunzime şi au fost decriptate toate nuanţele şi variabilele.

Referindu-ne la **Domeniul 2. *Curriculum* şi *proces didactic***, luăm în vizor trei indicatori din **Standardul 2. *Cadrul didactic proiectează și realizează un proces de învățare semnificativă.*** Acest standard este particularizat în 5 indicatori. Examinarea în detaliu a indicatorilor dezvăluie uniformitatea şi caracterul explicit al acestora: strict gramatical, predicatele reperează acţiuni observabile, complementele directe marchează aplicabilitatea lor, iar atributele şi complementele circumstanţiale schiţează limitele aplicării. Considerăm că o asemenea deconstrucţie a enunţului care stipulează standardul, indicatorul sau descriptorul este una dintre căile cele mai sigure de parcurs: de la familiarizare spre apropierea standardelor de competenţă de către profesioniştii din domeniul educaţiei.

Tabelul 1. *Indicatorii standardului 2*

Comportamentul observabil (verbul-predicat: *ce face?*)	**Obiectul activităţii** (complementul direct: *ce?*)	**Specificul domeniului de referinţă** (atributul: *care? ce fel de? al/a/ai/ale cui?*) **sau al circumstanţelor în care se aplică** (complementul: *unde? cum? cu ce scop?*)
Respectă	fundamentele științifice	ale disciplinei predate.
Planifică	un demers didactic	centrat pe elev.
Creează	contexte de învățare	autentică și semnificativă.
Concepe și realizează	evaluarea	formativă și sumativă.
Organizează	spațiul de învățare	adecvat experiențelor școlare relevante.

Să observăm cum se fracţionează indicatorul în descriptori, standardul reperând patru niveluri ale devenirii profesionale: de la statutul de proaspăt absolvent al unei instituţii de formare iniţială la cel de expert în domeniu.

Indicatorul 2.1. Respectă fundamentele ştiinţifice ale disciplinei predate. Indicatorul situat în capul listei are la bază cunoştinţele pe care cadrul didactic le-a acumulat, apropriat şi structurat şi trebuie considerat unul „eliminatoriu" la orice evaluare: profesorul care nu cunoaşte materia de predat nu mai este eligibil nici dacă *planifică, creează* şi *organizează,* din moment ce rămâne pe dinafara conţinuturilor curriculare şi a viziunii ştiinţifice asupra acestora. Indicatorul se materializează şi se traduce în:

- Operaţionalizarea fără confuzii şi aproximaţii a terminologiei domeniului (în mod expres, a termenilor stipulaţi de curriculumul disciplinar).
- Capacitatea de a defini şi explica noţiunile de bază ale domeniului ştiinţific respectiv.
- Abilitatea de a ilustra, exemplifica, demonstra, explica materia de studiu.
- Cunoştinţele procedurale de ordin didactic în raport cu ceea ce constituie conţinuturile de predat.

Cu alte cuvinte, măiestria de a proiecta şi de a preda o disciplină şcolară îşi are rădăcinile în cunoaşterea acesteia, dar cunoaşterea foarte bună a „fundamentelor ştiinţifice ale disciplinei predate" încă nu garantează şi predarea ei rezultativă.

Din descriptorii stipulaţi pentru acest indicator derivă activităţile didactice care probează competenţa adecvată la nivelul indicat:

Tabelul 2. *Descriptorii indicatorului 2.1*

Nivelul	**Comportamentul observabil**	**Obiectul activităţii**	**Specificul domeniului de referinţă**
De bază 1 A	Demonstrează	cunoștințe operaționale	ale disciplinei predate.
	Realizează	conexiunea	între curriculum și resursele didactice disponibile.
De bază 1 B	Valorifică	potențialul didactic	al cunoștințelor teoretice prevăzute de curriculumul disciplinar.
	Abordează	conexiunile	interdisciplinare pe aria curriculară.
Avansat 2	Prezintă	conținuturile curriculare	din perspectivă sistemică.
	Planifică și desfășoară	activități de învățare	transdisciplinare.
	Valorifică	specificul disciplinei	pentru formarea de atitudini și valori.
Expert 3	Integrează în practica didactică	elemente noi și abordări inovatoare	ale materiei de studiu (STEM, STEAM etc.).
	Propune	strategii și tehnici eficiente	pentru valorificarea conținuturilor curriculare noi.

La prima lectură, vom observa varietatea verbelor de acţiune (de la *realizează* la *propune*) şi ponderea termenilor de didactică pe rol de complemente (*conţinuturi, cunoştinţe, activităţi, abordări, strategii, tehnici*), dar şi specificul celor situaţi în coloana a treia (*perspectivă sistemică, resurse didactice, atitudini* şi *valori, interdisciplinare, transdisciplinare*). Acestea şi altele, care vor urma, conturează temelia ştiinţifică şi fundalul didactic pe care se va desfăşura activitatea de predare-învăţare-evaluare.

Indicatorul 2.2. Planifică un demers didactic centrat pe elev. Acest indicator se edifică pe încrederea că oricine se angajează în calitate de profesor cunoaşte sensul terminologic al sintagmelor „demers didactic" şi „centrat pe elev". În sensul contextual al verbului „planifică" identificăm materializarea exhaustivă a definiţiei lexicografice: *a organiza o activitate, întocmind planul după care să se desfăşoare diferitele ei faze*. Faţă de indicatorul precedent, acesta depăşeşte aria cunoştinţelor asimilate şi reclamă abilităţi de proiectare: de la competenţele stabilite de curriculum spre flexibilitatea și deschiderea inerente demersului didactic de calitate.

Tabelul 3. *Descriptorii indicatorului 2.2*

Nivelul	Comportamentul observabil	Obiectul activității	Specificul domeniului de referință
De bază 1A	Descifrează	esența competențelor specifice	stabilite de curriculum pentru disciplina predată.
	Respectă	modelele de proiectare didactică	în uz.
	Cunoaște	strategiile de planificare a demersului didactic	pentru elevii cu cerințe educaționale speciale.
De bază 1 B	Raportează	strategiile didactice	la finalitățile de studiu.
	Construiește	un sistem coerent	de activități didactice centrate pe elev.
Avansat 2	Conceptualizează	un demers didactic	accesibil și eficient.
	Asigură	dezvoltarea potențialului fiecărui elev	prin activități de învățare antrenante.
Expert 3	Demonstrează	flexibilitate și deschidere	pentru modernizarea demersului didactic.
	Monitorizează	progresul elevilor	în formarea competențelor specifice stabilite de curriculum.

Verbele care prescriu competenţele necesare sunt acum altele, se repetă doar „demonstrează", iar celelalte precizează activităţi particulare, proprii anume planificării demersului didactic. Remarcăm cât de relevante sunt în acest caz specificaţiile din coloana a treia: prin ele cerinţele indicatorului şi ale descriptorului sunt ancorate în realitatea cotidiană, rutinară, dar totuşi atât de variată a demersului didactic.

Este firesc să ne întrebăm acum: *cine, când, unde, cum* va observa aceste „comportamente observabile"? Cu siguranţă, primul care va încerca să le ateste va fi profesorul însuşi, chiar de la prima lectură a standardelor, iar autoevaluarea în raport cu descriptorii şi indicatorii trebuie să devină mobilul motivaţiei pentru perfecţionarea competenţelor profesionale. Dar descriptorii vor vibra altfel în mâna celor împuterniciţi cu aprecierea, verificarea, evaluarea internă a unui cadru didactic, precum și a celor delegaţi din exterior pentru aceleaşi scopuri. Instrumentarul cu ajutorul căruia evaluatorul poate determina unde se situează pedagogul se rezumă la câteva procedee cunoscute: analiza documentaţiei, observarea, conversaţia/interviul, rezolvarea de probleme şi studiul de caz. Impactul unei asemenea evaluări ar trebui să nu se exprime în puncte şi etichete, ci în recomandări şi sarcini reale de formare continuă. Un impact notoriu al oricărui proces de evaluare s-ar exprima în construirea unui traseu propriu de formare, selectat din multitudinea de oferte existente astăzi, atât online, cât şi offline.

Remarcăm că fiecare dintre descriptori are ca reper acte normative şi documente reglatoare pe care profesorul respectiv trebuie să le cunoască şi la care poate apela în caz de necesitate: *Cadrul de referinţă* al curriculumului naţional; *Curriculumul disciplinar* şi *Ghidul de implementare a curriculumului; Recomandări privind educaţia incluzivă*; ordinele şi regulamentele emise de Ministerul Educaţiei şi Cercetării.

În viziunea acestui standard, competenţa profesională a pedagogului care proiectează o lecţie cuprinde tot ce încape între „cunoaşte didactica disciplinei" şi „asigură dezvoltarea potenţialului fiecărui elev". Să luăm pentru ilustrare primul descriptor: **Descifrează esența competențelor specifice stabilite de curriculum pentru disciplina predată.**

Priceperea de a citi curriculumul și de a face transferul prevederilor acestuia asupra propriei activităţi din clasă vine odată cu acumularea experienţei, cu analiza rezultatelor învăţării. Privită ca obligatorie din prima zi de lucru în calitate de pedagog, această prescripţie standardizată se inspiră din câteva filoane împletite strâns într-un întreg. Aşadar, profesorul:

- Cunoaşte procedurile de lucru cu documentele prescriptive, manualele şi auxiliarele didactice.

- Înţelege structura ierarhică a competenţelor curriculare la disciplina predată.
- Poate corela unităţile de conţinut cu unităţile de competenţă.
- Integrează aceste unităţi într-un proiect didactic de lungă durată.
- Identifică în manualele şi auxiliarele didactice în uz activităţi de învăţare, selectându-le pe cele adecvate situaţiei din clasă.
- Creează oportunităţi de învăţare potrivite pentru clasa dată.
- Vede în esenţa competenţelor trama de dezvoltare a potenţialului fiecărui elev.

Iar descriptorul **Respectă modelele de proiectare didactică în uz** se va reflecta în determinarea tipului lecţiei planificate şi ajustarea proiectului didactic la obiectivele urmărite. Deoarece „*Tipul de lecţie* desemnează un anumit mod de organizare şi desfăşurare a activităţii de *predare-învăţare-evaluare*, posibil şi necesar în vederea realizării sarcinii didactice fundamentale" [1, p. 214], profesorul este cel care alege „modul de desfăşurare şi organizare" în limita competenţelor sale profesionale. Tipologia lecţiilor nu cunoaşte o clasificare unică şi neclintită, iar pe diferite arii curriculare se acordă preferinţă anumitor tipuri de lecţii, de aceea profesorul are de rezolvat dilema (a) dacă lecţia respectivă se înscrie într-un tipar invariabil (de exemplu, „lecţie de formare a priceperilor şi deprinderilor"; „lecţie de verificare şi apreciere/control şi evaluare") sau (b) cuprinde/include/conţine trăsături din mai multe lecţii şi atunci este numită convenţional „mixtă" sau „combinată" [Idem, p. 215]. Profesorul fără experienţă sau cel cu o experienţă convenţională este ghidat astfel spre a-şi elabora un stereotip în abordarea etapelor lecţiei, în aplicarea principiilor şi metodelor didactice, în consecutivitatea procedeelor de predare, învăţare şi evaluare. De aici vor rezulta:

- Respectarea consecutivităţii etapelor lecţiei, în funcţie de tipul şi obiectivele ei.
- Distribuirea adecvată a timpului (managementul timpului) în momentul proiectării.
- Racordarea proiectului didactic-tip la situaţia concretă din clasa respectivă.

Este de neconceput, într-un deceniu în care digitalizarea simplă a fost deja depăşită de posibilităţile şi facultăţile virtuale ale inteligenţei artificiale, ca toată suflarea pedagogică să se conducă de aceleaşi modele de proiectare didactică, unice şi imuabile. Prin urmare, pentru a-i solicita profesorului începător să „respecte modelele de proiectare didactică în uz", acesta trebuia să-şi fi apropriat la facultate minimum un model din cele recomandate de curriculumul disciplinar. Oferta generoasă cu care a venit Ministerul Educaţiei şi Cercetării – proiecte didactice de gata pentru toate clasele şi disciplinele [5] – este un sprijin consistent pentru orice pedagog, dar ele oricum trebuie adaptate. Existenţa unui asemenea suport nu-i mai permite niciunui profesor să afirme că nu are o platformă de start pentru conceptualizarea demersului didactic, dar singur proiectul didactic, oricât de reuşit ar fi, nu face lecţii fără pedagog.

Întrebându-ne cum ar putea fi abordat descriptorul stipulat pentru nivelul de expert – **Monitorizează progresul elevilor în formarea competenţelor specifice stabilite de curriculum** – şi ce dovezi ar deveni relevante în evaluarea lui, presupunem că o asemenea manifestare a competenţei profesionale s-ar concretiza în diverse produse cotidiene, elaborate în contextul unui interes profesional pentru asigurarea progresului elevilor. Dar totuşi este important ca tendinţa de a corespunde unui standard să nu conducă la creşterea fluxului de hârtii şi să nu amplifice birocratizarea.

1. Grile de evidenţă a erorilor şi de determinare a lacunelor asupra cărora urmează a se lucra în continuare. Acestea pot fi elaborate în rezultatul probelor de evaluare iniţială (!), sumativă, al tezelor semestriale sau simulărilor de examene în clasele absolvente. Profesorii se pot conduce de modelele existente ale centralizatoarelor sau pot concepe forme de evidenţă adecvate probelor de evaluare desfăşurate. Este de la sine înţeles că observaţiile rezultate din evaluarea iniţială nu au nicio relevanţă dacă profesorul le face pentru sine, fără a le aduce la cunoştinţa elevului şi fără a le discuta cu dânsul. La fel de firesc este ca asemenea discuţii să fie purtate între patru ochi, nu în public, şi ulterior elevul să participe plenar la respectiva „monitorizare".

2. Proiecte didactice adaptate pentru situaţia concretă din fiecare clasă. Chiar dacă diferenţele dintre profiluri nu sunt atât de pronunţate încât să necesite proiecte didactice elaborate expres/anume pentru fiecare clasă, unele specificaţii ar putea să pună accentul anume pe asigurarea progresului în conceptualizarea şi realizarea sarcinilor de învăţare-evaluare. Sarcinile de învăţare selectate (elaborate) în vederea exersării asidue a unor competenţe specifice vor jalona etapele, treptele, vor atesta progresul sau lipsa acestuia. Cu regret, monitorizarea progresului va da uneori rezultate negative sau egale cu zero, şi atunci profesorul va fi nevoit să caute alte oportunităţi de învăţare, destinate activităţilor de recuperare/redresare.

3. Portofoliile elevilor, completate pe parcurs şi perfectate la zi, produsele conţinând şi un feedback verbal scris oferit de către profesor. Varietatea produselor evaluabile care pot fi elaborate de elevi în vederea confirmării/demonstrării competenţelor-cheie sau a competenţelor specifice solicitate de curriculumul disciplinar este stipulată de documentele curriculare, deci sarcina profesorului este doar să le adapteze la nevoile acestor elevi şi să le urmărească impactul asupra progresului şcolar.

Indicatorul 2.3. Creează contexte de învățare autentică și semnificativă. În esența acestui indicator, axat progresiv deja pe *creează contexte*, adică pe analiză şi sinteză, se face deosebit de vizibilă evoluţia competenţelor profesionale şi libertatea de operare a cadrului didactic (care începe prin *a argumenta importanţa* şi *a utiliza metode* şi evoluează la *a testa abordări* şi *a prezenta experienţe reuşite*). Cel mai important aici este ca profesorul să obţină implicarea elevilor în procesul propriei instruiri: „ca profesorii să vadă învăţarea prin ochii elevilor lor şi elevii să vadă predarea ca factor-cheie în procesul educaţional" [2, p. 40].

Tabelul 4. *Descriptorii indicatorului 2.3*

Nivelul	Comportamentul observabil	Obiectul activității	Specificul domeniului de referință
De bază 1A	Argumentează	importanța	învățării autentice și semnificative.
De bază 1 B	Utilizează	metode	care relaționează subiectele predate cu situații și probleme din viața reală.
	Stimulează	elevii	să înțeleagă relevanța cunoștințelor dobândite.
Avansat 2	Susține	interesul elevilor	pentru învățarea experiențială.
	Valorifică	situațiile reale din viața cotidiană	în procesul educațional.
Expert 3	Testează	abordări de învățare autentică	în contexte școlare și extrașcolare.
	Prezintă	experiențe reușite	de învățare autentică în comunitățile profesionale.

Depăşind (fără îndoială) etapa de descifrare a semnificaţiei sintagmelor terminologice *învăţare autentică, cunoştinţe relevante, învăţare experienţială,* cadrul didactic urmează să facă faţă uneia dintre cele mai dificile provocări ale secolului: învăţarea pentru viaţă. „În mod tradiţional, cercetătorii învăţării au studiat învăţarea ca şi cum ar fi fost un proces din mintea celui care învaţă şi au ignorat lumea în care acesta trăieşte." [3, p. 366].

Nu doar strategiile, metodele, procedeele, tehnicile urmează să fie re-gândite şi re-adaptate la contextele şcolare şi extraşcolare, ci şi însuşi procesul de predare-învăţare-evaluare va suferi modificări cruciale. Un exemplu în acest sens este aşa-numita *metodă a clasei inversate*, *flipped classroom*, când elevii parcurg materia oferită de profesor acasă, iar în clasă sunt implicaţi în activităţi de exersare, dezvoltare şi consolidare a competenţelor. Acest indicator este extrem de solicitant, iar efortul enorm depus de cadrele didactice pentru a reuşi în raport cu descriptorii lui va fi rezonabil doar dacă au fost atinse exigenţele indicatorilor anteriori. Trama succesului profesional în acest context ar putea arăta astfel:

- Profesorul începător (nivelul 1A) îşi va susţine preocuparea pentru învăţarea vizibilă prin *argumentarea* interesului său şi al elevilor.
- Profesorul cu o oarecare experienţă (nivelul 1B) va *utiliza* metode noi (*noi* în arsenalul său personal de metode didactice) şi va stimula elevii în aprecierea importanţei a ceea ce învaţă.
- Profesorul avansat va *susţine* interesul elevilor pentru învăţarea experienţială – interes pe care l-a suscitat în activităţi didactice anterioare – şi îşi va construi demersul *valorificând* situaţii reale apropiate elevilor ca experienţe de viaţă şi oportunităţi de învăţare.
- Profesorul expert (care deja a *argumentat, utilizat, susţinut, valorificat*) va *testa* activităţi inovative de învăţare autentică şi va *prezenta* experienţele de succes în faţa colegilor.

