

Profilul absolventului

Curriculumul 2019: demersuri conceptuale, metodologice și manageriale

Dezvoltarea Curriculumului Național reprezintă un demers de maximă importanță pentru funcționarea eficientă ...

Profilul de competențe al educatorului-puericultor

Formarea omului solicită un efort multidimensional uriaș, susținut conștient și intens pe parcursul întregii existențe ...

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

Pentru sistemul educațional al Republicii Moldova, anii 2018-2019 au fost marcați de un amplu proces de dezvoltare curriculară ...

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

În cadrul Summit-ului Mondial pentru Inovare în Educație (World Innovation Summit for Education, WISE) ...

Corelarea profilului absolventului cu sistemul de competențe școlare

Profilul de formare al absolventului diferitelor niveluri de studii reprezintă o componentă reglatoare a Curriculumului Național ...

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

Disciplina *Științe* este o disciplină integrată, cu un cadru conceptual complex ...



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 4-5 (116-117), 2019

ISSN 1810-6455

Categoria C

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU
Redactori:
Elena SUFF
Vitalie SCURTU
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 700 ex.

Articolele publicate nu angajează în niciun fel
instituțiile de care aparțin autorii, tot așa cum nu
reflectă poziția finanțatorilor.

Adresa redacției:

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

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

EX CATHEDRA

Vladimir GUȚU

**Curriculumul 2019: demersuri conceptuale, metodologice și manageriale
(The 2019 National Curriculum: Conceptual, Methodological, and Managerial
Implications)**3

Otilia DANDARA

**Disciplina Dezvoltare personală, un răspuns la realitățile sociale și o provocare
pentru cadrele didactice
(Personal Development as a School Subject: A Response to Social Realities
and a Challenge for Educators)**9

Rima BEZEDE

**Valențele imaginii și statutului cadrului didactic în context actual. Sinteză de politici
(Aspects of an Educator's Image and Status in the Current Context: A Synthesis
of Policies)**13

Liliana STAN

**Profilul de competențe al educatorului-puericultor
(The Competence Profile of the Infant-Toddler Educator)**18

Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN

**Portofoliul și proiectul modular în învățământul profesional
(The Portfolio and the Modular Project in Vocational Education)**22

Tatiana PEREU

**Eficiența stilului educativ și impactul complexelor parentale asupra educației familiale
a copiilor
(The Effectiveness of Educational Styles and the Impact of Parental Complexes on
Children's Family Education)**27

DOCENDO DISCIMUS

Ludmila URSU

**Profilul de formare al absolventului – cadru generator al elementelor de noutate
ale curriculumului pentru învățământul primar
(The Graduate Profile as a Generating Framework for Novel Elements in the Primary
Education Curriculum)**32

Natalia GRÎU

**Profilul absolventului în contextul noii generații de curricula, aria *Limba și comunicare*
(The Graduate Profile in the Context of the New Generation of Curricula (the *Language
and Communication Area*))**36

Aliona AFANAS

**Repere conceptuale și metodologice ale curriculumului la *Limba străină* – 2019
(The Conceptual and Methodological Benchmarks of the *Foreign Language*
National Curriculum, 2019 edition)**40

Pavel CERBUȘCA

**Reflecții despre dezvoltarea curriculară la disciplina *Istoria românilor și universală*,
ediția 2019
(Reflections on the Curricular Development for the *World History and History
of the Romanians School Subject*, the 2019 Edition)**44

Viorel BOCANCEA

**Corelarea profilului absolventului cu sistemul de competențe școlare
(The Correlation between the Graduate Profile and the System of School Competences)** ..50

Sergiu CORLAT

**Curriculumul Național - 2019 la *Informatică*: modernizare structurală și de conținut
(The National Curriculum for *Informatics*, 2019 edition: A Modernization in Structure
and Content)**53

Stela GÂNJU, Angela TELEMEN

**Redimensionarea disciplinei *Științe* pentru formarea profilului modern
al absolventului de gimnaziu
(Recalibrating Science as a School Subject in Line with the Modern Profile
of the Gymnasium Graduate)**56

Elena SOCHIRCĂ, Elena BEREGOI

**Elemente de noutate ale curriculumului la disciplina școlară *Geografie*
(New Elements in the School Curriculum for *Geography*)**61

MAPAMOND PEDAGOGIC

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

**Dimensiuni interculturale în context educațional polonez
(Intercultural Dimensions in the Polish Educational Context)**67

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Angelica HOBJILĂ

Comunicare-autocunoaștere și teatru: dimensiuni aplicative la vârsta școlară mică
(Communication-(Self)knowledge, and Drama – Dimensions of Application at the Primary School Age) 73

Tatiana CARTALEANU

Competența-cheie nr. 1 și câteva procedee de asimilare a lexicului terminologic
(The No.1 Key Competence: A Number of Didactic Strategies to Help with the Learning of Terminology) 76

Margareta FLOREA

Redactarea compozițiilor școlare ca oportunitate de formare a competențelor de comunicare scrisă la elevi
(Writing School Compositions: an Opportunity to Develop Students' Written Communication Skills) 81

Angela MIRON

Dezvoltarea competenței de comunicare orală la elevii din treapta gimnazială prin stimularea motivației învățării
(Developing Gymnasium Students' Oral Communication Skills by Stimulating Their Motivation for Learning) 85

EDUCAȚIE ECOLOGICĂ

Tudor LUPĂȘCU

Mediul ambiant poate fi salvat prin implementarea rezultatelor științifice din domeniul chimiei ecologice
(The Environment can be Saved by Implementing the Scientific Results in the Field of Ecological Chemistry) 88