Parcursul acestui pedagog-expert durează ani de practică pedagogică inovativă şi se soldează firesc cu recunoaşterea competenţelor sale profesionale deosebite. Analiza standardului respectiv le va permite cadrelor didactice să persevereze în aspectele pe care le vor simţi lacunare, precum şi să împărtăşească din experienţa şi practicile de succes. În această ordine de idei, pedagogul îşi poate urmări fără echivoc evoluţia de la nivelul de începător la cel de avansat şi expert, iar procedura este aplicabilă la orice alt standard din documentul analizat. Asemenea lecturi analitice şi interpretări vor facilita implementarea standardelor şi trecerea lor din calitatea de act normativ în aceea de document lucrativ, util şi funcţional.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. Chişinău-Bucureşti: Grupul Editorial Litera, 2000.
2. Hatie J. Învăţarea vizibilă: ghid pentru profesori. Bucureşti: Trei, 2014.
3. Lave J. Practica învăţării. În: Illeris K. (coord.) Teorii contemporane ale învăţării: autori de referinţă. Bucureşti: Trei, 2014, p. 362-379.
4. Standarde de competenţe profesionale ale cadrelor didactice din învăţământul general (primar şi secundar).
5. https://ceae.ro/profesorul-lucian-ciolan/
6. https://mec.gov.md/ro/content/proiecte-didactice-invatamantul-general

Strategii de receptare a mesajelor orale din literatura română în învățământul primar

CZU 373.2.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10719390

Maria **PESCARU**

dr., conf. univ., Universitatea Națională de Științe și Tehnologie Politehnică

Alina **FLOREA**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău

Rezumat: *Receptarea mesajelor orale din literatura română în învățământul primar este un proces complex, influențat atât de strategii comunicative, cât și de cele metacognitive. Este o etapă fundamentală în dezvoltarea competențelor lingvistice ale elevilor, contribuind la consolidarea capacității de interpretare, analiză și utilizare a limbajului literar. Receptarea mesajelor orale la lecțiile de literatură română nu se rezumă la ascultare pasivă, ci implică o abordare activă, în care elevii devin participanți conștienți în procesul de învățare. Combinarea strategiilor comunicative și metacognitive asigură o dezvoltare echilibrată a competențelor de receptare, contribuind la formarea unor cititori reflexivi și autonomi. Mai mult, în opinia noastră, strategiile metacognitive joacă un rol esențial în dezvoltarea capacităților de ascultare activă și de comprehensiune. Considerăm că integrarea acestor strategii în procesul educațional îmbunătățesc competențele de interpretare și de analiză a mesajelor literare orale. Articolul explorează interacțiunea dintre strategiile comunicative și metacognitive, evidențiind impactul acestora asupra procesului de receptare a mesajelor literare orale.*

Cuvinte-cheie: *receptare, mesaj literar oral, strategii comunicative, strategii metacognitive.*

Abstract: *The reception of oral messages from Romanian literature in primary education is a complex process, influenced both by communicative strategies and metacognitive ones. This represents a fundamental stage in the development of students' linguistic competencies, contributing to the strengthening of the ability to interpret, analyze, and use literary language. The reception of oral messages in Romanian literature is not limited to passive listening, but involves an active approach, in which students become conscious participants in the learning process. The combination of communicative and metacognitive strategies ensures a balanced development of reception competencies, contributing to the formation of reflective and autonomous readers. Moreover, in our opinion, metacognitive strategies play an essential role in developing active listening skills and comprehension. We believe that the integration of these strategies into the educational process contributes to the enhancement of interpretation and analysis skills of oral literary messages. This article explores the interaction between communicative and metacognitive strategies, highlighting their impact on the process of receiving oral literary messages.*

Keywords: *receiving, oral literary message, communicative strategies, metacognitive strategies.*

Receptarea mesajelor literare orale nu este un proces pasiv. El implică o serie de mecanisme cognitive și metacognitive care le permit elevilor să înțeleagă, să analizeze și să interpreteze informațiile transmise oral. Strategiile

metacognitive, precum monitorizarea înțelegerii, autoreglarea procesului de ascultare și utilizarea tehnicilor de anticipare, sunt esențiale pentru dezvoltarea competențelor de receptare. În acest sens, integrarea acestor strategii în curriculumul pentru literatura română în învățământul primar poate îmbunătăți semnificativ procesul de învățare. De asemenea, strategiile comunicative facilitează receptarea mesajelor literare orale.

Metodologie. Conceptul de *mesaj literar oral* nu este pe deplin clarificat, existând diverse paradigme în definirea acestuia. Ele se bazează pe patru caracteristici fundamentale pentru interpretarea mesajelor literare transmise oral: volumul elementelor componente, calitatea acestora, nivelul de adaptabilitate semantică și de conținut, valoarea unităților estetico-literare, precum și specificitatea domeniului literar. Aceste caracteristici au fost utilizate în cadrul experimentului pedagogic pentru a evidenția impactul strategiilor de receptare asupra procesului de învățare.

Din perspectiva valorificării mesajului literar oral, competența de comunicare la lecțiile de literatură română este reprezentată de valorile limbajului mesajului literar oral, formate ca rezultat al proiectării strategiilor comunicative de receptare-învățare-evaluare prin aplicarea strategiilor comunicative: a) de receptare a mesajului literar oral, privind formarea sistemului de cunoștințe despre limbajul mesajului literar oral; b) de producere a mesajelor, valorizând mesajul literar oral prin ansamblul de capacități de identificare – decodificare – echivalare semantică – codificare în literatura română – utilizare contextuală – integrare lingvistică; c) de interacțiune comunicativă autentică prin intermediul mesajului literar oral, exprimate printr-un complex de atitudini privind importanța valorizării mesajului literar oral [3].

Strategiile comunicative sunt considerate cele mai eficiente în procesul de receptare și predare a mesajului literar oral în învățământul primar, deoarece acestea implică dimensiunea semantică a comunicării. Există o conexiune profundă între structura literară și funcționalitatea ei, iar abordarea comunicativă presupune integrarea celor patru dimensiuni fundamentale ale limbii: lectură, redactare, interpretare și exprimare orală. De asemenea, conceptul de *comunicare* depășește nivelul propoziției, având o influență directă atât asupra trăsăturilor unităților literare, cât și asupra autenticității actului literar.

Pentru realizarea acestei cercetări, am analizat, studiind literatura de specialitate, strategiile metacognitive aplicate la receptarea mesajelor orale. Metacogniția poate fi stimulată prin instruire și modelarea proceselor metacognitive, având o funcție multiplă, asociată unui cadru general în care cunoștințele și reglarea metacognitivă se pot optimiza prin strategii didactice. Cercetătorul M. Ionescu identifică trei direcții esențiale ale metacogniției: (I) cunoașterea proceselor cognitive și gestionarea acestora, unde distingem cunoștințele declarative (despre propria gândire și factorii care influențează performanța), cunoștințele procedurale (modul în care se desfășoară sarcinile didactice prin utilizarea strategiilor) și cunoștințele condiționale (momentul și raționamentul utilizării strategiilor adecvate); (II) relația dintre metacogniție și funcțiile cognitive, unde metacogniția nu doar monitorizează și reglează procesele mentale, ci influențează și aspecte precum motivația, emoțiile și comportamentul, având o stabilitate mai mare decât mecanismele cognitive obișnuite; (III) metodele principale pentru dezvoltarea metacogniției, care includ facilitarea construirii de noi cunoștințe, explicarea structurilor conceptuale, automatizarea proceselor euristice și crearea unui mediu educațional motivant.

Promovarea conștientizării generale presupune clarificarea diferenței dintre metacogniție și cogniție. Un factor esențial în dezvoltarea cunoștințelor și strategiilor metacognitive îl reprezintă reflecția și aplicarea constantă, elevilor oferindu-li-se oportunități structurate pentru analizarea propriilor reușite și dificultăți. În primul rând, este fundamental să se evidențieze rolul cunoștințelor și al mecanismelor de autoreglare metacognitivă. În al doilea rând, cadrul didactic acționează ca un model metacognitiv, utilizând sistematic metode de explicitare și exemplificare. În al treilea rând, se alocă timp suplimentar pentru dezbateri și reflecție, facilitând integrarea strategiilor metacognitive.

Îmbunătățirea înțelegerii proceselor cognitive se poate realiza prin utilizarea unui cadru de evaluare a strategiilor, care integrează cunoștințe declarative, procedurale și condiționale. Acest instrument de lucru poate fi aplicat variat pe parcursul anului școlar, elevii completând periodic secțiuni despre strategiile metacognitive utilizate. Cadrul didactic introduce matricea și familiarizează elevii cu strategiile de scriere, lectură și ascultare. Ulterior, elevii participă la discuții și reflecții pe baza lor, ba chiar pot desfășura și interviuri cu colegii pentru a analiza frecvența utilizării acestor tehnici.

Tabelul 1. *Matricea de evaluare a strategiilor metacognitive* [1, pp. 29-40]

Strategia	Cum se utilizează?	Când se utilizează?	De ce se utilizează?
Parcurgerea	Evidențierea denumirilor, a unităţilor literare subliniate, a rezumatelor.	Înainte de citirea unui mesaj literar oral.	Prezintă tabloul conceptual, atenția se focusează pe subiectul literar.
Micșorarea	Oprirea, citirea şi reflectarea.	Când informaţia pare să fie destul de importantă sau nouă.	Stimulează interesul şi atenţia.
Dinamizarea cunoștințelor anterioare	A face o pauză și a medita la ceea ce deja se ştie. Pune întrebări vis-a-vis de ce nu ştii.	Înainte de citire sau de o activitate necunoscută.	Facilitează însuşirea materiei literare noi.

Integrarea mentală	Relaţionarea ideilor. Folosirea lor pentru a construi o temă sau o concluzie.	Când se studiază un material complicat şi dificil.	Promovează niveluri înalte de înţelegere. Reduce volumul materialului literar direcţionat spre memorare.
Diagramele	Identificarea ideilor principale, stabilirea relaţiilor dintre ele.	Când este un text literar cu material consistent de date.	Ajută la identificarea ideilor principale, le organizează în categorii şi clase.

Această matrice are trei avantaje: promovarea utilizării strategiilor, creșterea nivelului performanțelor, promovarea conștientizării explicite și încurajarea elevilor să construiască activ cunoștințele literare (declarative, procedurale și condiționale).

Crearea unui mediu literar stimulativ joacă un rol esențial în dezvoltarea competențelor metacognitive ale elevilor, deoarece mulți dintre ei întâmpină dificultăți în realizarea sarcinilor din cauza lipsei de familiarizare cu strategiile de autoreglare a procesului de învățare. Cadrul didactic trebuie să ia în considerare mai mulți factori în procesul de predare a acestor strategii, asigurând nu doar transmiterea informației, ci și facilitarea reflecției asupra modului în care elevii își gestionează propriul proces de gândire. În primul rând, este necesară crearea unui cadru de învățare care să stimuleze explorarea și utilizarea conștientă a strategiilor metacognitive, prin exerciții de autoevaluare și reflecție. În al doilea rând, profesorul trebuie să ofere modele explicite, demonstrând aplicarea acestor strategii în analiza și interpretarea textelor literare. În al treilea rând, este esențială integrarea unor activități practice, care să le permită elevilor să exerseze utilizarea strategiilor metacognitive în diverse contexte, contribuind astfel la dezvoltarea capacității de autoreglare și de îmbunătățire a performanțelor academice.

Considerăm că utilizarea acestor strategii, alături de metodele comunicative tradiționale, oferă un cadru optim pentru receptarea mesajelor literare orale. *Strategiile comunicative* facilitează procesul de receptare prin crearea unui cadru interactiv de învățare. Acestea includ ascultarea activă, utilizarea întrebărilor ghidate, interacțiunea verbală și dramatizarea textelor literare. De exemplu, în timpul unei activități de lectură interactivă, elevii pot fi implicați în discuții despre personaje, conflicte și mesajele transmise prin text, ceea ce le permite să-și dezvolte capacitatea de interpretare și de exprimare orală.

Pe de altă parte, *strategiile metacognitive* joacă un rol esențial în autoreglarea procesului de învățare, permițându-le elevilor să devină conștienți de propriile mecanisme cognitive. Aceste strategii includ planificarea ascultării, monitorizarea înțelegerii și evaluarea progresului. De exemplu, înainte de audierea unui text literar, elevii pot stabili obiective de ascultare, formulând întrebări despre conținutul textului și despre ceea ce își doresc să învețe. În timpul receptării mesajului oral, aceștia pot folosi tehnici de autoreflecție, precum identificarea punctelor neclare sau reformularea ideilor esențiale, iar după finalizarea activității pot evalua în ce măsură au reușit să-și atingă obiectivele inițiale.

Strategii metacognitive pentru receptarea mesajelor literare orale:

- **Planificarea ascultării** – Elevii își stabilesc obiective înainte de audierea unui text literar, anticipând informațiile pe care le vor primi [16, p. 216]. M. Rădulescu [11, p. 30] subliniază importanța dezvoltării competențelor de receptare prin activități interactive și exerciții de ascultare activă.
- **Monitorizarea înțelegerii** – În timpul ascultării elevii își verifică propriul proces de înțelegere, identificând eventualele dificultăți [9, p. 765].
- **Evaluarea și reflecția** – După audierea unui mesaj literar, elevii analizează ce au înțeles și cum au ajuns la această înțelegere, ajustând strategiile pentru viitoarele activități [13, p. 35].
- **Utilizarea jurnalului metacognitiv** – Elevii își notează strategiile utilizate și dificultățile întâmpinate, dezvoltând astfel autoreglarea procesului de învățare [11, p. 12].

Strategii comunicative și metacognitive pentru receptarea mesajelor literare orale:

- **Ascultarea activă și comprehensivă** – Elevii sunt încurajați să identifice ideile principale și detaliile relevante dintr-un mesaj literar oral. În acest proces sunt eficiente întrebările ghidate și tehnicile de parafrazare [13, p. 32].
- **Monitorizarea înțelegerii** – Strategiile metacognitive le permit elevilor să-și evalueze propriul proces de înțelegere, identificând eventualele dificultăți și ajustând strategiile de ascultare. De exemplu, elevii pot folosi tehnici de autoevaluare, precum realizarea de rezumate sau identificarea punctelor neclare dintr-un mesaj literar oral [7].
- **Interacțiunea verbală și discuțiile de grup** – Dezbaterile și schimburile de idei dintre elevi ajută la clarificarea mesajului literar și la dezvoltarea gândirii critice [10, p. 36].
- **Dramatizarea și jocul de rol** – Exersarea competențelor de exprimare orală prin activități practice, care implică interacțiunea directă și interpretarea creativă a textelor literare, stimulează imaginația și dezvoltă abilitățile sociale ale elevilor. Dramatizarea textelor literare poate îmbunătăți receptarea mesajelor orale [13, p. 134].

- **Tehnici de stimulare a gândirii critice** – Dezvoltarea capacității de interpretare a mesajului prin analiza contextului, tonului și intenției comunicative contribuie la formarea unor competențe esențiale. Utilizarea întrebărilor deschise și a dezbaterilor poate îmbunătăți acest proces [5].
- **Utilizarea suporturilor vizuale și audiovizuale** – Ilustrațiile, videoclipurile și cărțile audio pot facilita receptarea mesajului literar oral, oferind un context suplimentar pentru interpretare [15, p. 145]. De asemenea, **utilizarea mediilor multimodale**, integrarea tehnologiilor digitale, a cărților audio și a materialelor video educaționale facilitează procesul de receptare și ajută la o înțelegere mai profundă a mesajului transmis. De exemplu, utilizarea aplicațiilor interactive pentru ascultare activă poate îmbunătăți comprehensiunea [4].

Exemple practice:

a) Metoda *Știu, vreau să știu, am învățat.* Înainte de citirea unui text literar, profesorul le cere elevilor să completeze un tabel cu trei coloane: *Ce știu despre această temă? Ce vreau să aflu din lectură? Ce am învățat după citire?* Această strategie îi ajută să-și regleze înțelegerea și să-și monitorizeze progresul. De exemplu, înainte de a asculta o poveste, elevii își notează ce cunosc despre poveste sau despre personaje, apoi își stabilesc obiective de ascultare.

b) Jurnal metacognitiv. După finalizarea unei lecturi, elevii scriu într-un caiet de reflecție răspunsuri la întrebări precum: *Cum am reușit să înțeleg acest text? Ce strategie m-a ajutat cel mai mult? Ce parte a fost mai dificilă și cum am încercat să o înțeleg?* Această metodă ajută la conștientizarea propriilor procese de gândire și dezvoltă autoreglarea în învățare.

c) Diagrama Venn pentru comparație. Profesorul le cere elevilor să compare două personaje sau două situații dintr-un text literar, folosind o diagramă Venn. De exemplu, citind povestea *Ursul păcălit de vulpe*, elevii pot compara trăsăturile vulpii și ale ursului, analizând asemănările și diferențele. Aceasta stimulează gândirea analitică și ajută la consolidarea informației.

d) Interviu între colegi despre strategii de învățare. Elevii sunt împărțiți în perechi și trebuie să-și intervieveze colegii despre strategiile pe care le-au folosit aceștia pentru a înțelege un text. Exemple de întrebări: *Ce ai făcut pentru a înțelege această poveste? Ce tehnici ai folosit pentru a reține detaliile?* Această activitate promovează conștientizarea metacognitivă și ajută elevii să învețe unii de la alții.

e) Harta textului. După citirea unui text, elevii desenează o hartă a textului, organizând ideile principale și secundare. De exemplu, în baza poveștii *Punguța cu doi bani,* elevii pot realiza un desen cu punctele-cheie ale acțiunii, explicând de ce sunt importante.

f) Ascultare dirijată și întrebări predictive. În timpul lecturii, profesorul se oprește periodic și le cere elevilor să facă predicții: *Ce crezi că se va întâmpla mai departe? De ce crezi că personajul a luat această decizie?* Aceste întrebări îi ajută pe elevi să-și monitorizeze înțelegerea și să o ajusteze în timp real.

g) Crearea unui scenariu. Pentru aprofundarea unui text, elevii își imaginează un final alternativ sau scriu un dialog între personaje, ceea ce stimulează gândirea creativă și facilitează analiza textului. De exemplu, după citirea fragmentului *La cireșe* din *Amintiri din copilărie* de I.Creangă, elevii pot rescrie întâlnirea dintre Nică și mătușa Mărioara.

În concluzie: Strategiile comunicative și metacognitive sunt fundamentale pentru dezvoltarea competențelor de receptare a mesajelor literare orale. Studiile recente demonstrează că integrarea acestora în procesul educațional contribuie la îmbunătățirea competenței elevilor de a recepta mesajele literare orale. Așadar, strategiile comunicative și metacognitive pentru receptarea mesajelor orale din literatura română în învățământul primar trebuie să fie integrate într-un mod echilibrat, pentru a facilita o învățare interactivă și eficientă. Utilizarea acestora contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor de ascultare, de comprehensiune și de interpretare, oferindu-le elevilor instrumentele necesare pentru o receptare activă și conștientă a mesajelor orale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoş M., Mara D. (coord.) Ghidul metodologic pentru predarea disciplinei opționale *Strategii metacognitive*.
2. Chafe W. Discourse, Consciousness, and Time. Chicago: University of Chicago Press, 1994. 392 p.
3. Florea V. Oportunități metodologice de eficientizare a procesului de predare-învățare-evaluare a mesajelor orale la literatura română în învățământul primar. Pe: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/193191
4. Florea V. Procesul de predare-învățare a mesajului literar oral la literatura romană în învățământul primar din perspectiva strategiei comunicative. Pe: https://bit.ly/49heRAj
5. Formarea competenței specifice de receptare a mesajului oral. Pe: https://bit.ly/3Jo4pfN
6. Halliday M., Matthiessen C. Halliday's Introduction to Functional Grammar. 4th ed. New York: Routledge, 2014. 808 p.
7. Hossu R. Strategii metacognitive de înțelegere a citirii. Aplicații la ciclul primar. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, 2024.
8. Ionescu M. Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări și modele. Arad: *Vasile Goldiş* University Press, 2007. 408 p.
9. Kendeou P. et al. Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The independent contributions

of oral language and decoding skills. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 101 (4), 2009, pp. 765-778.
10. Paris A., Paris S. Assessing Narrative Comprehension in Young Children. In: Reading Research Quarterly, Vol. 38, 2003, pp. 36-76. DOI: 10.1598/RRQ.38.1.3.
11. Rădulescu M. Didactica limbii române în ciclul primar. București: Editura Universitară, 2020.
12. Rey B. et al. Competențele în școală. Formare și evaluare. București: Aramis, 2012. 176 p.
13. Scântei L. Formarea competenței de receptare a mesajului oral prin valorificarea textului literar narativ. În: Univers Pedagogic, Nr. 1 (85), 2025, pp. 30-36. DOI: 10.52387/1811-5470.2025.1.04.
14. Stan C. Strategii moderne de predare a literaturii române. București: EDP, 2018. ISBN: 978-6063105678.
15. Sticht T. G. et al. Auditing and Reading: A Developmental Model. Alexandria: Human Resources Research Organization, 1974. 145 p.
16. Vianin P. Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare. Cluj-Napoca: ASCR, 2011. 407 p.

Lidia **LUPAȘCU**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău

Limbajul artistic ca expresie a sufletului

CZU 37.016:821.135.1.09 | doi.org/10.5281/zenodo.10719390

Rezumat: *Semiotica se ocupă de descifrarea și explicarea limbajului. Centrată pe semn, investigația semiotică ține cont de sens și semnificație. Poezia se citește diferit față de textul în proză. Lectura repetată este obligatorie pentru a înțelege textul poetic în profunzime. Identificarea câmpurilor lexicale, a cuvintelor sau a versurilor-cheie, a motivelor și a simbolurilor din textul poetic este un pas esențial în înțelegerea acestuia. Dacă lecturăm poezia prin intermediul diverselor grile de interpretare, orice detaliu și orice idee pot avea mai multe înțelesuri, în funcție de ceea ce reține cititorul, de asocierile pe care le face cu propriile cunoștințe și experiențe. Autorul zugrăvește realitatea prin semne, iar cuvintele sunt asemeni oamenilor. Noi, cititorii, trebuie să le culegem, să le interpretăm, să le dăm o altă valoare.*

Cuvinte-cheie: *semiotică, poet, semn, poezie, simbol, sistem semiotic.*

Abstract: *Semiotics is concerned with deciphering and explaining a language. Centered on the sign, semiotic investigation takes meaning and significance into account. Poetry reads differently from prose. Repeated reading is mandatory in order to understand the poetic text in depth. Identifying lexical fields, key words or lines, motifs, and symbols in the poetic text is an essential step towards understanding it. When reading the poem through various interpretation grids, any detail and any idea can have multiple meanings, depending on what the reader remembers, on the associations he makes with his own knowledge and experiences. The author paints reality through signs, and words are like people. We, the readers, must collect them, interpret them, give them a different value.*

Keywords: *semiotics, poetry, sign, poetry, symbol, semiotic system.*

Disciplina *Limba și literatura română* are un statut important în structura examenului de bacalaureat, prin ponderea sa reflectată în evaluarea obligatorie a performanțelor, a competențelor generale și specifice formate pe durata învățământului secundar superior, liceal (proba scrisă), probă comună pentru toate filierele, profilurile și specializările. Studierea limbii române la nivel de liceu include analiza textelor literare și nonliterare. Acestea implică simboluri, semne și coduri, care constituie obiectul semioticii. Elevii învață să descifreze semnificațiile ascunse ale textelor, ceea ce presupune aplicarea unor principii semiotice. Analiza semiotică poate fi folosită ca metodă de aprofundare în interpretarea textelor literare cerute la bacalaureat. Semiotica se preocupă de descifrarea și explicarea unui limbaj. Centrată pe semn, investigația semiotică ține cont de sens și semnificație. Or, cuvintele și conceptele pe care le cunoaștem ne modelează gândirea. Limbajul e unealta prin care percepem, descriem și înțelegem lumea din jurul nostru, dar el are și capacitatea de a ne limita cunoașterea. Limbajul artistic este esențial în transmiterea de semnificații, care se răsfrâng asupra întregii sfere a umanului.

Simbolul este o imagine care revine cu insistență într-un text literar și ocupă o poziție-cheie. „Orice simbol e marcat de un semn scindat, sensul simbolului poate fi descoperit atât în scindarea, cât și în legătura existentă a termenilor despărțiți” [3, p. 433]. Simbolurile facilitează comunicarea interculturală, reduc barierele lingvistice și

asigură transmiterea rapidă a informațiilor esențiale. Totul trebuie înțeles simbolic. Simbolul înlesnește înțelegerea structurii metaforice a gândirii umane. Alături de *icon* și *index*, *simbolul* este una dintre cele trei categorii de semne identificate de semioticianul Charles Sanders Pierce. Dacă semnul are o singură semnificație, simbolul cunoaște mai multe semnificații. Lingvistul român August Scriban, licențiat în filologie și cu doctorat la Universitatea *Martin Luther* din Halle-Wittenberg, Germania, definea simbolul drept „figură sau semn destinat să reprezente [sic] o idee morală. De exemplu, câinele este simbolul fidelității" [Apud 4, p. 10] în *Dicționaru* [sic] *limbii române* (1939).

Fără a pretinde de a epuiza un subiect atât de amplu și fără a ne dori aceasta, scopul articolului este de a trasa câteva linii directoare în hermeneutica simbolurilor. Urmărind criteriul simplității și în speranța prezentării unei viziuni clare, am ales doi autori consacrați. Este vorba despre poeții Nicolae Labiș și Ana Blandiana. Operele fiecăruia dintre aceștia ne apropie mai mult de înțelegerea rolului simbolului în comunicarea umană. Simbolul are un rol semnificativ în toate aspectele vieții culturale, ne face să gândim, „stabilește raporturi extra-raționale și imaginative între fapte, obiecte, semne, precum și între diferitele planuri ale existenței, și ca atare, între lumea cosmică, umană și divină" [1].

Nu vom aborda simbolul din perspectiva semiotică a simplei tradiții care îl reduce la statutul de semn, ci vom vedea în simbol ceea ce facilitează înțelegerea structurii metaforice a gândirii umane. Prezentăm un model de analiză semiotică aplicat pe poezia *Meșterul* de Nicolae Labiș [2, p. 32], utilizând etapele unei analize semiotice a limbajului artistic. *Meșterul* reflectă teme precum creația, lupta interioară și condiția umană, fiind încărcat de simbolism. Poezia rezonează cu mitul Meșterului Manole, un simbol central al culturii românești, care reflectă sacrificiul pentru creație.

Elevii de clasa a XI-a au avut ca sarcină să identifice câte cinci simboluri literare din poezia *Meșterul* de Nicolae Labiș, să le interpreteze, arătând semnificația lor generală și în context, explicând de ce obiectele au valoare simbolică, făcând referință la un alt text din literatura română (titlu și autor, cu citare). Analizând poezia împreună cu elevii, am identificat câteva simboluri.

Simbolul	**Semnificație generală**	**Semnificație contextuală**	**Referire la un alt text din literatura română (titlu, autor, citat)**
Meșterul „Meșter valah, azi nume de fântână."	Simbol al continuității tradiției, al păstrării unor cunoștințe vechi. Meșterii transmit nu numai tehnicile și secretele muncii, dar și valori legate de răbdare, muncă grea și respect. Sunt văzuți ca o verigă între tradițiile strămoșești și viața modernă, iar prin munca lor ajută la păstrarea identității culturale specifice.	Reprezintă artistul sau creatorul care se dedică muncii sale, asumându-și suferința și sacrificiul pentru a da naștere unei opere de artă. Este simbolul sacrificiului personal în favoarea creației și al dăruirii totale. Creatorul care se sacrifică pentru a-și desăvârși opera.	Drama *Meșterul Manole* de Lucian Blaga: „Meșterul Manole, la masă, aplecat peste pergamente și planuri, măsură chinuit și frământat".
Doina „Căzut în iarbă și secat de vlagă,/ O doină tristă îngâna în gând."	Cântecul cel mai expresiv al poporului român, simbol al identității naționale românești. Un gen de cântec care se cântă pe teme de natură, profund emoțională și spirituală, cu rădăcini adânci în folclor. Doina este considerată o formă de exprimare a dorinței, a sentimentelor de jale și tristețe.	Simbol al inspirației, dar și al puterii distructive, fiind elementul care purifică, dar și consumă. În creație, focul poate reprezenta pasiunea și dorința intensă de a crea, chiar cu riscul propriei distrugeri.	*Doina iubirii* de V. Alecsandri; *Doină* de M. Eminescu; *Doina* de G. Coșbuc: „Copilo, tu ești gata De-a pururea să plângi! Și când ești tristă, Doino, Tu inima ne-o frângi." *Doina* de O. Goga; *Doina* de D. Matcovschi.
Clopot „Dar ți-ai simțit-o renăscând cu larmă/ În dangătul de clopot, presimțit."	Simbol al chemării divine, al trecerii timpului, dar și al ritualului religios. Obiect pentru a produce un sunet distinctiv, în contexte religioase, culturale și sociale. De-a lungul timpului, a avut atât funcții practice, cât și simbolice importante, de comuniune, chemare și chiar protecție. Poate fi văzut ca o alegorie pentru iluminare sau trezire spirituală. Simbol al trecerii timpului, al trecerii de la viață la moarte.	În poezie, clopotul sugerează durabilitatea creației, sunetul său fiind o chemare spre eternitate. Ne sugerează că opera creată va rezista și va rămâne ca o legătură a trecutului cu viitorul.	*Sara pe deal* de Mihai Eminescu: „Clopotul vechi umple cu glasul lui sara"; *Călin (file din poveste* de Mihai Eminescu: „De departe-n văi coboară tânguiosul glas de clopot." *Pietrarii* de Anatol Codru: „Un clopot de piatră dură Pe turn de piatră ridicat".

Mănăstirea „Tu ți-ai strivit sub talpa mănăstirii/ Inima ta, tot ce-ai avut al tău.”	Simbol al unui spațiu sacru, purificat. Loc de retragere din lume pentru viața monahală, oferind spațiu pentru spiritualitate, rugăciune și muncă. Deseori sunt ridicate în locuri izolate sau pitorești pentru a încuraja retragerea de la grijile lumești și concentrarea asupra vieții spirituale.	Este rezultatul final al creației, simbolul succesului și împlinirii artistului, dar și al sensului vieții sale. Devine o formă de nemurire pentru creator, un testament al existenței și un simbol al transcendenței prin artă.	*Monastirea Argeșului*, varianta lui Vasile Alecsandri: „Aici aleg eu/loc de mănăstire pentru pomenire.” *La Mănăstirea Căpriana* de Grigore Vieru: „La Mănăstirea cea Căpriană/ Bate un clopot în zi de duminică”.
Fântâna „Fântâna curge-n brazde și-n ulcioare,/ Fără odihnă, fără uitare, fără somn.”	Simbol complex al vieții, al nemuririi, tinereții veșnice, învățăturii. Sursă de apă, esențială pentru existența umană. Căutarea unei fântâni poate însemna căutarea unui ideal. Loc de întâlnire, dragoste, tinerețe. În tradițiile creștine, fântânile sunt simboluri ale curăției și ale purității. În literatură, fântânile sunt adesea folosite ca metafore pentru dorințe și scopuri inaccesibile.	Simbolizează creația și jertfa. Este locul unde se sacrifică meșterul, fiind legat de ideea eternității. Reprezintă jertfă, dar și continuitate.	*Monastirea Argeșului*, varianta lui Vasile Alecsandri: „Ce se mai făcea?/O fântână lină cu apă puțină/cu apă sărată/cu lacrimi udată.” *Fântâna cu platani* de Ion Pillat: „Fântâna cu platani de lângă țărmul mării”; *Fântâna* de A. Macedonski: „Cunosc o fântână pe valea umbrită, Un grangur de aur cântând m-a-n-demnat”.
Câmp „Dar dragostea pământului și-a țării/ Te-a prăvălit pe câmpul fumuriu.”	Simbol al spațiului nesfârșit, al libertății și expansiunii, prosperității, conexiunii omului cu natura. Este un simbol al pământului fertil, bunăstării, recoltelor bogate. Mai poate simboliza locul în care are loc schimbarea, transformarea sau iluminarea.	„Câmpul fumuriu” din versuri evocă imaginea unui sacrificiu.	*Câmp* de Nichita Stănescu; *Mama în câmp* de Gr. Vieru; *Umblăm pe câmp fără popas* de L. Blaga: „Umblam pe câmp fără popas sub zodii prin târziul ceas. Hotare, veac, tărâm s-au șters. Mai suntem noi și-un univers”.
Aripi „Încât cu slabe aripi de șindrilă/ Ai fi putut spre alte zări să zbori.”	Simbol al avântului, al eliberării sufletului sau spiritului, al cunoașterii, libertății, ascensiunii spirituale, al dorinței de a atinge idealuri înalte. Aripile sunt adesea asociate cu îngerii, fiind un simbol al mesagerilor divini sau ai protecției.	În poezie este semn al despovărării, al libertății, dar și al suferinței: „slabe aripi”.	*Aripile* de Virgil Carianopol: „Nu-mi pune aripi! – am strigat spre îngerul ce mă ținea când îmi vâra aripi cu sila și-n umeri mi le îndesa”.
Lumânări „Visai să vezi sub bolțile rotunde/ Și-n fumul pâlpâit de lumânări.”	Simbol al credinței, căldurii și luminii, purității, conexiunii cu divinitatea. Obiect de iluminat. Creează o atmosferă caldă și relaxantă în decorul casnic. Lumânarea se aprinde la botez, la nuntă, la moartea cuiva, la slujbele religioase. Are o semnificație spirituală și culturală profundă în multe tradiții.	În poezie este semn al credinței și al devotamentului față de Dumnezeu și de religia creștină, precum și al istoriei (construirea mănăstirii).	Piesa *Păsările tinereții noastre* de Ion Druță: „...I-a împreunat degetele pe piept, a luat o lumânare din sfeșnic, i-a împletit-o între degete”.

În poezia *Meșterul,* Nicolae Labiș folosește mai multe simboluri pentru a transmite idei legate de destin, artă și sacrificiu, într-o lume în care creația și suferința merg mână în mână. Ideea centrală a poeziei este că procesul de creație implică atât sacrificiu, cât și dorința de a lăsa în urmă ceva etern, chiar dacă aceasta presupune arderea, la propriu și la figurat, a creatorului însuși. La etapa de *reflecție* asupra poeziei elevii au avut sarcina de a scrie un eseu nestructurat, răspunzând la întrebările: *Ce simbolizează „meșterul” în contextul vieții moderne? Este sacrificiul necesar pentru a crea ceva valoros justificat întotdeauna?*

Sarcinile pe baza unui text poetic pentru a analiza și interpreta simbolurile sunt un mod eficient de a dezvolta abilități analitice și de înțelegere a mesajului. Pe baza poeziei Anei Blandiana *Leagăn*, am formulat pentru elevii clasei a XI-a trei sarcini:

1) Citește cu atenție poezia *Leagăn* de Ana Blandiana și identifică cel puțin două simboluri. Alege un simbol din poezie și comentează semnificația lui. Ce sentimente, idei transmite?

2) Compară simbolurile din acest text cu simboluri similare din alte opere literare. Identifică asemănările și deosebirile în modul în care sunt folosite acestea.

3) Analizează legătura dintre simbolurile din poezie și titlul acesteia. În ce mod simbolurile completează sau explică titlul?

Rezultatele sunt inserate în acest tabel:

Simbolul	**Comentează semnificația unui simbol. Ce sentimente, idei transmite?**	**Compară simbolurile din acest text cu simboluri similare din alte opere literare. Identifică asemănările și deosebirile în modul în care sunt folosite acestea.**	**Analizează legătura dintre simbolurile din poezie și titlul acesteia. În ce mod simbolurile completează sau explică titlul?**
Leagăn „Coboară verdele în galben Ca într-un leagăn mai blând.”	În poezia *Leagăn*, acesta poate fi interpretat ca un spațiu blând, de adăpost și confort. „Leagănul mai blând” sugerează un loc în care îngerii se dezbracă și își lasă hainele pe pământ. Această imagine poate evoca sentimentul de siguranță și calm, similar cu cel pe care îl oferă leagănul unui copil. Este un loc de răgaz, un moment în care totul se oprește și se lasă în voia unei tranziții line. Leagănul este un simbol al mișcării, al echilibrului între două lumi: viață și moarte; început și sfârșit. Transmite sentimente de calm și liniște; melancolie și efemeritate; comuniune cu natura.	Leagănul din poezia Anei Blandiana reprezintă, ca și în poezia lui Grigore Vieru *De leagăn*, începutul vieții și fragilitatea copilăriei. Este un simbol al protecției și inocenței. Deosebirile sunt că în poezia lui Vieru leagănul este o metaforă a tranziției și a echilibrului fragil dintre cer și pământ: ”Hai, puiu, nani-na,/ Că mama te-a legăna,/ Ca mama te-a legăna,/ Pe obraji, pe geana sa”.	Titlul poeziei are o dublă semnificație: pe de o parte, sugerează ideea de început și de protecție (asociată copilăriei și inocenței), iar pe de altă parte, reprezintă o stare de tranziție sau fragilitate. Simbolul *leagănului* din poezia Anei Blandiana poate fi interpretat într-un mod profund și complex, având mai multe semnificații, atât în plan fizic, cât și simbolic. Leagănul este un element care apare adesea în literatură ca un spațiu de protecție, liniște și adăpost, dar și ca o metaforă pentru tranziții, schimbări sau stări de vulnerabilitate.
Îngerii goi „În care îngeri se dezbracă și-și aruncă/ Hainele mototolite pe pământ.” „O, numai în octombrie poți să întâlnești/ Îngeri goi râzând prin păduri.”	Reprezintă un simbol al purității, al divinității și al unui stadiu idealizat al existenței. În poezie însă acești îngeri sunt descriși ca fiind „goi” și „râzând prin păduri”, adică într-o formă imperfectă și jucăușă, fără niciun sentiment de rușine sau frică. Această imagine neobișnuită sugerează că îngerii nu sunt doar ființe spirituale și perfecte, ci pot avea și o latură umană, chiar copilăroasă și fragilă. În acest sens, îngerii devin simboluri ale inocenței și ale unei spiritualități „neformate”, deloc distante sau imposibile de înțeles pentru oameni. Sentimentele pe care acest simbol le transmite sunt de familiaritate și apropiere, de puritate fără distanță, de jovialitate și naturalețe.	Îngerii sunt intermediari între lumi: cea spirituală și cea terestră. În poeziile lui Mihai Eminescu, de exemplu, simbolul îngerilor este adesea asociat cu ideea de idealism, perfecțiune și cu o lume inaccesibilă umanității. Spre deosebire de îngerii din poezia Anei Blandiana, cei din poezia lui Eminescu sunt puri și distanțați, nu intervin în natura pământească. Un alt exemplu este poezia *Noapte de vară* de George Bacovia, unde simbolul *îngerului* este folosit pentru a exprima o stare de melancolie și singurătate: ”Îngerii deasupra noastră/ Vor cânta un imn divin/ - Ah, ce clară noapte-albastră,/ Poezie, sau destin”. Îngerii bacovieni sunt absenți, nu există în realitatea cotidiană a lumii. În contrast, în *Leagăn* îngerii sunt descriși ca ființe active, aproape fizice, care interacționează cu natura și cu oamenii.	În general, îngerii sunt văzuți ca ființe pure, divine, dar în poezie aceștia sunt descriși în mod jucăuș și natural, râzând prin păduri, „mânjiți de rouă pe obraz”, fără „aripi” și cu „dinții negri de afine”. Aceasta este o abordare neconvențională, care sugerează o legătură între sacru și pământesc, între divinitate și umanitate. Titlul *Leagăn* sugerează o mișcare lină, o trecere. Îngerii, cu inocența lor copilăroasă, simbolizează această legătură dintre cer și pământ și sugerează o altă lume, care se află în curs de mari schimbări.
Fruct „Pe unde calcă,/ Talpa strivește fruct.”	Fructul zdrobit, pe care îl calcă îngerii, devine un simbol al inevitabilei pierderi, al trecerii timpului și al sacrificiului. Acest act de a strivi fructele poate sugera fragilitatea vieții și imposibilitatea de a menține puritatea sau potențialul intact.	„Fructul oprit” din poezia *Fruct interzis* de C. Constantinescu face aluzie la mitul biblic: ”Cât de greu crește fructul oprit – chin de o viață în umbră .../ singur te naști din nou fruct mântuit”.	*Leagănul* și *fructul zdrobit* sunt unite prin tema centrală a poeziei: fragilitatea, efemeritatea, dar și frumusețea intrinsecă a existenței, care nu are nevoie de rodire pentru a avea sens.

Fruct „Pe unde calcă,/ Talpa strivește fruct”.	Este un gest care, deși banal, reflectă un destin neîmplinit sau o promisiune nefructificată. Simbolul fructului zdrobit în poezia *Leagăn* de Ana Blandiana are o semnificație profundă și ambiguă, transmițând idei și sentimente legate de destin, pierderea inocenței și infertilitatea simbolică.	Este simbolul ispitei, al dorinței de cunoaștere interzisă. Creșterea acestui fruct este dificilă, sugerând lupta interioară a individului pentru a-și confrunta dorințele, limitele și păcatele. După chinul existenței („viața în umbră”), fructul oprit, simbol al dorințelor și ispitelor, se transformă în *fruct mântuit*, sugerând că, prin efort, sacrificiu și autocunoaștere, omul poate atinge un nivel superior al existenței, similar cu f*ructul zdrobit* din *Leagăn*, simbol al sacrificiului.	Fructele zdrobite pot sugera și copilăria trecătoare, un moment de bucurie pură și necugetată, care însă lasă urme și semne ale destrămării. Simbolul *fructului zdrobit* și titlul *Leagăn* sunt legate printr-o profundă meditație asupra ciclicității vieții, fragilității existenței și tranziției dintre stări. Astfel, leagănul devine un spațiu al transformării, în care verdele coboară în galben, fructele se zdrobesc, iar viața continuă sub alte forme.
Semințe „Nereușind,/ Se-apleacă supărați/ Și-ncep s-arunce-n mine/ Cu fructe și semințe...” „Sămânța destinată nerodirii”	Sămânța este adesea asociată cu nașterea, germinarea și potențialul viitor. Totuși, în această poezie, sămânța este destinată „nerodirii”. Sămânța destinată nerodirii are sensul general al începutului, al posibilității. Simbolul regăsit în poezie semnifică un prunc care nu are să se nască.	În poezia *Leagăn* semințele simbolizează neputința de a da viață, sfârșitul, iar simbolul *frunze* este asociat cu trecerea timpului, degradarea naturii, acestea amplificând imaginea posomorâtă a toamnei, pe când în *Mirabila sămânță* de L. Blaga semințele sunt un simbol al vieții, iar frunzele simbolizează armonia naturii și continuitatea vieții. Asemănările sunt că atât semințele, cât și frunzele au legătură cu natura și cu participarea la ciclul vieții. În *Leagăn* ele sugerează melancolie și tristețe, iar în *Mirabila sămânță* – celebrarea vieții și a noilor începuturi.	Simbolurile poeziei, precum *semințele, fructul zdrobit, frunzele* sunt legate strâns de titlu, completând tema centrală a operei: efemeritatea ființei umane. *Îngerii* sunt simbolul protecției și prevestirii, *sămânța, fructul* – al rodului, creației, iar *leagănul* semnifică copilărie și inocență. Deși s-ar părea că poezia e despre natură, toamnă, prin simbolurile date se sugerează un leagăn gol și rece. Semințele simbolizează un potențial neîmplinit, în timp ce leagănul sugerează un loc de început, dar fără finalitate.

Simbolurile din poezie (*îngerii, leagănul, semințele, fruct*) sunt complementare titlului *Leagăn*, explicând o stare de fragilitate, de începuturi și sfârșituri, dar și de protecție. Aceste simboluri nu doar completează titlul, ci și îl extind, oferind un sens profund al trecerii și al devenirii, al transformării constante și al unui echilibru fragil între viața pământească și cea divină. În ansamblu, prin aceste simboluri, Ana Blandiana evocă idei despre efemeritate, fragilitate și comuniune între om și natură, sugerând un echilibru delicat între lumea fizică și cea spirituală. Așadar, diferența majoră între îngerii din poezia dată și cei din alte opere literare constă în faptul că aceștia din urmă sunt mai degrabă simboluri ale unui ideal inaccesibil și distanțat, în timp ce în poezia Anei Blandiana îngerii sunt aproape „tereștri”, cu defecte și trăsături umane, reprezentând un ideal accesibil și apropiat.

În concluzie: Semiotica studiază semnele și sistemele de semne, inclusiv cele din literatură și artă. În literatura română, simbolurile literare (de exemplu, *steaua* la Mihai Eminescu sau *plumbul* la George Bacovia) sunt exemple de semne semiotice care îmbină estetica și mesajul cultural. Înțelegerea limbajului artistic implică descifrarea relației dintre formă și sens, ceea ce este o componentă esențială a analizei literare. Scopul principal al acestor exerciții este promovarea unor metode inovative de predare-învățare utilizate în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română. Elevii au ocazia să exploreze tehnici actualizate, care pot îmbunătăți procesul de analiză a unui text artistic. În plus, lecțiile oferă un cadru ideal pentru schimbul de bune practici între profesor și elevi, contribuind la consolidarea unei comunități active și bine conectate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Chevalier J. Dicționar de simboluri. Vol. I, A-D. București: Artemis, 1968. 503 p.
2. Cristei T. et al. Limba și literatura română: Manual pentru clasa a XI-a. Chișinău: Cartdidact, 2014. 264 p.
3. Grati A., Corcinschi N. Dicționar de teorie literară: Concepte operaționale și instrumente de analiză a textului literar. Chișinău: ARC, 2017. 500 p.
4. Purcaru A. Elemente de comunicare simbolică. Iași: Lumen, 2017. 128 p.

Resursele educaționale digitale: instrumente de învățare eficientă într-o abordare transcurriculară

CZU 37.016:004 | doi.org/10.5281/zenodo.10719390

Veronica **ION**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău

Rezumat: *În universul educației vocaționale, fiecare disciplină pare, la prima vedere, să își urmeze propriul drum. Și totuși, în atelierul școlii profesionale, unde elevii învață să descifreze tainele mecanicii auto, cuvintele și limbajul tehnic devin la fel de esențiale ca șuruburile, cheile și diagramele electrice. Limba engleză, departe de a fi doar o materie teoretică, poate căpăta aici o valoare pragmatică, însoțind elevul în fiecare etapă a formării sale profesionale. Însă uneori realitatea, atât în România, cât și în alte țări din Europa, contrazic teoria, arătând că nivelul competenței de comunicare în limba engleză este adesea modest, mai ales în dimensiunea interactivă și orală. Elevii pot obține rezultate relativ bune la testele scrise sau la evaluările formale, dar se confruntă cu dificultăți în conversații, în situații de muncă simulate sau în activități practice. În acest articol încercăm să demonstrăm că resursele educaționale digitale pot fi puntea de legătură transcurriculară care pot reduce această discrepanță.*

Cuvinte-cheie: *resurse educaționale digitale, limba engleză, transcurricular, învățământ profesional, mecanic.*

Abstract: *In the landscape of vocational education, each discipline appears, at first sight, to follow its own course. Yet, in the workshop of the vocational school, where students are initiated into the mysteries of automotive mechanics, words and technical language prove to be as essential as bolts, wrenches, or wiring diagrams. English, far from remaining a purely theoretical subject, acquires a pragmatic dimension, accompanying learners throughout every stage of their professional formation.Nevertheless, both in Romania and across Europe, reality often contradicts the theoretical expectations: communicative competence in English remains modest, particularly in its interactive and oral components. Students may obtain acceptable results in written tests and formal examinations, but they frequently encounter difficulties in real-life communication, workplace simulations, and practical activities. This article argues that digital educational resources and modal hypertexts can function as a trans-curricular bridge between language learning and vocational training, thereby reducing this discrepancy and transforming English into both a professional and a life competence.*

Keywords: *digital educational resources, English language, trans-curricular, vocational education, mechanic.*

În ultimele decenii, educația a fost supusă unor transformări profunde, determinate de procesul de globalizare, de dezvoltarea tehnologiilor digitale și de trecerea către o economie bazată pe cunoaștere. În acest cadru, predarea și învățarea limbilor străine, în special a limbii engleze, au devenit priorități fundamentale pentru toate sistemele educaționale ale lumii. Limba engleză este astăzi limbajul dominant în domeniile științei, tehnologiei, afacerilor și comunicării internaționale, posedarea ei fiind considerată competență-cheie pentru cetățenii secolului XXI [4]. Raportul British Council [11] subliniază că peste 1,5 miliarde de persoane folosesc engleza la nivel global, iar rolul ei în integrarea profesională și academică este în continuă creștere.

În România, învățământul profesional a început să devină atractiv pentru elevi și părinți datorită faptului că oferă posibilitatea de a avea o calificare profesională care să ducă la angajare după terminarea studiilor. Este un mijloc important de a accede la o carieră profesională sigură prin promovarea valorilor individuale, profesionale și general umane. În ultimele decenii, engleza s-a impus ca limbă de circulație internațională, indispensabilă atât pentru accesul la informație, cât și pentru inserția profesională într-o piață a muncii globalizată și digitalizată. Cu toate acestea, datele empirice și observațiile didactice actuale indică faptul că elevii din școlile profesionale sau liceele tehnologice nu sunt motivați suficient să asimileze o limbă străină, deoarece ei consideră că să înveți o meserie este suficient pentru viață, Astfel, de cele mai multe ori, elevii pornesc cu un nivel modest de competență lingvistică, iar în ceea ce privește comunicarea orală și interactivă dovedesc, în cele mai multe cazuri, o anxietate lingvistică sporită, afirmând că “nu știu, nu pot, nu vorbesc engleza”.

Această realitate generează dificultăți în atingerea profilului de formare al absolventului, raportat la cele opt competențe-cheie europene, dintre care comunicarea într-o limbă străină și competența digitală sunt esențiale. În lipsa manualelor pentru școlile profesionale, cadrul didactic de limbă engleză sau de alte discipline este nevoit să selecteze, să adapteze empiric conținuturile teoretice la nevoile acestor elevi. Prin urmare, procesul de predare

rămâne tributar unor metode tradiționale, care nu reușesc să motiveze elevii și nu asigură transferul competențelor lingvistice în situații de viață sau de muncă reale.

Pe de altă parte, generațiile actuale de elevi au o predispoziție evidentă spre utilizarea tehnologiilor digitale și o familiaritate ridicată cu dispozitivele electronice. Astfel, în cadrul cercetării doctorale cu titlul *Eficientizarea schimbării paradigmei de predare-învățare a limbii engleze în învățământul profesional,* ne-am propus să valorificăm această tendință, identificând un model pedagogic care să dezvolte competențele lingvistice la elevii din învățământul profesional tehnic folosind resursele educaționale digitale printr-o abordare transcurriculară. Mai exact, în contexte reale meseriei lor, utilizând vocabularul tehnic, cu ajutorul platformelor educaționale: Magic School, Quizizz, Wordwall, Genially, xLearning, Eduboom, platforma informațională a liceului nostru (http://mecanici21.ro) etc.., structuri gramaticale ale limbii engleze au fost introduse și adaptate la clasă, în timp real și necesar nevoilor lor transcurriculare, trecerea de la teorie la practică fiind una ușoară și insesizabilă.

Această idee a apărut într-un context real, când elevii noștri au mers în proiecte *Erasmus+*, în stagii de pregătire practică, pe care le-au efectuat în service-urile din Spania sau Grecia, și, la fața locului, s-au confruntat cu neputința de a comunica sau scrie într-o limbă străină. În acel moment am gândit că elevii, în contexte și circumstanțe prielnice lor, sunt motivați intrinsec să învețe și "teorie", nu doar practică. Pentru aprofundarea sau consolidarea conținuturilor limbii engleze, am folosit ideea hipertextului modal, o metodă inovatoare, învățarea devenind o curiozitate prin joacă.

Paradigmele teoretice incluse în cercetarea doctorală cu titlul mai sus-menționat, pentru *predarea-învățarea limbilor străine în învățământul profesional tehnic,* au reliefat acoperirea interdisciplinară, asigurându-ne, o dată în plus, că nu este vorba doar despre un demers al unui specialist în științele educației, ci și de al unui profesor de limbi străine, cu experiență și care cunoaște esența didactică și precauțiile de specialitate filologice, pe lângă exigențele educaționale ale schimbărilor pe care urmează să le propună.

Elaborarea modelului pedagogic de învățare a unei limbi străine în învățământul profesional tehnic, adaptat procesului educațional din România, pornește și se bazează pe analiza documentelor de politici educaționale, lingvistice și a practicii pe plan internațional și național, a conceptelor și teoriilor, a modelelor de învățare.

Cercetarea a urmărit implementarea unei programe adaptate nevoilor și nivelului elevilor din învățământul profesional, axată pe: integrarea limbii engleze cu domeniul profesional (mecanic auto). Am folosit sarcini de lucru individualizate, proiecte colaborative și portofolii digitale, gamificare și micro-învățare – quiz-uri online, competiții pe platforme digitale și o evaluare digitală pentru feedback imediat și autoevaluare.

Analiza datelor a arătat o creștere semnificativă a competențelor lingvistice (în mod deosebit la *listening* și *speaking*) la elevi și o motivație intrinsecă dominantă prin conectarea limbii engleze la domeniul profesional de interes. Mai mult, ei au dobândit autonomie în rezolvarea sarcinilor și relaxare în comunicare, stimulându-și gândirea critică în rezolvarea de probleme.

Schimbarea paradigmei de predare-învățare a limbii engleze în învățământul profesional nu este doar o necesitate, ci o condiție a integrării elevilor pe piața muncii. Utilizarea resurselor educaționale digitale și a hipertextelor asigură o dublă finalitate: dezvoltarea competențelor lingvistice și susținerea motivației elevilor prin raportarea la domeniul de formare. Astfel, limba engleză nu este doar o disciplină școlară; cunoașterea acesteia devine o competență de viață și profesională, iar școala profesională își îndeplinește mai eficient rolul de formare a viitorilor mecanici auto.

Oferim mai jos exemple de teme pentru tratarea transcurriculară interdisciplinară a limbii engleze și fișe de lucru pentru calificarea *Mecanic auto* sau *Tehnician transporturi* (în sistemul de învățământ din România) ce pot fi folosite ca suport sau auxiliare necesare la orele de limbă engleză și pe care le puteți consulta accesând link-ul: http://mecanici21.ro, secțiunea *Limbi moderne*.

Exemple de teme pentru tratarea transcurriculară și interdisciplinară. Proiectarea unei unități de învățare

Limba engleză [5]
Instituția: Liceul Tehnologic comuna Vernești, Buzău
Profesor: Ion Veronica
Clasa: a X-a profesională, 1 h/săptămână
Specializare: Mecanic auto
Durata: 5 săptămâni (5 h)
Unitatea de învățare: *English for Auto Mechanics*
Obiective generale:
- Dezvoltarea competențelor lingvistice (vorbire, citire, ascultare, scriere) în contexte profesionale;
- Integrarea vocabularului de specialitate din domeniul mecanicii auto în sarcini de comunicare;
- Consolidarea structurilor gramaticale prin aplicare în texte tehnice;
- Creșterea motivației elevilor prin utilizarea materialelor autentice și a situațiilor profesionale simulate.

Structura unității de învățare

Lecția 1: *Tools and Workshop Safety* (https://mecanici21.ro/index.php/ro/limbi-moderne/119-to-

ols-and-workshop-safety-worksheet)

Conținut: *Vocabular despre sculele de bază și regulile de siguranță* (https://wayground.com/admin/quiz/68d580ecfd960c79a533d368/tools-and-workshop-safety-quiz)

Structuri gramaticale: Present Simple, imperative pentru instrucțiuni.

Activități:

Listening: Ascultarea unui scurt material audio cu instrucțiuni de siguranță (follow the rules).

Reading: Text scurt *Tools and workshop Safety* și exercitii de reading comprehension.

Speaking: Joc de rol – o discuție uzuală între client și mecanicul auto.

Writing: Write a short paragraph (6-8 sentences) about your future job as a mechanic. Use Present Simple and Present Continuous.

Lecția 2: *Parts of a Car Engine*

Conținut: *Părțile motorului și funcțiile lor. Structuri gramaticale: There is/There are, prepoziții de loc* (https://wayground.com/admin/quiz/68d5851497230adcd3e2449b/parts-of-a-car-engine-vocabulary-quiz)

Activități:

Reading: Schemă etichetată cu părțile motorului.

Listening: Material audio scurt cu descrierea motorului.

Speaking: Prezentarea schematică a motorului folosind structurile învățate.

Writing: Descrierea motorului folosind propoziții cu There is/There are.

Lecția 3: *Vehicle Maintenance*

Conținut: *Activități de întreținere auto (oil change, brake check, tire pressure)*. *Structuri gramaticale: Present Continuous, can/can't* (https://app.magicschool.ai/tools/youtube?slug=youtube&thread=107930895)

Activități:

Listening: Un dialog între mecanic și client despre o revizie.

Reading: Textul *How to Change the Oil*.

Speaking: Simularea unei discuții cu clientul despre verificarea mașinii.

Writing: Completarea unui formular de inspecție auto.

Lecția 4: *Customer Interaction*

Conținut: V*ocabular despre relația mecanic-client. Structuri gramaticale: Question forms (Wh-questions, Yes/No questions)*.

Activități:

Listening: Scurt dialog între client și mecanic.

Reading: E-mail de la un client care descrie o problemă la mașină.

Speaking: Joc de rol mecanic-client.

Writing: Redactarea unui răspuns scurt la emailul clientului.

Evaluare finală: Elevii vor fi evaluați printr-un proiect scurt: fiecare elev redactează și prezintă un raport simplu despre o intervenție mecanică (ex.: schimbarea uleiului, verificarea frânelor). Raportul va include un text scris/prezentare în canva (https://www.canva.com/), o prezentare orală și vocabular specific.

În concluzie: Prin această perspectivă integratoare transcurriculară, predarea limbii engleze la specializarea *Mecanic auto* nu mai este un obiect izolat, ci un proces de modelare a gândirii tehnice prin intermediul limbajului. Elevul descoperă că, dincolo de noțiuni gramaticale sau vocabular uzual, engleza devine cheia de acces la manuale internaționale, la proceduri de reparație moderne și la comunicarea profesională într-un domeniu globalizat. Iar profesorul devine mediatorul acestei întâlniri fertile dintre literă și meșteșug, dintre teorie și practică, dintre cuvânt și mecanism.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul European pentru competența digitală a profesorilor: DigCompEdu 2020. Comisia Europeană. JRC. Trad. și adaptare: Fundația EOS și Coaliția pentru Educație Digitală.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. București: EDP, 1976.
3. Chomsky N. Current Issues in Linguistic Theory. Hague: De Gruyter, 1975. 119 p.
4. Danielsson K., Selander S. Multimodal texts in Disciplinary Education. A comprehensive Framework. Cham: Springer, 2014. pp. 35-38. ISBN: 978-3-030-63958-7. Pe: https://doi.org/10.1007/978-3-030-63960-0
5. Exemple de teme pentru tratarea transcurriculară și interdisciplinară. Auxiliar didactic. Pe: https://bit.ly/49iY7bU
6. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2001.
7. Harmer J. How to Teach English. Harlow: Longman, 1998.
8. Joița E. Metodologia educației. Schimbări de paradigme. Institutul European. Iași, 2010. 280 p.
9. Ordinul Ministerului Educației, Cercetării și Inovării nr. 5099/2009 privind aprobarea de programe școlare pentru discipline de studiu din învățământul liceal. Pe: https://lege5.ro/gratuit/gezdsnbugy/ordinul-nr-5099-2009- (Accesat la 25.03.2025).
10. Anual Report and Accounts. Pe: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/britishcouncil_annualreport_2022-23.pdf (Accesat la 23.03.2025).
11. Șchiopu L. Limitele teoriilor constructiviste. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Chișinău: Tipografia UPS *Ion Creangă*, 2016. 6 p. (în curs de apariție).
12. Vygotsky L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, 1978.

Aspecte de analiză comparativă a prevederilor curriculare privind disciplinarea emoțională a elevilor din clasele primare în diferite sisteme educaționale

Natalia **CAZACU**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău

CZU 373.3.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10719390

Rezumat: *Articolul prezintă o analiză comparativă a prevederilor curriculare privind disciplinarea emoțională în învățământul primar din R. Moldova, România, Ucraina și Franța. Studiul (de tip calitativ) utilizează analiza de conținut a documentelor oficiale, raportată la cinci criterii: statutul curricular, vârsta de debut și continuitatea, explicitarea competențelor emoționale, conținuturi relevante și tehnologiile didactice recomandate. Rezultatele arată că disciplinarea emoțională nu este tratată ca disciplină separată, fiind integrată în cadrul unor discipline școlare. Se evidențiază diferențe semnificative în modul de structurare: R. Moldova adoptă o abordare progresivă și coerentă pe întreg ciclul primar; România aplică un model secvențial, cu accentul pe dimensiunea emoțională în primii ani și trecerea ulterioară spre dimensiunea civică; Ucraina și Franța privilegiază o orientare moral-civică, cu efect indirect asupra dezvoltării emoționale.*

Cuvinte-cheie: *disciplinare emoțională, analiză comparativă, curriculum școlar, învățământul primar.*

Abstract: *The article presents a comparative analysis of the curricular provisions regarding emotional discipline in primary education in the Republic of Moldova, Romania, Ukraine, and France. The qualitative study uses content analysis of official documents by five criteria: curricular status, age of onset and continuity, manifestation of emotional skills, relevant content, and recommended methodologies. The results show that emotional discipline is not treated as a separate discipline, being integrated within certain school subjects. We highlight significant differences in the way of structuring this aspect: the Republic of Moldova adopts a progressive and coherent approach throughout the primary cycle; Romania applies a sequential model, with an emphasis on the emotional dimension in the early years and a subsequent transition to the civic dimension; Ukraine and France privilege a moral-civic orientation, with an indirect effect on emotional development.*

Keywords: *emotional discipline, comparative analysis, school curriculum, primary education.*

În societatea actuală, caracterizată prin ritmuri accelerate de dezvoltare, competențele emoționale determină semnificativ succesul școlar și social al copiilor. Sistemele de învățământ din toate țările implementează strategii de dezvoltare a competențelor emoționale la toate nivelurile, reflectând valori, priorități și contexte socioculturale distincte. Analiza comparativă a documentelor curriculare privind disciplinarea emoțională a fost inițiată pentru a evidenția bunele practici și a contribui la optimizarea practicii educaționale dedicate dezvoltării emoționale a elevilor din ciclul primar.

Perspectiva științifică asupra modului în care diverse sisteme educaționale integrează competențele socioemoționale în procesul instructiv-educativ este importantă pentru a asigura o educație emoțională relevantă, adaptată contextelor locale și globale, care să sprijine dezvoltarea personală, socială și academică a elevilor într-un mod echilibrat și eficient.

Metodologia cercetării. Studiul se încadrează în paradigma cercetării calitative, cu un accent deosebit pe analiza comparativă a documentelor curriculare oficiale din patru sisteme educaționale: R. Moldova, România, Ucraina și Franța. Selectarea contextelor educaționale s-a realizat în baza unui set de criterii metodologice clar definite. Primul criteriu a fost *reprezentativitatea geografică și culturală*, prin includerea a patru state aparținând unor arii educaționale distincte: R. Moldova și Ucraina (spațiul est-european), România (spațiul sud-est european) și Franța (spațiul vest-european). Al doilea criteriu a vizat *diversitatea tradițiilor pedagogice*, astfel încât analiza să surprindă influențe istorice și filozofii educaționale diferite. Un al treilea criteriu a fost *afilierea și orientarea internațională* a sistemelor educaționale, acestea fiind situate pe un continuum ce pornește de la state cu integrare avansată în structurile UE și OCDE (Franța), trece prin state integrate în spațiul european de educație (România) și ajunge la sisteme aflate în proces de aliniere accelerată la standardele europene (R. Moldova și Ucraina). De asemenea, s-a ținut cont de *accesibilitatea și actualitatea documentelor curriculare*, selectându-se exclusiv surse oficiale, actualizate, disponibile integral și în limba originală. Un alt criteriu a fost *relevanța pentru tema cercetării*, toate cele patru sisteme având prevederi curriculare explicite sau implicite privind dezvoltarea socioemoțională și disciplinarea pozitivă la nivel primar.

Metoda de bază utilizată a fost analiza de conținut a documentelor curriculare. Metoda a permis extragerea și interpretarea elementelor relevante legate de: statutul educației emoționale, formularea competențelor emoționale, strategiile didactice recomandate și gradul de integrare a tematicii în disciplinele școlare.

Sursele documentare analizate din R. Moldova au fost *Curriculumul național pentru învățământul primar* [1], *Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar* [2], *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV* [3]. Pentru colectarea datelor necesare din Franța a fost consultată *Programa școlară pentru disciplina Educația moral-civică* [6]. În cazul României, a fost analizată *Programa școlară pentru disciplina Dezvoltare personală pentru clasa pregătitoare, clasele I-IV* [4], *Programa școlară pentru disciplina Educația civică pentru clasele III-IV* [5]. Sursele analizate din Ucraina au fost programele școlare pentru clasele I-IV, întocmite de O. Savcenko [7; 8].

Pentru a realiza o analiză comparativă coerentă, bazată pe dimensiuni clar definite și direct raportabile la obiectivul general al cercetării, au fost stabilite *cinci criterii de analiză comparată*: *statutul curricular al disciplinării emoționale; vârsta de debut și continuitatea; prezența explicită a competențelor emoționale; conținuturile curriculare relevante disciplinării emoționale; activitățile de învățare și tehnologiile didactice recomandate pentru dezvoltarea disciplinării emoționale.*

Rezultate. În analiza rezultatelor, criteriul *statutul curricular al disciplinării emoționale* a contribuit la evidențierea modului în care fiecare sistem educațional plasează disciplinarea emoțională în arhitectura curriculară. Poziționarea sa ca disciplină distinctă, ca parte a unei arii curriculare sau ca dimensiune transversală determină nivelul de vizibilitate în documentele oficiale și coerența formării competențelor socioemoționale. Statutul curricular influențează direct atât modul de organizare a conținuturilor, cât și resursele pedagogice alocate. S-a constatat că în toate cele patru sisteme educaționale disciplinarea emoțională nu este o disciplină separată, ci se regăsește în curriculumul pentru învățământul primar ca element integrat în cadrul disciplinelor din diferite arii curriculare.

În ceea ce privește criteriul *vârsta de debut și continuitatea* (Tabelul 1), rezultatele evidențiază impactul momentului inițial al introducerii educației socioemoționale și al modului în care aceasta este menținută pe parcursul ciclului primar. Analiza comparativă arată că debutul precoce, combinat cu o abordare progresivă și consecventă, favorizează consolidarea autoreglării emoționale și a comportamentului prosocial, în timp ce lipsa continuității poate conduce la fragmentarea procesului de formare.

Tabelul 1. *Vârsta de debut și continuitatea*

R. Moldova	România	Ucraina	Franța
Dezvoltare personală	***Dezvoltare personală***	***Explorez lumea***	***Educația moral-civică***
Clasa I: 6/7 ani Clasa II: 7/8 ani Clasa III: 8/9 ani Clasa IV: 9/10 ani	Clasa pregătitoare: 6 ani Clasa I: 7 ani Clasa II: 8 ani (Dezvoltare personală)	Clasa I: 6/7 ani Clasa II: 7/8 ani Clasa III: 8/9 ani Clasa IV: 9/10 ani	Curs pregătitor (CP): 6 ani Curs elementar 1 (CE1): 7 ani Curs elementar 2 (CE2): 8 ani Curs Mediu 1 (CM1): 9 ani Curs mediu 2 (CM2): 10 ani
	Educație civică		
	Clasa III: 9 ani Clasa IV: 10 ani		

În R. Moldova, disciplinarea emoțională este integrată în disciplina *Dezvoltare personală*, prezentă pe tot parcursul ciclului primar (clasele I-IV, vârstele 6/7-9/10 ani). În România, disciplinarea emoțională este prezentă din

clasa pregătitoare (vârsta de 6 ani) prin disciplina *Dezvoltare personală*, continuată în clasa I (7 ani) și clasa a II-a (8 ani); începând cu clasa a III-a (9 ani) și clasa a IV-a (10 ani), componentele de educație emoțională se regăsesc predominant în disciplina *Educație civică*, care integrează și dimensiuni moral-afective. În Ucraina, statutul curricular al disciplinării emoționale este asociat disciplinei *Explorez lumea*, parcursă pe toată durata ciclului primar (clasele I-IV, vârstele 6/7-9/10 ani). În Franța, elementele de disciplinare emoțională sunt încorporate în disciplina *Educația moral-civică*, prezentă pe întreg parcursul învățământului primar (de la CP, vârsta 6 ani, până la CM2, vârsta 10 ani), abordând explicit tematici privind comportamentul responsabil, gestionarea emoțiilor și conviețuirea democratică. Comparativ, se constată că în toate cele patru sisteme educaționale disciplinarea emoțională este prezentă la debutul învățământului primar, însă modalitățile de integrare și continuitate diferă semnificativ. Franța, R. Moldova și Ucraina adoptă un model de coerență curriculară prin menținerea aceleiași discipline pe tot parcursul ciclului, ceea ce permite o structurare graduală și unitară a competențelor socioemoționale. România, în schimb, utilizează un model secvențial, în care primele clase sunt dedicate formării emoționale în mod explicit, iar clasele superioare transferă obiectivele în cadrul unei discipline cu profil civico-moral, ceea ce poate viza o ajustare a accentelor educaționale.

Analiza criteriului *prezența explicită a competențelor emoționale* a vizat identificarea și descrierea competențelor specifice care contribuie la formarea și consolidarea disciplinării emoționale în ciclul primar. Au fost examinate formulările curriculare din fiecare sistem educațional, urmărindu-se nivelul de explicitare, domeniile de manifestare (recunoaștere, exprimare, reglare, comportamente prosociale) și progresia pe ani de studiu (Tabelul 2).

Tabelul 2. *Prezența explicită a competențelor emoționale în curriculumul primar*

R. Moldova	România	Ucraina	Franța
Clasa I: Recunoașterea emoțiilor proprii și ale celorlalți, exprimate prin gesturi, mimică, cuvinte. Clasa II: Identificarea comportamentelor corecte în grupul școlar și în mediul natural. Clasa III: Recunoașterea situațiilor de umilire, tachinare, hărțuire, în baza caracteristicilor oferite. Clasa III: Aplicarea unor tehnici de soluționare a conflictelor prin comunicare și control al emoțiilor. Clasa IV: Rezolvarea unor situații-problemă în contexte școlare, în baza unui algoritm oferit.	Clasa pregătitoare: Recunoașterea emoțiilor de bază în situații simple, familiare. Clasa I: Asocierea emoțiilor de bază cu elemente simple de limbaj nonverbal și paraverbal Clasa II: Exprimarea emoțiilor de bază în situații variate Clasa III: Explorarea calității de persoană pe care o are orice om. Identificarea unor trăsături morale definitorii ale persoanei. Clasa IV: Explorarea unor norme morale care reglementează relațiile cu ceilalți oameni. Deosebirea comportamentelor prosociale de cele antisociale.	Clasa I: Comunică cu ceilalți într-un mod prietenos la activități comune. Distinge acțiunile, le evaluează din punctul de vedere al moralității. Are o idee despre necesitatea unei atitudini prietenoase și atente față de vârstnici. Clasa II: Respectă regulile de comportament care demonstrează respect față de ceilalți. Folosește cuvinte politicoase într-un mod corespunzător. Clasa III: Numește trăsăturile de caracter care contribuie la și pe cele care împiedică succesul în viață și comunicarea cu ceilalți. Clasa IV: Înțelege importanța relațiilor bune, superioritatea lor asupra conflictelor, esența bunătății, compasiunii, conformismului, perseverenței, responsabilității. Rezolvă situațiile conflictuale pe cale pașnică.	CP: Cunoașterea și stăpânirea varietății: înțelegerea propriilor emoții și sentimente CE1: Dezvoltarea capacității de empatie. Învățarea elevilor să recunoască situațiile de violență fizică și/sau verbală și de hărțuire. CE2: Creșterea conștientizării noțiunii de bine comun și conștientizarea de către elevi a faptului că acțiunile individuale trebuie să țină cont de interesul colectiv.

În R. Moldova, competențele emoționale sunt formulate urmărind o progresie logică de la recunoașterea emoțiilor proprii și ale celorlalți (clasa I) către identificarea comportamentelor corecte (clasa II) și dezvoltarea capacităților de gestionare a conflictelor (clasele III-IV). Formulările indică un echilibru între componenta cognitivă (recunoaștere, identificare) și cea comportamentală (aplicarea de tehnici, rezolvarea de probleme). În România, introducerea competențelor emoționale se face treptat, de la recunoașterea și asocierea emoțiilor cu elemente nonverbale (clasa pregătitoare și clasa I), până la explorarea normelor morale (clasa IV). Accentul cade pe alfabetizarea emoțională de bază în primii ani, urmată de integrarea dimensiunii morale și sociale, ceea ce indică o trecere de la autoreglare spre integrarea în comunitate. În Ucraina, competențele emoționale sunt formulate mai general și au un pronunțat caracter moral-normativ. Se insistă pe comportamente respectuoase, folosirea limbajului politicos și recunoașterea trăsăturilor de caracter asociate succesului și relațiilor pozitive. Abordarea este mai puțin focalizată pe recunoașterea explicită a emoțiilor și mai mult pe formarea atitudinilor și valorilor. În Franța, competențele emoționale sunt integrate în contexte civico-morale, cu accentul pe empatie, prevenirea violenței și conștientizarea binelui comun.

Formulările sugerează o abordare explicit normativă și socială, orientată spre comportamente prosociale și responsabilitate colectivă. Comparativ, se observă că R.Moldova și România pun un accent mai clar pe identificarea și exprimarea emoțiilor, în timp ce Ucraina și Franța se concentrează mai mult pe valori, norme și comportamente sociale. Diferența reflectă orientări pedagogice distincte: unele sisteme privilegiază alfabetizarea emoțională de la vârste mici, altele o subordonează formării morale și civice.

Criteriul *conținuturile curriculare relevante disciplinării emoționale* a vizat selectarea temelor care sprijină formarea și consolidarea disciplinării emoționale (Tabelul 3).

Tabelul 3. *Conținuturile curriculare relevante disciplinării emoționale*

R. Moldova	România	Ucraina	Franța
Clasa I: Comportament nonviolent, prietenos. Emoții de bază: bucurie, tristețe, frică, furie. Recunoașterea și exprimarea emoțiilor. Clasa II: Emoții plăcute și neplăcute. Semne verbale și nonverbale ale emoțiilor: mimică, gesturi, poziții ale corpului, reacții fizice. Clasa III: Controlul și exprimarea emoțiilor. Controlul furiei. Relaxarea. Exprimarea prin comportamente dezirabile la școală și acasă. Comunicarea și conflictele. Cauzele conflictelor între semeni. Emoțiile în situații de conflict. Modalități de soluționare a conflictelor la școală (compromisul, evitarea, aplanarea). Clasa IV: Situațiile-problemă în contexte școlare. Alternative de soluționare a problemelor, a situațiilor cu efecte emoționale negative (nemulțumire, frustrare, frică, îngrijorare).	Clasa pregătitoare: Emoții de bază denumite prin cuvinte (bucurie, tristețe, frică, furie) în activități/contexte familiare. Clasa I: Emoții de bază (bucurie, tristețe, frică, furie) și elemente simple de limbaj nonverbal (expresii faciale, postură) și paraverbal (intonație). Clasa II: Emoții de bază (bucurie, tristețe, frică, furie), exprimate în comportamente. Clasa III: Raporturile noastre cu ceilalți oameni. Grupuri mici din care facem parte (familia, grupul de prieteni, grupul de joacă, grupul de învățare) și relațiile dintre membrii acestora. Reguli ale grupului: drepturi și îndatoriri în cadrul grupurilor mici. Clasa IV: Raporturile noastre cu ceilalți oameni. Valori, norme și comportamente moral-civice.	Clasa I: Standarde de comportament în societate. Comportament în locuri publice (transport, stradă, biserică, teatru, bibliotecă). Calități morale (bunătate, onestitate, sinceritate, dărnicie). Clasa II: Standarde de comportament în societate. Norme morale. Abilități de convieţuire și cooperare. Participarea la activități caritabile. Clasa III: Atitudinea față de ceilalți (prietenie, joaca împreună, muncă, studiu în grup, în sala de clasă). Norme morale. Clasa IV: Rolul comunicării în viața umană. Cultura comportamentului. Discuții despre diverse situații. Reguli de comportament în locuri publice, acasă. Evitarea conflictelor cu alte persoane. Norme morale.	CP: Cunoaștere de sine și autocontrol. CE1: Reguli colective și luarea inițiativei (posibila legătură cu promovarea relațiilor egalitare și înțelegerea provocărilor unei relații umane). CE2: Angajament față de binele comun (posibila legătură cu înțelegerea a ceea ce este consimțământul și a diferitelor modalități de a-l solicita și exprima). CM1: Egalitate în demnitate (posibila legătură cu promovarea relațiilor egalitare și pozitive, cum ar fi egalitatea dintre fete și băieți). CM2: Respectarea drepturilor fiecăruia (posibila legătură cu cunoașterea propriilor drepturi și importanța protejării propriei persoane; protejarea propriei persoane în relațiile cu ceilalți și pe rețelele de socializare).

În R. Moldova, curriculumul pentru clasele primare prezintă o structurare progresivă a conținuturilor, cu un accent pronunțat pe recunoașterea, exprimarea și gestionarea emoțiilor. În clasa I, elevii abordează noțiuni fundamentale precum comportamentul nonviolent și prietenos, emoțiile de bază (bucurie, tristețe, frică, furie) și modalitățile de exprimare a acestora. În clasa a II-a, accentul se deplasează spre diferențierea emoțiilor plăcute și neplăcute și pe identificarea semnelor verbale și nonverbale asociate (mimică, gesturi, poziții corporale, reacții fizice). Clasa a III-a aduce în prim-plan controlul emoțiilor, în special gestionarea furiei, tehnicile de relaxare și strategiile de soluționare a conflictelor între colegi. În clasa a IV-a, conținuturile includ analiza situațiilor-problemă cu impact emoțional negativ (nemulțumire, frustrare, frică, îngrijorare) și explorarea alternativelor de soluționare. Astfel, curriculumul configurează o linie coerentă de formare a disciplinei emoționale, de la recunoaștere la autoreglare.

În România, conținuturile curriculare pornesc din clasa pregătitoare, cu identificarea emoțiilor de bază în contexte familiare, și continuă în clasa I, cu asocierea acestora cu elemente de limbaj nonverbal și paraverbal (expresii faciale, postură, intonație). Clasa a II-a dezvoltă capacitatea elevilor de a exprima emoții de bază în situații variate, în timp ce în clasa a III-a accentul se mută spre dimensiunea socială, prin explorarea grupurilor mici (familie, prieteni, grupuri de învățare) și a regulilor acestora. În clasa a IV-a, tematica emoțională se integrează în studiul valorilor și normelor moral-civice. Se observă că, spre deosebire de R. Moldova, unde se menține explicit caracterul emoțional al învățării până la finalul ciclului primar, în România acesta devine mai difuz după clasa a II-a, fiind subsumat educației morale și civice.

Învățământul din Ucraina abordează disciplina emoțională preponderent prin prisma comportamentului social și a respectării normelor morale. În clasele I și a II-a, accentul se pune pe standardele de comportament în societate,

politețe și cooperare. În clasa a III-a, elevii discută despre atitudinea față de ceilalți (prietenie, muncă în echipă), iar în clasa a IV-a accentul cade pe cultura comportamentului și evitarea conflictelor. Deși se regăsesc elemente cu impact emoțional indirect (empatia, respectul, comportamentul prietenos), acestea nu sunt formulate explicit în termeni de gestionare a emoțiilor, ci se integrează în formarea caracterului și educația morală.

În Franța, conținuturile relevante pentru disciplinarea emoțională sunt integrate în domeniul mai larg al educației civice și morale. În clasa pregătitoare (CP), se abordează cunoașterea de sine și autocontrolul. În ciclul primar, fiecare an adaugă elemente care pot contribui la dezvoltarea competențelor emoționale: în clasa I (CE1) – respectarea regulilor colective și luarea inițiativei; în clasa a II-a (CE2) – angajamentul față de binele comun și noțiunea de consimțământ; în clasa a III-a (CM1) – egalitatea în demnitate; în clasa a IV-a (CM2) – respectarea drepturilor fiecăruia și protejarea propriei persoane. Caracterul explicit al referințelor la emoții este mai redus, însă abordările tematice favorizează indirect conștientizarea și reglarea acestora în contexte relaționale și civice.

Comparativ, se poate afirma că R. Moldova are cea mai explicită și progresivă integrare a conținuturilor de disciplinare emoțională în curriculumul primar, urmată de România, unde accentul este puternic în primii doi ani și apoi se estompează. Ucraina și Franța tratează tematica emoțională mai ales indirect, prin norme sociale, valori morale și reguli de comportament, ceea ce poate limita dezvoltarea conștientă și sistematică a autoreglării emoționale la elevii mici.

Analiza comparativă realizată nu s-a limitat la dimensiunea declarativă a curriculumului, ci a inclus și componenta operațională a procesului instructiv-educativ, explorând ***activitățile de învățare și tehnologiile didactice*** care determină în mod direct calitatea formării disciplinării emoționale la elevii din ciclul primar (Tabelul 4).

Tabelul 4. *Analiza comparativă a tipurilor de activități de învățare propuse pentru dezvoltarea disciplinării emoționale*

Criteriu	R. Moldova	România	Ucraina	Franța
Tipuri de activități de învățare propuse	Activități practice, ludice, creative și experiențiale	Activități ludice, artistice, reflexive și dezbateri	Activități investigative și imitative, bazate pe algoritmi și abordare polisenzorială	Activități culturale, teatrale și discuții structurate
Abordare dominantă	Centrată pe dezvoltarea explicită a competențelor emoționale prin exersare directă.	Centrată pe alfabetizarea emoțională timpurie și comportamente civico-morale ulterioare.	Orientată spre dezvoltarea gândirii critice și a valorilor morale, cu componentă emoțională implicită.	Centrată pe dezvoltarea empatiei și a înțelegerii relațiilor interumane, cu efect indirect asupra autoreglării emoționale.
Exemple de metode și tehnici	Confecționare de cartele, evantai, postere: *Paleta emoțiilor*, *Alfabetarul emoțiilor*. Exerciții de aplicare a tehnicilor de control al furiei, a tehnicilor de relaxare musculară, de control al respirației. Jocuri de recunoaștere și exprimare a emoțiilor în baza semnelor verbale și nonverbale, utilizând imagini, basme.	Vizionarea unor secvențe din desene animate, filme pentru copii, audierea unor povești consacrate, pentru identificarea și denumirea emoțiilor de bază ale personajelor; Jocuri de descriere a emoțiilor; Exerciții de identificare a soluțiilor proprii pentru exprimarea emoțiilor într-un mod sănătos.	Exerciții de cercetare-recunoaștere (Ce este? Cum este?). Exerciții de cercetare-observare (Ce se întâmplă?). Exerciții de cercetare-căutare pentru stabilirea relațiilor cauză-efect (De ce? Cum?).	Studii de caz în baza situațiilor din viața reală (care pot proveni din propriile experiențe ale elevilor), analize academice (extrase din resurse științifice, istorice sau politice) sau descrieri imaginare (extrase din literatură sau arte). Proiecte individuale și de grup.

Comparativ, R. Moldova și România au metodologii explicit axate pe exersarea directă a recunoașterii și reglării emoțiilor, folosind activități ludice, creative și interactive. Ucraina se distinge prin integrarea disciplinării emoționale în activități de explorare și de cercetare cu caracter interdisciplinar, dar cu un accent redus pe exprimarea emoțională propriu-zisă. Franța privilegiază metodele culturale și comunicative, orientate spre dezvoltarea empatiei și a înțelegerii relațiilor interumane, cu o legătură indirectă la autoreglarea emoțională.

În concluzie: În toate cele patru sisteme educaționale, disciplinarea emoțională este integrată transdisciplinar, cu un debut precoce în învățământul primar, dar cu grade diferite de explicitare și continuitate. R. Moldova se remarcă printr-o structură progresivă și coerentă, România printr-un model etapizat cu tranziție spre dimensiunea civico-morală, iar Ucraina și Franța prin abordări indirecte, axate pe norme sociale și valori colective. Conținuturile și metodele didactice reflectă orientări pedagogice distincte, de la exersarea directă a competențelor emoționale la dezvoltarea acestora prin contexte morale și civice, ceea ce influențează în mod diferit formarea autoreglării emoționale la elevii din ciclul primar.

Analiza comparativă realizată a scos în evidență că R. Moldova are deja o abordare explicită, coerentă și progresivă a disciplinării emoționale în ciclul primar, însă există câteva direcții de dezvoltare:

- Consolidarea dimensiunii morale și civice integrate încă din primii ani, pentru a asigura echilibrul între autoreglarea emoțională și responsabilitatea socială (modelele din România și Franța);
- Extinderea competențelor socioemoționale către valori colective și binele comun, nu doar către autoreglare individuală (modelul din Franța);
- Diversificarea metodelor didactice cu activități investigative și interdisciplinare care să dezvolte gândirea critică și legătura cu realitatea socială (modelul din Ucraina).
- Integrarea proiectelor tematice în parteneriat cu comunitatea locală, pentru exersarea competențelor emoționale în contexte reale (modelul din România).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Curriculum național. Învățământ primar. Aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Pe: https://shorturl.at/3pIg7(Accesat la 12.02.2025).
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). (Accesat la 12.02.2025).
3. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV. Chișinău, 2019. Aprobată prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019.
4. Programa școlară pentru disciplina *Dezvoltare personală* pentru clasa pregătitoare, clasele I-II. Aprobată prin Ordinul Ministerului Educației Naționale, România, nr. 3418/19.03.2013. Pe: https://shorturl.at/FkKs4 (Accesat la 03.04.2025).
5. Programa școlară pentru disciplina *Educație civică* pentru clasele III-IV. Aprobată prin Ordinul Ministerului Educației Naționale, România, nr. 5003/02.12.2014. Pe: https://shorturl.at/45CPs (Accesat la 04.04.2025).
6. Programme d'enseignement moral et civique du cours préparatoire à la classe terminale des voies générales, technologique et professionnelle et des classes préparant au CAP. Pe: https://shorturl.at/2XAZ4 (Accesat la 10.06.2025).
7. Савченко О. Я. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом. Затверджено Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. Pe: https://bit.ly/4nqjviN (Accesat la 19.03.2025).
8. Савченко О. Я. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом, 3-4 клас. Затверджено Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. Pe: https://shorturl.at/QNGoU (Accesat la 26.03.2025).

Digital Tools as an Essential Factor in Improving the Professional Skills of Graphic Artists-Illustrators

CZU 37.016:[004+75/76] | doi.org/10.5281/zenodo.10719390

Aliona **TIMUȚA**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău

Abstract: *The article examines the role of digital tools in the training of book graphics specialists, highlighting their importance in the professional development of graphic artists-illustrators. It analyzes modern digital technologies, their impact on the illustration creation process, and the possibilities of integrating them into educational programs. Special attention is given to the development of digital skills essential for book illustration, as well as the use of software for designing and organizing the compositional visual sequence.*

Keywords: *digital resources, information technologies, illustration, digital graphics, graphic design.*

Rezumat: *Articolul analizează rolul instrumentelor digitale în formarea specialiștilor în domeniul graficii de carte, care devine un element fundamental pentru dezvoltarea profesională a graficienilor-ilustratori. Autorul analizează tehnologiile digitale moderne în grafica de carte și posibilitatea integrării lor în programele educaționale. O atenție deosebită este acordată dezvoltării competențelor digitale necesare, cu accent pe aplicarea graficii computerizate în realizarea ilustrațiilor de carte și pe conștientizarea relevanței și importanței competențelor acumulate în acest cadru.*

Cuvinte-cheie: *instrumente digitale, tehnologii informaționale, ilustrație, grafică digitală, design grafic.*

The development of computer technologies has a significant impact on the educational process, blurring the boundaries between traditional and digital art and necessitating new forms and approaches to student training. According to F. Martin and J. Ertzberger, digital technologies not only facilitate the learning process but also require its rethinking to adapt to new demands [1]. Consequently, there is a growing need to revise the forms and content of education, as well as to master digital tools that serve as the foundation for professional activities not only in book publishing and graphic design but also in multimedia, animation, and the gaming industry.

Despite high demand and digital competence, illustration teaching methodologies often remain at the level of adapting to new technologies and mechanically mastering digital tools. This raises the question: which digital tools are most effective in the educational process and how they can be integrated into curricula to ensure that students not only acquire technical skills but also develop their creative potential? In our study, we aim to analyze the role of digital tools in the professional training of students by exploring modern technologies and identifying the advantages and disadvantages of their use in book graphics education.

The concept of *digital technologies* is defined as a set of methods, processes, and tools based on the use of computers and software for creating, processing, storing, transmitting, and displaying information. Technologies that encompass the creation, processing, and output of images using digital tools are classified as *computer graphics* [4, p. 28].

Learning computer graphics involves the visualization of digital data in a clear graphical form with artistic and expressive potential, characterizing computer graphics as an essential component of modern technology and art [5, p. 32].

Computer graphics can be divided into several main types: 1) *Raster graphics*, based on pixels or dots that form an image; 2) *Vector graphics*, created using mathematical formulas that define curves; 3) *Fractal graphics*, which rely on mathematical calculations and algorithms to generate self-repeating patterns (fractals) [3, pp. 8-13]. Each of these types has its own characteristics and is applied in various fields of digital art, design, and data visualization.

Digital tools for computer graphics include graphic devices (such as graphics tablets and styluses) as well as a wide range of software and applications [6, pp. 23-25].

A ***graphics tablet*** is a device that allows users to draw with a stylus directly on a screen or a special surface, displaying the drawing on a computer monitor. The most popular models include professional product lines from Wacom, Huion, XP-Pen, and Apple. These devices vary in specifications such as resolution, stylus pressure sensitivity, tilt support, response time, and, crucially, size. Tablets come either with or without a built-in screen.

Screenless tablets require some adaptation, as drawing takes place on a special surface while the image is projected onto a monitor. Notable models in this category include the Wacom Intuos Pro, Huion H610 Pro, and XP-Pen Deco.

Screen-equipped tablets, such as the Wacom Cintiq 22, Huion Kamvas Pro, XP-Pen Artist Pro, Pablo Coast, and iPad Pro, offer additional features that significantly streamline and speed up the workflow. These advantages include special shortcut buttons for a quick access, styluses with interchangeable nibs for creating textures and effects, and compatibility with various software applications. The drawing experience on such tablets closely resembles traditional drawing, making them easier to master.

A ***graphics editor*** is a software designed for creating and editing digital images. Software developers offer a wide range of graphic editors for image creation, processing, and editing. Among the most popular applications are those from Adobe Inc., including *Adobe Photoshop*, *Adobe Illustrator*, and *Adobe InDesign*, as well as *CorelDRAW* by Corel Corporation and *Procreate* by Savage Interactive Pty Ltd.

Adobe Photoshop is one of the most powerful and widely used graphic editors among professional artists and designers in working with raster images. It offers a broad range of tools for drawing and image editing, supporting layers, filters, masks, and effects, which enables the creation of complex compositions.

Adobe Illustrator is a vector graphics editor that allows image scaling without loss of quality. It is widely used in illustration and graphic design, where image clarity is crucial. For artists, it provides an extensive set of tools for freehand drawing with brushes and working with color, including palettes, gradients, and effects. An alternative to *Adobe Illustrator*, also specializing in vector graphics, is *CorelDRAW.*

2. THE INTEGRATION OF DIGITAL TOOLS IN CREATING BOOK ILLUSTRATION

Illustration (from the Latin *illustratio,-nis* — lighting, visual representation) is a type of book graphics, which serves as a fundamental element of artistic publications, representing a specific narrative composition embedded within the overall architecture of the book. The application of digital tools in book graphics significantly optimizes the creative process by greatly expanding the technical and graphic means available for realizing artistic ideas through their technical and technological capabilities.

The artistic design of an edition effectively blurs the

line between technical and artistic aspects. According to Vesile Aykaç, computer technologies are not only the equipment and the tools used by graphic artists to create illustrations and book projects, but also an opportunity for their creative realization [2, p. 1011]. Computer graphics offer unique possibilities for creating artistic images that traditional graphic techniques cannot provide, such as the ease of manipulating images, altering their form, silhouette, partially replacing elements, and editing tonal and color solutions. Graphic editors allow the creation of complex, multilayered compositions while preserving the ability to edit individual layers and revert to earlier versions of the composition. Such changes would be difficult to imagine when working with traditional techniques.

At the Graphics specialty at the Academy of Music, Theater, and Fine Arts of the Republic of Moldova, students are offered courses such as *Creative Explorations in Book Graphics* and *Computer Graphics*, where they learn to use the tools and means of computer graphics by creating a series of illustrations in vector and raster graphics. Practical assignments involve illustrating in various techniques, which fosters the development of creative potential, creating conditions for activating artistic and cognitive activities and enhancing intrinsic motivation for learning. This curriculum helps students develop the ability to effectively relate to traditional graphic techniques and the artistic expressive means of computer graphics in the field of book graphics.

One practical assignment involves developing a graphic series of illustrations in the technique of black-and-white line graphics. To achieve the set objectives, the students are asked to complete the assignment using *vector graphics* in graphic editors such as *Adobe Illustrator* or *CorelDraw*, with the help of a tablet. The task requires creating illustrations with minimal means and limited resources, which is often the case in book illustration. Completing this practical assignment will help students to develop their ability to work with various compositional solutions and effectively organize artistic space.

It is worth noting that the challenge of the assignment lies not only in creating an artistic form solely through line work but also in finding expressiveness in the image. Once the students are restricted from using tonal and color organization, many face difficulties in organizing the graphic form. Initially, almost all students feel the need for several additional options, such as fills or color backgrounds. This issue can be easily resolved by suggesting that students replace solid fills with a play of lines or textures.

Black-and-white line graphics are easily perceived and remembered, adapting to various artistic styles. However, they require a deep mastery of the tools and a precision in working with vectors and Bézier curves. This skill is crucial for creating high-quality illustrations, where accuracy of lines and contours plays a key role.

The approach of organizing the composition through inversion is another method for working on such a project. The contrast between a large black area and the delicacy of the lines creates a unique atmosphere and expressiveness (Figure no. 1).

Figure no. 1. *Vector illustration by Denis Timofeev.*

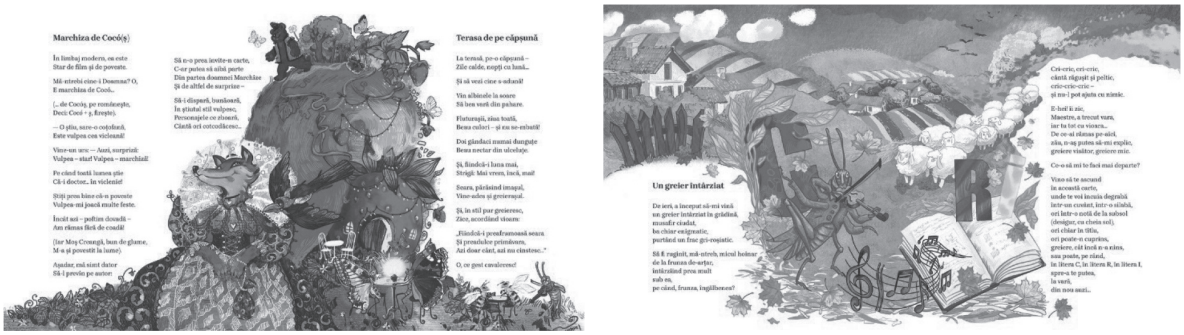
The distinction between creating illustrations in this technique and traditional drawing lies in the flexibility of vector graphics and the speed of transformation without loss of quality or artistic expressiveness. In the context of the educational process and the pressing time constraints, this is a significant advantage. Additionally, the use of various digital brushes, along with pressure sensitivity and tilt control of the stylus, allows to bring greater expression to the digital work and helps achieve a unique artistic image. The artist's technique plays an important role, because even in a digital environment the dynamics of hand movement and approach to work may influence the final result, contributing to greater realism and uniqueness.

Among the main challenges one can note the difficulties presented by composition building. Students often perceive lines as cold and mechanical, which leads to challenges in creating visual dynamics and consequently results in flat and uninspiring illustrations. Vector illustrations require clear and balanced compositions, which can be particularly challenging for students, especially when working with minimal resources (textures, subtle transitions, fills). Vector graphics also demand precision in line drawing, and with

the limitations imposed by software tools and a lack of experience, students struggle to master approaches to stylization, detailing, and creating a unique style.

Another practical assignment involves developing a series of illustrations in raster graphics. Students are tasked with completing this assignment using the graphic editor *Adobe Photoshop* and a graphics tablet. This assignment allows them to combine the technical capabilities of computer graphics by applying filters, effects, and the emotionality of freehand drawing (Figure no. 2).

Figure no. 2. *Raster illustration by Kristina Kachurovskaya*

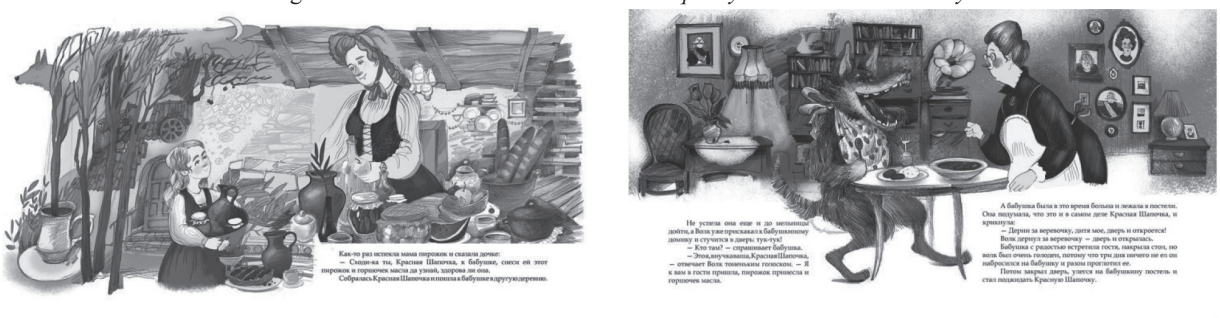


In completing this assignment, the students encounter a range of difficulties in mastering tools with advanced capabilities, managing color and layers, and the challenges of working with precise lines and excessive detailing. *Adobe Photoshop* offers artists a powerful set of tools in order to create expressive and detailed illustrations. With a variety of brushes, filters, and plugins that enhance specialized functions and effects, illustrators gain limitless possibilities. However, this can be both an advantage and an obstacle for students. To work effectively with complex tools, masks, and alpha channels, accuracy and high-level practical skills are required.

Creating color illustrations not only necessitates a knowledge of tools, but also requires an understanding of the principles of color and tone. Major issues arise when trying to create harmonious transitions and combine contrasting triads. The multilayered approach in *Adobe Photoshop* allows artists to control every element of the image, which is beneficial for complex illustrations in particular. The use of layers simplifies the editing process and enables the creation of depth and textural effects by combining elements at different levels. Moreover, layers facilitate the management of light and shadow, allowing adjustments to color, saturation, and transparency of individual parts of the illustration. All these features create favorable conditions for unlocking creative potential, as students lose the fear of ruining their work, because most of the graphic editors support the function of restoring earlier versions of a file or undoing several actions.

It is important to note that despite the clear advantages of computer graphics, illustrations created using traditional graphic techniques remain in demand. When creating illustrations in traditional graphic techniques, the artist infuses their unique style, emotional state, mood, and the energy of the creative process into the work, generating a liveliness and expressiveness that are difficult to reproduce with digital tools. Today, many graphic editors strive to replicate traditional artistic tools. For instance, *Adobe Photoshop*, *Adobe Illustrator*, and *Procreate* feature brushes that simulate watercolor, ink pens, pastels, charcoal pencils, and more. Despite their numerous advantages, illustrations created using traditional graphic techniques lose some qualities when processed digitally. In this context, computer graphics become a useful complement, enriching the arsenal of graphic tools (Figure no. 3).

Figure no. 3. *Illustration in a mixed technique by Kristina Kachurovskaya.*



In order for the computer graphics education to be effective, it is essential to continuously update the curricula in accordance with the latest advancements in computer technology and graphic design. New tools and software are regularly emerging, and their utilization opens up new opportunities for creativity and professional growth. Adapting the educational content enables students not only to master current technologies but also to remain competitive in the job market, which is a crucial aspect of training modern graphic artists. In the future, it is also important to consider the integration of tools for designing and creating interactive digital publications, embedded animation blocks, and elements of augmented virtual reality.

3. CONCLUSIONS

Based on the above arguments, it can be concluded that mastering the tools and techniques of computer graphics is indeed fundamental for the professional training of students in the field of book graphics. This allows them to develop not only technical skills and a deeper understanding of the principles of working in graphic editors, but also to expand their creative thinking and the ability to combine traditional artistic approaches and forms with the digital environment. At the same time, doing successful practical work helps them reveal their own creative potential, consolidate gained knowledge, expand the visual vocabulary, and develop the necessary level of professional skills.

REFERENCES:

1. Martin F., Ertzbzerger J. Here and Now Mobile Learning: An Experimental Study on the Use of Mobile Technology. In: Computers & Education, Vol. 68, 2013, pp. 76-85. Pe: http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.021 download 15.01.2025 (Accesat la 15.01.2025).
2. Vesile A. Effects of Computer Technology on Formation of Illustrations in Children's Books in Pre-school Education and Application Example on Educational Aspects. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences, Vol. 106, pp.1010-1020. Pe: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.115 (Accesat la 15.01.2025).
3. Ермохина Е. В. Компьютерная графика. Основные понятия. Классификация, цветовые режимы и форматы файлов. Учебно-методическое пособие. Тамбов: Орион, 2018. 36 с.
4. Забавникова Т. Ю. Эстетическое воспитание студентов средствами компьютерной графики: автореферат диссертации кандидата педагогических наук: 13.00.01. Тамбов, 2005. 28 с. Pe: https://www.dissercat.com/content/esteticheskoe-vospitanie-studentov-sredstvami-kompyuternoi-grafiki download 15.01.2025 (Accesat la 14.01.2025).
5. Зарипов О. К. Педагогические условия обучения компьютерной графике студентов в высшем учебном заведении. În: Сборник Конференции НИЦ Социосфера, № 8, 2020, с. 29-34.
6. Кравченя Э. М. Основы информатики, компьютерной графики и педагогические программные средства. Пособие для студентов педагогических специальностей высших учебнах заведений. Минск: УП Технопринт, 2002. 96 с.

Integrarea STEAM în activitățile centrelor de creație pentru copii din învățământul extrașcolar

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10719390

Ludmila **BOTNAR**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău

Rezumat: *Articolul relevă legătura metodică între domeniile de activitate ale educației și învățământului extrașcolar (ÎEȘ) și abordările STEAM. Demersul investițional clarifică noțiunea de* centru de creație pentru copii*, analizând, prin trimitere la documente normative, metodologice, de politici, precum și la studii în domeniu, modul în care principiile învățării integrate și abordarea curriculară inter- și transdisciplinară STEAM pot fi integrate în activitățile extrașcolare desfășurate în centrele de creație pentru copii. Plecând de la premisa că aceste centre constituie o verigă esențială a învățământului extrașcolar din R. Moldova și reprezintă un spațiu valoros pentru dezvoltarea creativității și a abilităților practice, studiul analizează complementaritatea dintre domeniile ÎEȘ și abordarea interdisciplinară promovată de STEAM. Rezultatele cercetării pot contribui la elaborarea unui cadru de colaborare între actorii din învățământul formal și extrașcolar, care să susțină coerența procesului educațional și să asigure un mediu de învățare mai stimulativ, relevant și adaptat realităților contemporane.*

Cuvinte-cheie: *centre de creație pentru copii, învățământ extrașcolar, abordare STEAM, integrare, model.*

Abstract: *The article argues for a methodological connection between the fields of extracurricular education and the STEAM approach. The investigative process, carried out through qualitative analysis methods, clarifies the concept of a children's creativity center and examines, by referencing normative, methodological, and policy documents as well as studies in the field, how the principles of integrated learning and the inter- and transdisciplinary curricular approach – STEAM – can be incorporated into extracurricular activities conducted in children's creativity centers. Starting from the premise that these centers constitute an essential component of extracurricular education in the Republic of Moldova and represent a valuable space for developing creativity and practical skills, the study analyzes the complementarity between extracurricular education domains and the interdisciplinary approach promoted by STEAM. The research findings can contribute to the development of a collaborative framework between actors in formal and extracurricular education, supporting the coherence of the educational process and ensuring a more engaging, relevant, and contemporary learning environment.*

Keywords: *children's creativity centers, extracurricular education, STEAM approach, integration, model.*

Centrele de creație pentru copii reprezintă o componentă esențială a educației extrașcolare în R. Moldova. Potrivit *Codului educației*, o instituție de învățământ extrașcolar este „școala (de sport etc.), centrul de creație, clubul sportiv, centrul sportiv de pregătire a loturilor naționale, tabăra de odihnă" [4, art. 15]. Iar în *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova* (2020) se menționează că „practic în toate țările funcționează aceleași forme de organizare a educației și învățământului extrașcolar: palate/centre de creație, centre pentru copii/elevi, tineret; cluburi, cercuri, dar și instituții de învățământ vocațional: școli de muzică și arte plastice; școli de sport" [1, p. 10].

Centrele de creație pot fi publice sau private [4, art. 37], organizând activități în afara școlii de învățământ general [1], cunoscute și ca activități parașcolare (Cristea, 2002), și considerându-se prestatori de servicii de educație și învățământ extrașcolar pentru cele patru domenii ale educației și învățământului extrașcolar, stabilite în *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova* [1] .

Centrul de creație pentru copii (în unele documente: *centrul de creație pentru copii și adolescenți* sau *centrul de creație pentru copii și tineri*) oferă spațiu pentru dezvoltarea creativității, exprimării artistice și abilităților practice ale beneficiarilor. Problema funcțiilor învățământului extrașcolar (ÎEȘ) reprezintă un aspect esențial și, totodată, subevaluat în cadrul dezbaterilor educaționale actuale. Potrivit *Codului educației*: „Învățământul extrașcolar se realizează în afara programului și activității școlare prin activităţi complementare procesului educaţional desfăşurat în instituţiile de învăţământ şi are menirea să dezvolte potenţialul cognitiv, afectiv şi acţional al copiilor şi tinerilor, să răspundă intereselor şi opţiunilor acestora pentru timpul liber; asigură posibilităţi suplimentare de informare, documentare, comunicare, dezvoltare, incluziune socială şi autorealizare" [4, art. 36], iar autorii *Cadrului de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova* stabilesc că „educația și învățământul extrașcolar al elevilor reprezintă un sistem (subsistem) educațional și realizează aceleași funcții generale ca și educația formală, însă într-o formă specifică, asumându-și unele funcții complementare, extinse sau contextuale" [1, p. 83].

L. Poștan a analizat funcțiile învățământul extrașcolar din perspectiva unor instrumente europene de analiză a educației – Rețeaua *Euridyce* [14] și Setul european de instrumente școlare [15] (parte a platformei *School Education Gateway* [16] – *n.a.*), afirmând: „Funcția generală a educației și învățământului extrașcolar din R.Moldova este specificată în raport cu educația generală ca una „complementară procesului educaţional desfăşurat în instituţiile de învăţământ" [7]. Această abordare a educației extrașcolare menține un *status quo* secundar, de completare, atribuit procesului de educație extrașcolară în anii 1970. În ziua de azi însă educația extrașcolară a fost scoasă de sub presiunea funcțiilor ideologice. Practicile regionale și europene în domeniul educației extrașcolare sunt mai puțin împărtășite, sintetizate sau diseminate, comparativ cu cele ale învățământului primar, gimnazial, liceal. O sursă de informare este Rețeaua *Eurydice*, „care oferă o sursă vastă de informații comparabile în ceea ce privește sistemele și politicile europene din domeniul educației, precum și o varietate amplă de analize comparative pe diferite teme referitoare la sistemele educaționale" [7]. Un alt instrument care face referință la practicile de educație extrașcolară la nivel european este *Setul european de instrumente școlare*, care prezintă educația extrașcolară ca învățare extinsă și extracurriculară: „Activitățile educaționale extracurriculare și extrașcolare pot prezenta fie o componentă academică puternică, fie o structură de dezvoltare și învățare mai informală. Atunci când sunt compatibile și coerente cu obiectivele educaționale, aceste activități pot furniza oportunități suplimentare pentru tineri, care astfel au ocazia să „strălucească", și pot crește motivația și simțul apartenenței la școală, care în alte condiții nu ar exista" [7, p. 112]. L. Poștan susține că activitățile educaționale extracurriculare și extrașcolare „dezvoltate în cooperare cu părinții, cu organizații, servicii și ONG-uri locale și cu implicarea voluntarilor din comunitate" urmăresc obiectivul de a „maximiza participarea elevilor și incluziunea socială" [7, p. 112].

În contextul transformărilor educaționale moderne, abordarea STEAM a câștigat teren ca o metodologie integrativă ce combină științele exacte și tehnologia cu arta și creativitatea, stimulând gândirea critică, colaborarea și inovația. Cele patru domenii ale educației

și învățământului extrașcolar, stabilite prin *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova* [1, p. 40] – Cultură și Societate; Arte; Știință. Tehnică. Tehnologii; Sport, Turism și Agrement – reflectă principiile abordării STEAM (Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte, Matematică) în educație [2; 3].

Metodologie. Cercetarea de față explorează modul în care principiile învățării integrate și abordarea curriculară inter- și transdisciplinară STEAM pot fi integrate în activitățile extrașcolare desfășurate în centrele de creație pentru copii. Plecând de la premisa că aceste centre constituie o verigă esențială a învățământului extrașcolar din R.Moldova și un spațiu valoros pentru dezvoltarea creativității și a abilităților practice, studiul analizează complementaritatea dintre domeniile ÎEȘ și abordarea interdisciplinară promovată de STEAM.

Studiul urmărește să dezvolte aspectele curriculare ale ÎEȘ în legătură cu curricula școlare, evidențiind potențialul complementar și integrativ al acestuia în formarea holistică a copilului. În timp ce curriculumul este structurat, normat și centrat pe obiective de învățare standardizate, învățământul extrașcolar oferă un cadru flexibil, bazat pe interesele și nevoile copiilor, în care învățarea se realizează prin experiențe active, creative și colaborative. Astfel, se are în vedere identificarea punctelor de convergență între cele două componente educaționale, precum și formularea unor sugestii concrete pentru articularea curriculară între școală și activitățile nonformale. Argumentele noastre urmăresc să contureze un *model de articulare curriculară între școală și învățământul extrașcolar din perspectiva STEAM.*

Demersul structuralist asupra problemei de cercetare – *În ce măsură și prin ce modalități poate fi integrată abordarea STEAM în activitățile centrelor de creație pentru copii din învățământul extrașcolar astfel încât să fie valorificat potențialul lor creativ și educațional?* – conturează următoarele obiective: identificarea modului actual de organizare a activităților în centrele de creație pentru copii; explorarea compatibilității dintre domeniile educației și învățământului extrașcolar și componentele STEAM; evaluarea impactului unei abordări STEAM asupra dezvoltării competențelor creative și tehnice ale copiilor; propunerea unui model de integrare a STEAM în activitățile extrașcolare desfășurate în centrele de creație.

Rezultatele cercetării pot contribui la elaborarea unui cadru de colaborare între actorii din învățământul formal și extrașcolar, care să susțină coerența procesului educațional și să asigure un mediu de învățare mai stimulativ, relevant, adaptat la interesele copiilor și tinerilor, nevoile părinților și realitățile contemporane.

Rezultate și discuții. Actualmente, în sistemul educațional din R.Moldova întâlnim frecvent noțiunea de *centru* ca formă de organizare și funcționare a instituțiilor educaționale. Reglementările *Codului educației* se referă la următoarele centre: centru de excelență, centru educațional comunitar, centru comunitar de educație timpurie, centru de creație, centru sportiv de pregătire a loturilor naționale, centru metodic specializat în domeniul învățământului artistic, centru de excelență de arte, centre științifice, centre experimentale și didactice, centre de ghidare și consiliere, centre de îngrijire și protecție a copilului. Alte legi (de exemplu, Legea cu privire la tineret) extind diversitatea centrelor de educație și învățare: centru de tineret, centru de inovație socială.

Noțiunea de *centru* are semnificația de „punct în care sunt localizate anumite funcții sau acte; loc (localitate sau parte dintr-o localitate) unde este concentrată o activitate (industrială, comercială, administrativă, culturală)" [5].

Centrul ca formă de organizare și funcționare a unei activități în diverse domenii se valorifică pe larg datorită *flexibilității și neutralității sale semantice*, care o fac potrivită pentru desemnarea unor spații și structuri organizatorice variate, cu funcții multiple. Centrul, în special în domeniul educației, se caracterizează prin neutralitate instituțională și deschidere, accent pe focalizare și convergență, versatilitate funcțională, aplicabilitate în educația nonformală și comunitară, utilizare internațională și instituțională.

Un centru de creație este o „instituție de învățământ extrașcolar organizată în funcție de interesele și opțiunile copiilor și tinerilor care desfășoară activități educative specifice, desfășurate în grup și/sau individual, sub îndrumarea cadrelor didactice cu pregătire specială, în colaborare cu familia, unități socioculturale, mass-media, organizații de copii și tineret" [Apud 4, art. 37]. Centrele de creație funcționează în baza *Regulamentului-cadru de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ extrașcolar* (2025), elaborat în baza *Codului educației*.

În funcție de specificul activității, fiecare instituție de învățământ extrașcolar își elaborează propriul regulament de funcționare, coordonat cu organul local de specialitate în domeniul învățământului, în care se stipulează nomenclatorul serviciilor educaționale oferite gratuit beneficiarilor [4, art. 37 (3)]. În regulamentele centrelor de creație găsim mai multă informație privind aspectele organizaționale, de management ale acestor instituții [10; 11; 12; 13].

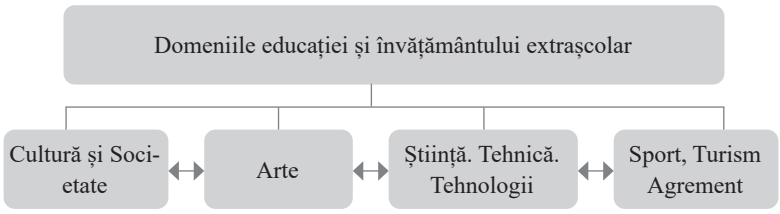
Datele statistice cu privire la centrele de creație se conțin în *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar* (MEC, 2020), *Raportul Servicii educaționale extracurriculare. Volumul 6. Sinteza rezultatelor cartografierii* [8], Strategia de dezvoltare *Educația 2030* și Programul de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025 [6]. „Din totalul de 72 de centre de educație extrașcolară, 55 sunt centre sau case de creație, iar celelalte − de alt tip. Majoritatea absolută a centrelor de educație extrașcolară, 65 dintre ele, se află în mediul urban. Mai mult de jumătate din centre, 43 dintre ele, sunt de profil artistic și estetic. Doar circa

29% din toate cercurile care activează în centrele de educație extrașcolară sunt de profil STEM (Știință, Tehnologie, Inginerie, Tehnică, Matematică)" [8].

Politicile în domeniul educației pentru perioada 2023-2025, cuprinse în Strategia de dezvoltare *Educația 2030*, prevăd „promovarea în cadrul instituțiilor de învățământ general, în centrele pentru copii și tineret, în centrele de creație și în alte structuri de educație extrașcolară a activităților de educație nonformală, astfel încât până în anul 2025 numărul de copii cuprinși în activitățile nonformale să constituie cel puțin 60%, iar al celor înscriși în activitățile centrelor de creație pe diferite domenii să crească cu 40%, în special a celor din familii vulnerabile, în situații de risc și/sau a celor cu comportament deviant și a celor cu nevoi speciale" [6].

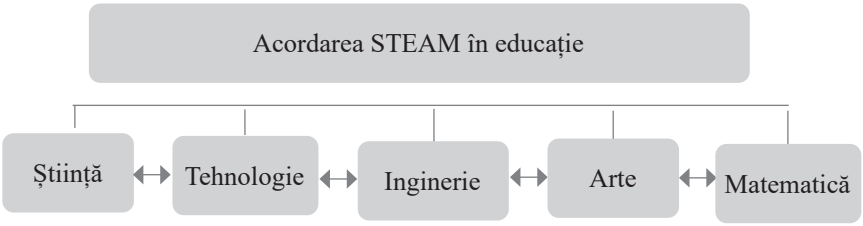
În continuare, vom explora compatibilitatea dintre domeniile educației și învățământului extrașcolar și componentele *Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte, Matematică* ale abordării educaționale STEAM. În figurile de mai jos prezentăm organizatorii grafici ai domeniilor ÎEȘ și ai abordării STEAM. Ideea principală pe care o lansăm este cea a legăturilor între elementele acestor două scheme.

Figura 1. *Domeniile educației și învățământului extrașcolar* [1]



Structurarea educației și învățământului extrașcolar pe patru domenii, cu 5-7 profiluri pentru fiecare domeniu, este propusă de autorii *Cadrului de referință al educației și învățământului extrașcolar*: „Pornind de la conceptul și specificul caracteristicilor educației extrașcolare, dar și de la opțiunile conținutale și metodologice de realizare a acestui proces, deducem structura educației și învățământului extrașcolar, care este constituită din domenii, profiluri și tipuri de activități specifice/discipline" [1, pp. 39-40].

Figura 2. *Componentele abordării STEAM*



Într-o lume complexă – postindustrială, înalt tehnologizată, digitală, globală, cu legături, influențe, dependențe multiple – educația caută metodologii de predare-învățare care să fie ancorate atât în principiile fundamentale ale teoriei instruirii, cât și în valorile educației deschise. Educația contemporană își propune nu doar transmiterea de cunoștințe, ci și formarea de competențe transversale, de gândire critică, creativitate, colaborare și adaptabilitate, esențiale pentru succesul în societatea cunoașterii.

Integrarea științei, matematicii și tehnologiei (SMT) în educația K-12 a prins contur în anii 1980 [9]. A urmat modelul *Educație STEM Integrativă* (2006), apoi modelul *STEAM*, care, printr-o propunere educațională interdisciplinară, promovează simultan dobândirea competențelor academice și a dexterității în utilizarea tehnologiei, precum și dezvoltarea unor abilități precum gândirea creativă. Astfel, constatăm că între domeniile învățământului extrașcolar și componentele STEAM pot fi dezvoltate mai multe tipuri de legături (Tabelul 1):

Tabelul 1. *Interrelaționarea învățământului extrașcolar cu elementele STEAM*

Legături transdisciplinare	Activitățile extrașcolare permit combinarea mai multor discipline. Elevii învață prin proiecte care integrează conținuturi din mai multe arii, reflectând complexitatea reală a lumii. De exemplu: un atelier de construcții creative combină ingineria (E), matematica (M), arta (A) și tehnologia (T); un proiect de design vestimentar cu materiale reciclabile poate îmbina știința (S), ecologia, tehnologia (T) și arta (A).
Legături metodologice	În cadrul activităților extrașcolare se folosesc metode de stimulare a gândirii critice, autonomiei și creativității – STEAM: învățarea prin proiect; explorarea practică și experimentul; modelarea și prototiparea; lucrul colaborativ și investigarea problemelor reale.
Legături tematice și de conținut	Pot fi elaborate programe tematice care să includă elemente STEAM în activități deja existente: Club de robotică: tehnologie (T), inginerie (E), matematică (M); Club de pictură digitală: artă (A), tehnologie (T); Atelier de „știință în bucătărie": știință (S), matematică (M), creativitate (A).

Legături contextuale și de viață reală	Activitățile extrașcolare pot fi ancorate în realitatea cotidiană, oferind contexte autentice pentru aplicarea cunoștințelor: proiecte de ecologie urbană: știință + tehnologie + artă vizuală; organizarea unui mini-festival al invențiilor elevilor: toate cele 5 componente STEAM.
Legături creative și expresive	Arta (A) din STEAM permite ca învățământul extrașcolar să pună accentul pe expresivitate, estetică și inovație: design de jocuri sau aplicații interactive (tehnologie + artă); teatru științific sau expoziții interactive (știință + artă).
Legături de competențe	Activitățile extrașcolare dezvoltă: competențe digitale (T); competențe de rezolvare a problemelor (S, M, E); competențe de comunicare, colaborare și exprimare artistică (A).
Legături de vocație și orientare a elevilor	Învățământul extrașcolar integrează abordări interdisciplinare, care le permit elevilor să își exploreze înclinațiile spre aspectul tehnic, creativ, logic sau artistic. Activitățile extrașcolare bazate pe STEAM facilitează identificarea unor talente și direcții profesionale, sprijinind orientarea în carieră.
Legături de stimulare a motivației pentru învățare	Activitățile extrașcolare stimulează învățarea activă și curiozitatea prin metode nonformale, proiecte practice, colaborative și interactive. Elevii sunt mai implicați emoțional și cognitiv în activități care au aplicabilitate directă și care le permit să învețe din greșeli, să creeze și să experimenteze liber. Integrarea STEAM în extrașcolar crește relevanța conținutului educațional, susținând astfel motivația intrinsecă a elevilor.
Legături de eficientizare a procesului și rezultatelor învățării	Învățământul extrașcolar oferă un cadru flexibil pentru aplicarea cunoștințelor în contexte reale, ceea ce duce la o consolidare profundă a învățării. Prin STEAM, elevii dezvoltă competențe transversale esențiale (gândire critică, rezolvare de probleme, colaborare, creativitate), care completează eficient învățarea formală. Eficiența rezultatelor se reflectă în creșterea performanțelor școlare, dezvoltarea autonomiei în învățare și crearea unei atitudini pozitive față de învățare pe termen lung.

Abordarea STEAM, care promovează învățarea integrativă, aplicată și creativă, poate constitui puntea ideală de legătură între cele două cadre educaționale: formal și nonformal/extrașcolar. Un model de integrare a STEAM în activitățile extrașcolare desfășurate în centrele de creație pornește de la ideea că învățământul formal și cel extrașcolar trebuie să funcționeze nu ca sisteme paralele, ci complementare, capabile să colaboreze în dezvoltarea unor competențe transdisciplinare, să creeze conexiuni funcționale și tematice între conținuturile școlare și activitățile desfășurate în centrele de creație, contribuind la consolidarea cunoștințelor și la dezvoltarea unor competențe autentice prin proiecte transversale, interdisciplinare.

Conceptele de *învățare permanentă, formare continuă, învățare pe tot parcursul vieții* sunt realizabile în cadre educaționale diversificate, deschise, interconectate, accesibile, orientate spre om, comunitate, societate, economie. Astfel, un model de integrare a STEAM în activitățile extrașcolare poate fi funcțional și eficient prin aplicarea unui set de principii, printre care specificăm: principiul interdisciplinarității active: temele propuse implică simultan mai multe domenii (științe, artă, tehnologie, matematică); principiul transferului de învățare: cunoștințele dobândite la școală sunt aplicate și extinse în activitățile extrașcolare; principiul învățării prin proiecte și experiență: elevii sunt implicați în activități practice, creative și colaborative; principiul autonomiei și personalizării: activitățile din cadrul ÎEȘ oferă libertatea de a alege, adapta și crea în funcție de interesele personale.

Prezentăm modelul de integrare a componentelor curriculare STEAM atât în activitățile desfășurate în școală (curriculumul formal), cât și în cele din mediul extrașcolar/centre de creație (Tabelul 2). Această abordare evidențiază potențialul complementar al celor două contexte educaționale în dezvoltarea competențelor elevilor și în cultivarea unei înțelegeri aplicative și interdisciplinare a fenomenelor din lumea reală.

Tabelul 2. *Integrarea componentelor curriculare STEAM în activitățile școlare și extrașcolare*

Componentă	Școală (curriculum formal)	Învățământ extrașcolar (centre de creație etc.)
Teme comune	Lecții cu elemente STEAM (de exemplu: electricitate, forme geometrice, tipare naturale).	Ateliere practice pe aceeași temă: construirea de lanterne, mandale geometrice, roboți din materiale reciclabile.
Competențe urmărite	Analiza, explicarea științifică, rezolvarea de probleme.	Proiectare, construcție, prezentare vizuală și estetică a produselor.
Metodologii	Învățare bazată pe competențe și conținuturi.	Învățare prin proiect, explorare, colaborare și joc.
Produse finale	Portofolii, experimente, teme.	Expoziții, prototipuri, spectacole, activități demonstrative.
Evaluare	Teste, observații, rubrici.	Autoevaluare, evaluare narativă, feedback de grup.

Integrarea se poate produce atât separat, pe fiecare componentă curriculară (unități de conținut/teme comune, competențe, metodologii, produse finale, evaluare), cât și pe toate componentele. Spre deosebire de școală, mediul extrașcolar oferă o libertate mai mare de explorare, permițându-le copiilor să se implice activ în procese de învățare experiențială, să creeze, să experimenteze și să colaboreze într-un cadru informal, dar structurat.

Procesul de implementare a modelului de integrare STEAM în activitățile extrașcolare parcurge cel puțin următoarele etape: identificarea temelor și a conținuturilor comune din curriculumul școlar și programul extrașcolar; identificarea intereselor, a vocației elevilor; crearea unei echipe de colaborare (profesori, conducători de cercuri); planificarea activităților integrate pe parcursul unui semestru sau an școlar; dezvoltarea resurselor didactice comune (fișe, ghiduri, seturi de materiale); monitorizarea și evaluarea colaborativă a rezultatelor și a impactului asupra elevilor.

În concluzie: Centrele de creație pentru copii reprezintă instituțiile de bază ale învățământului extrașcolar cu un potențial educațional considerabil. În sfera educației, conceptul de *centru* se definește prin: neutralitate instituțională și deschidere, accentul pe focalizare și convergență, versatilitate funcțională, aplicabilitate în educația nonformală și comunitară, precum și prin utilizare recurentă atât la nivel internațional, cât și instituțional. *Stricto iure*, un centru de creație este definit drept „instituție de învățământ extrașcolar organizată în funcție de interesele și opțiunile copiilor și tinerilor, care desfășoară activități educative specifice, în grup și/sau individual, sub îndrumarea cadrelor didactice cu pregătire specială, în colaborare cu familia, unități socioculturale, mass-media, organizații de copii și tineret" [Apud 4, art. 37].

În R.Moldova, centrele de creație pentru copii își structurează curricula pe patru domenii ale educației și învățământului extrașcolar: Cultură și Societate; Arte; Știință, Tehnică și Tehnologii; Sport, Turism și Agrement. Acestea pot fi corelate cu cele cinci componente ale abordării STEAM: Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte și Matematică. Un model de integrare a abordării STEAM în activitățile extrașcolare, desfășurate în centrele de creație, pornește de la premisa că învățământul formal și cel extrașcolar nu trebuie să funcționeze ca sisteme paralele, ci ca dimensiuni complementare ale educației. Acestea trebuie să colaboreze în vederea dezvoltării unor competențe transdisciplinare, prin stabilirea de conexiuni funcționale și tematice între conținuturile școlare și activitățile extrașcolare, formându-se, în final, competențe autentice, inclusiv prin proiecte interdisciplinare și transversale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bragarenco N. et al. Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova. Chișinău: S.n., 2020. 99 p.
2. Cazacioc N., Dogoter T. Interdisciplinaritatea – catalizatorul educației STE(A)M. În: Educația în fața noilor provocări, Vol.1, 5-6 noiembrie 2021. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 221-227.
3. Cazacioc N., Veveriță A. Impactul educației STEAM și învățării integrate a biologiei și chimiei asupra dezvoltării competențelor la elevi. În: Research - Innovation - Innovative Entrepreneurship: International Congress, ediția 2, 17-18 mai 2024. Chișinău: CEP UPSC, 2024, pp. 255-263.
4. Codul educației al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial, nr. 319-324.
5. Dicționar Explicativ al Limbii Române. Ed. a II-a. București: Univers Enciclopedic Gold, 2009.
6. Hotărâre cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare *Educația-2030* și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025. În: Monitorul Oficial, nr. 134-137.
7. Poștan L. Învățarea extinsă și extracurriculară: instrumentul european pentru școli. În: Educația și învățământul extrașcolar în Republica Moldova: status quo și perspective, ed. 1. Chișinău: CEP USM, 2023, pp. 110-117.
8. Raportul Servicii educaționale extracurriculare. Volumul 6. Sinteza rezultatelor cartografierii. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/studiu_privind_serviciile_extrascolare.pdf
9. Wells J. G. PIRPOSAL model of integrative STEM education: Conceptual and pedagogicalal framework for classroom implementation. În: Technology and Engineering Teacher, Vol. 75 (6), 2016, pp.12-19.
10. https://artico.md/about/normative-docs
11. https://cct.buiucanidets.md/wp-content/uploads/sites/32/2021/08/Regul-intern-CCT-sl-Buiucani-2020.pdf
12. https://www.cantemir.md/wp-content/uploads/2024/04/Regulamentul-CCC-2.pdf
13. https://primariacahul.md/images/docs/proiecte-de-decizii/26_-_Aprobarea_regulamentului_de_activitate_al_Centrului_de_Creatie_Luceafarul.doc.pdf
14. https://erasmusplus.md/eurydice
15. https://school-education.ec.europa.eu/en/about/european-toolkit-schools
16. https://school-education.ec.europa.eu/en

Sorin **CRISTEA**

dr., prof. univ., Universitatea din Bucureşti

Cariera pedagogică

CZU 37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.10719390

Rezumat: *Concept operațional, exprimat metaforic, cu semnificație denotativă și normativă care definește perioada în care profesorii, de la toate treptele și disciplinele de învățământ, proiectează și realizează activități pedagogice (de educație, instruire etc.), organizate formal și nonformal. Cariera pedagogică este dependentă de calitatea procesului de formare a formatorilor (inițială și continuă) și a managementului sistemului de învățământ realizat la nivel de vârf (ministerul învățământului), intermediar (inspectoratele/direcțiile de învățământ teritoriale) și de bază (școala ca organizație care învață). Analiza carierei pedagogice evidențiază și confirmă statutul pedagogic al profesorilor și rolurile pedagogice ale profesorilor, angajate în calitatea lor de actori principali ai educației, exprimate prin stilurile pedagogice adoptate în cadrul activităților pedagogice, desfășurate în funcție de resursele pedagogice existente/disponibile în context deschis și de obiectivele generale și specifice asumate, care tind să asigure echilibrul pedagogic necesar, gestionat permanent între „standardizare și provocările realității imediate”.*

Cuvinte-cheie: *actorii principali ai educației, formarea formatorilor, resursele pedagogice, rolurile pedagogice ale profesorului, statutul pedagogic al profesorului.*

Abstract: *An operational concept, expressed metaphorically, with denotative and normative significance, which defines the period during which teachers, at all levels and in all disciplines, design and carry out pedagogical activities (education, training, etc.), organized formally and informally. The pedagogical career depends on the quality of the training process for trainers (initial and continuing) and the management of the education system at the top level (Ministry of Education), intermediate level (territorial inspectorates/directorates of education), and basic level (the school as a learning organization). The analysis of the teaching career highlights and confirms the pedagogical status of teachers and their pedagogical roles, engaged in their capacity as key players in education, expressed through the pedagogical styles adopted in pedagogical activities carried out: a) according to the existing/available pedagogical resources in an open context; b) the general and specific objectives assumed, which tend to ensure the necessary pedagogical balance, permanently managed between „standardization and the challenges of immediate reality.”*

Keywords: *main actors in education, training of trainers, pedagogical resources, pedagogical roles of the teacher, pedagogical status of the teacher.*

Cariera pedagogică are ca sferă de referință generală perioada de timp în care profesorii de la toate treptele și disciplinele de învățământ proiectează și realizează activități pedagogice (de educație, instruire, orientare școlară și profesională, cercetare, perfecționare etc.), organizate formal și nonformal, în acord cu obiectivele generale și specifice ale procesului de învățământ, determinate teleologic, axiologic și prospectiv de scopurile generale ale sistemului de învățământ, care definesc direcțiile strategice de dezvoltare a sistemului de învățământ (conducerea managerială, democratizarea, informatizarea, descentralizarea, flexibilizarea – sistemului de învățământ), elaborate la nivel de politică a educației, pe fondul afirmării paradigmei curriculumului, în epoca istorică postmodernă (contemporană), în societatea informațională, bazată pe cunoaștere.

Cariera pedagogică îndeplinește funcția generală de valorificare optimă pe termen scurt, mediu și lung a procesului de formare a formatorilor (ca principali actori ai educației). Avem în vedere formarea formatorilor:

– *inițială*, realizată la nivel de învățământ universitar (licență, masterat; doctorat/pentru cariera pedagogică universitară) prin studiile care asigură cultura pedagogică a profesorului: a) generală = teoria generală a educației, teoria generală a instruirii/didactica generală; teoria generală a curriculumului); b) specifică, aprofundată intradisciplinar (teoria predării/comunicării didactice; teoriile învățării/modele de instruire; teoria evaluării) și interdisciplinară (psihologia educației; sociologia educației; managementul educației/organizației școlare, clasei de elevi, programele educaționale); c) aplicată = pedagogia învățământului preșcolar, pedagogia învățământului primar etc.; didacticile particulare; practica pedagogică de observare și realizare de activități pedagogice (de instruire, în specialitatea 1, 2; de educație morală/ora de dirigenție; de educație nonformală/cercuri de specialitate, de consultații individuale și de grup).

– *continuă*, realizată la nivel de: a) activități specifice = consiliere, cercetare, perfecționare; mentorat, tutoriat, coaching în educație/instruire/proiectare curriculară a educației și a instruirii etc.; b) grade didactice școlare (definitivat, II, I, de excelență etc.) și universitare (asistent, lector, conferențiar, profesor universitar; profesor universitar habilitat, profesor universitar emerit etc.).

Cariera pedagogică a profesorilor este structurată ierarhic, în funcție de experiența didactică și comunitară acumulată și de gradele didactice școlare și universitare dobândite, care confirmă competențele profesionale exersate și perfecționate la nivelul interdependenței dintre cunoștințele (teoretice și aplicative) interiorizate și valorile și atitudinile angajate psihologic (în termeni de eficiență a activității) și social (în termeni de responsabilitate culturală, civică, profesională/deontologică etc.).

Cariera pedagogică a profesorilor este dependentă de calitatea superioară a procesului de formare a formatorilor (inițială și continuă) – probată la nivel de curriculum universitar, realizat-dezvoltat în context deschis – și a modelului de conducere managerială a sistemului de învățământ, conducere eficientă prin valorificarea globală, optimă, strategică și inovatoare a resurselor pedagogice existente/disponibile (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare); conducerea managerială implică îndeplinirea funcțiilor generale (de organizare a resurselor pedagogice, de planificare curriculară, de implementare a planificării în context deschis, în condiții de coordonare, cercetare și perfecționare metodică) în cadrul activităților pedagogice specifice (de educație, instruire, orientare școlară și profesională, consiliere, mentorat etc.).

Carierea pedagogică a profesorilor poate fi analizată pe baza a două concepte operaționale, preluate din sociologie (*statusul/statutul social; rolurile sociale*) valorificate în sociologia educației.

1. *Statusul/Statutul pedagogic*. Definește poziția socioprofesională a cadrului didactic de la toate nivelurile și treptele sistemului de învățământ, validată în societatea informațională, bazată pe cunoaștere. Este dobândit prin parcurgerea unor studii universitare (licență, masterat, doctorat) de: a) specialitate (limba română, limbi străine, matematică, informatică, fizică, chimie, biologie; geografie, istorie, economie, psihologie, sociologie, filozofie; muzică, arte plastice, educație fizică/psihofizică etc.; b) formare pedagogică de bază (prin departamente de pedagogie preșcolară și primară; de pregătire a personalului didactic/DPPD etc.) și de aprofundare (prin masterate în domeniul științelor educației/pedagogice); de vârf (prin doctorate în pedagogie/științele pedagogice/științele educației).

Prin cele două categorii de studii universitare (de bază, de aprofundare), consolidate la nivel de practică pedagogică, statutul pedagogic al profesorului dobândește un caracter unitar și diversificat = specialist în educație/instruire/proiectare curriculară a educației și instruirii, realizate-dezvoltate prin disciplinele de învățământ, predate-învățare-evaluate la nivel de: a) învățământ preșcolar, primar; b) secundar (limba română, limbi străine, matematică, informatică, biologie, istorie, geografie, psihologie, filozofie etc.); c) superior/universitar (în acord cu profilul fiecărei facultăți și al fiecărui departament).

Statutul pedagogic al profesorului îndeplinește, astfel, funcția specifică de stabilizare valorică a poziției cadrelor didactice în sistemul social, realizată pe fondul mai multor dimensiuni: a) verticală, desfășurată temporal, de la învățământul preșcolar și primar, la cel secundar (gimnazial și liceal/profesional) și universitar (licență, masterat, doctorat); b) orizontală, desfășurată spațial, prin interacțiunile existente: între profesori, în cadrul fiecărei trepte de învățământ; c) deontologică, desfășurată longitudinal transversal, în acord cu normele morale ale profesiei didactice; d) economică și politică, desfășurată transversal, care oferă/conferă prestigiul social și puterea reală a profesorului la scara întregii societății.

Statutul pedagogic al profesorului implică o structură de acțiune stabilă, deschisă spre rolurile dinamice îndeplinite, multiplicate în sistemul de învățământ actual, pe fondul unor cerințe și provocări deontologice și manageriale, obiective și subiective, identificate, preluate și prelucrate pe termen scurt, mediu și lung: profesor de limba română etc.; profesor-diriginte, profesor-manager al clasei, profesor-manager al școlii, profesor-metodist, profesor-consilier, profesor-mentor, profesor-cercetător, profesor-inspector școlar etc.

2. *Rolurile sociale ale profesorului*. Definesc dimen-

siunea dinamică a statutului pedagogic al profesorului, stabilizat structural, multiplicat funcțional la nivel de: profesor de specialitate, profesor-diriginte, profesor-manager al clasei, profesor-consilier (specialist în pedagogie, psihologie, sociologie, asistență socială), profesor-metodist (responsabil de comisii/catedre metodice), profesor-mentor, profesor-cercetător, profesor-manager al școlii, profesor-inspector școlar (la nivel teritorial, național), profesor-tutore, profesor-coaching etc.

Rolurile pedagogice ale profesorului desfășurate în cadrul statutului pedagogic legitimat social sunt structurate pe fondul interdependenței dintre: a) normele (pedagogice, psihologice și sociale, culturale și manageriale, politice și comunitare, economice și naturale) formalizate în fișa postului; b) modelul de abordare a educației/instruirii/proiectării educației și a instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, determinat de paradigma curriculumului afirmată istoric, în epoca postmodernă (contemporană).

Rolurile pedagogice ale profesorului confirmă statutul pedagogic al profesorului prin funcțiile specifice exercitate în termeni de atribute fundamentale (proprii profesorului de specialitate și profesorului diriginte) și secundare, derivate în urma antrenării atributelor fundamentale la nivel de conducere managerială (a clasei, a comisiei metodice, a școlii, a sistemului de învățământ: teritorial și național), în evoluție continuă pe tot parcursul carierei didactice/pedagogice.

Rolurile pedagogice ale profesorului, multiplicate în timp, „între standardizare și provocările realităților imediate", pot fi clasificate în raport de: a) sfera de reprezentare și de implicare = roluri globale (în cadrul școlii); roluri de grup (în cadrul comisiei/catedrei metodice); roluri personale, asumate în rezolvarea unor probleme speciale (în relațiile cu managerii școlari, cu alți profesori, cu părinții, cu diferiți reprezentanți ai comunității educaționale, în situații care solicită acțiuni de tutoriat pedagogic sau/și de coaching în educație etc.); b) conexiunile existente/create/generate = roluri congruente, care contribuie la reușita activităților realizate: roluri incongruente, care duc la apariția unor conflicte inter-rol determinate social (de un management defectuos) sau psihologic (de unele trăsături negative de personalitate ale profesorului etc.) [5].

Cariera pedagogică a profesorului confirmă calitatea sa de actor principal al educației aflat în corelație permanentă, necesară la nivelul structurii de bază a educației, cu celălalt actor principal al educației, preșcolarul, elevul, studentul.

Statutul pedagogic al profesorului și rolurile pedagogice ale profesorului sunt validate practic la nivelul corelației funcționale dintre profesor și elev, necesară în orice activitate pedagogică. Această corelație este: a) construită de profesor prin transpunerea mesajului pedagogic la nivelul înțelegerii și al participării afectiv-motivaționale optime a clasei de elevi, în condiții de empatie pedagogică, angajată în spirit curricular constructivist în zona proximei dezvoltări [4]; b) validată de elev în condiții de receptare/asimilare/interiorizare și valorificare optimă a mesajului pedagogic în context școlar și extrașcolar, pe termen scurt, mediu și lung.

Cariera pedagogică a profesorului evoluează permanent în perspectiva realizării unui echilibru între „standardele" validate social și provocările realității, exprimate în termeni de cerințe imediate, dependente de resursele și condițiile pedagogice existente. La acest nivel intervine creativitatea pedagogică superioară (inventivă, inovativă, emergentă) a profesorului, care permite realizarea-dezvoltarea activității proiectate curricular în condiții de schimbare, care apar în mod obiectiv și subiectiv în context pedagogic și social deschis. O astfel de creativitate pedagogică superioară este: 1) determinată de obiectivele generale și specifice ale activităților proiectate curricular în contextul deschis al procesului de învățământ, obiective definite în termeni de competențe psihologice și de conținuturi de bază, validate social, în perspectiva asigurării unui echilibru pedagogic necesar, gestionat în condiții de management al organizației școlare, între „standardizare și provocările realității imediate"; 2) condiționată și antrenată permanent prin stilurile pedagogice (manageriale, didactice/de predare, învățare, evaluare; docimologice/de examinare, socioafective) adaptabile în funcție de: a) resursele pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente/disponibile în context deschis; b) condițiile concrete în care este realizată/dezvoltată activitatea pedagogică, aflate într-o dinamică de desfășurare și de finalizare specifică (educației, instruirii, orientării școlare și profesionale, consilierii în carieră, cercetării pedagogice, perfecționării metodice etc.).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Actorii principali ai educației. Echilibrul pedagogic. Formarea formatorilor. Managementul organizației școlare. Resursele pedagogice. Rolurile pedagogice ale profesorului. Statutul pedagogic al profesorului. Stilurile pedagogice. În: Cristea S. Pedagogie. Dicționar explicativ-comprehensiv. Concepte esențiale. În curs de apariție la Didactica Publishing House, București.
2. Cristea S. Pedagogie. Teoria generală a educației. Conducerea managerială a sistemului de învățământ. București: Didactica Publishing House, 2022, pp. 454-479.
3. Cristea S. Pedagogie. Teoria generală a educației. Cultura pedagogică a profesorului raportată la modelul ideal de clasificare a științelor pedagogice/educației. București: Didactica Publishing House, 2022, pp. 94-100.
4. Vîgotski L. Opere psihologice alese. Vol. I, II. Trad. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971, 1972.
5. Zamfir C., Vlăsceanu L. (coord.) Dicționar de sociologie. București: Babel, 1993.