Petru SPĂTARU, Nina VOLONTIR, Oxana SPÎNU

Problema deșeurilor și gunoierului abordată cu elevii în procesul educațional
(Problem of Waste and Garbage Addressed to Students within the Educational Process) 91

EXERCITO, ERGO SUM

Eugenia NEGRU

Excursia și tabăra școlară – activitate cu plusvaloare egală școlii
(The School Trip and the School Camp as Added-Value Educational Activities) 96

Rita GODOROJA

Educația pentru consumul durabil în cadrul proiectelor eTwinning
(Education for Sustainable Consumption in eTwinning Projects) 99

RUBRICA PSIHOLOGULUI

Svetlana ȘIȘCANU

Inteligența emoțională – despre viață sau viața însăși?
(Emotional Intelligence: Is It about Life – or Life Itself?) 102

EVENIMENTE CEPD

Rima BEZEDE

Managementul asigurării calității prin proceduri și instrumente
(Management of Quality Assurance through Procedures and Tools) 106

Trei zile de formare la CEHTA

(Three Days of Training at CEHTA) 107

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Pilotarea dimensiunii interculturale în curricula universitare pentru viitorii pedagogi de la Universitatea de Stat din Moldova
(Implementing the Intercultural Dimension in the University Programs for Future Educators at the Moldova State University) 108

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

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

C U P R I N S



Vladimir GUȚU

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

Curriculumul 2019: demersuri conceptuale, metodologice și manageriale

CZU 37.091

doi.org/10.5281/zenodo.3520997

Rezumat: Articolul dat este dedicat prezentării axelor valorice ale reformei curriculumului pentru învățământul general, caracterizării fundamentelor conceptuale și orientărilor metodologice de dezvoltare, accentul fiind pus pe abordarea teleologică, conținutală și procesuală a curriculumului școlar. Totodată, sunt descrise în plan retrospectiv etapele reformei curriculare în

Republica Moldova, începând cu anii 90 ai secolului trecut, precum și demersurile inovative ale curriculumului dezvoltat.

Cuvinte-cheie: curriculum, teoria curriculumului, produse curriculare, competențe, obiective, procese, dezvoltare curriculară, managementul curriculumului, inovații curriculare, finalități, implementare curriculară, monitorizare.

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

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

INTRODUCERE

Dezvoltarea Curriculumului Național reprezintă un demers de maximă importanță pentru funcționarea eficientă a sistemului de învățământ.

De profunzimea schimbărilor curriculare depinde, în cea mai mare măsură, amploarea schimbărilor din celelalte subsisteme ale învățământului. Procesele inovaționale din domeniul curricular se află în "centrul" politicilor educaționale, constituind, pe de o parte, aspecte în care se concentrează tot ceea ce are loc în sistem, în termeni de finalități, de acțiuni, de procese și de produse, pe de altă parte, inovațiile curriculare reprezintă un "barometru" al schimbărilor în sistemul de învățământ.

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

- ✓ *provocările lumii contemporane:* globalizarea, internaționalizarea, digitalizarea, tehnologizarea, criza valorilor etc.;

- ✓ *contextul național:* criza social-politică, criza economică, criza demografică etc.;
- ✓ *starea curriculumului actual:* gradul înalt de teoretizare a curricula pe discipline, nivelul scăzut de realizare a interdisciplinarității în cadrul curricular, lipsa unui consens în abordarea noțiunii de *competențe*, desincronizarea dintre evaluarea formativă/curentă și cea finală etc.

Așadar, necesitatea schimbării curriculare a fost generată de: ajustarea politicilor curriculare la standardele educaționale naționale și internaționale; asigurarea continuității în reformele curriculare și politicile educaționale; asigurarea funcționalității produselor curriculare în raport cu tendințele dezvoltării curriculare pe plan național și internațional; reglarea cadrului curricular în raport cu disfuncționalitățile identificate în procesul monitorizării acestuia [3, pp. 5-6].

SCURT EXCURS ISTORIC

Convențional, reforma curriculară în Republica Moldova a parcurs câteva etape esențiale.

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

Avantajele acestei abordări țineau de:

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

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

- *de la școala centrată pe profesor la școala centrată pe elev*;
- *de la școala informativă la școala formativă*;
- *de la învățământul axat pe conținuturi la învățământul axat pe obiective*;
- *de la procesul de învățământ axat pe predare la învățământul axat pe învățare*;
- *de la instruirea dominant pasivă la instruirea dominant activă (prin metode active)*;
- *de la evaluarea preponderent a cunoștințelor la evaluarea abilităților*;
- *de la formele dominant colectiviste și individualiste de învățare la cele prin cooperare* [2, p. 10].

Etapa a doua (2003-2005) poate fi numită *etapa postproiectului* sau de acumulare a experienței și a informațiilor cu privire la calitatea și funcționalitatea curriculumului școlar. Accentul a fost pus pe descongestionarea materiei și mai puțin pe reconceptualizarea curriculumului școlar.

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

- căutarea intensă a soluțiilor și a mecanismelor de modernizare și de asigurare a calității Curriculumului Național;
- lansarea unui nou Proiect de rang național – *Educația de calitate în mediul rural din Moldova*, finanțat de Banca Mondială și Guvernul Republicii Moldova;
- crearea unei noi baze legislative și normative cu privire la sfera educațională;
- aderarea învățământului superior din Republica Moldova la Procesul de la Bologna, ceea ce presupunea modificări în cadrul curricular și al învățământului superior și celui secundar general [2, pp. 13-14].

Etapa a patra (2010-2018) s-a caracterizat prin încercarea de a concepe și a elabora o nouă generație de curricula axate pe competențe, ceea ce a raliat învățământul din Republica Moldova la tendințele dezvoltării curriculare pe plan european. Pentru prima dată a fost propus un sistem de competențe ca un nou cadru de referință al finalităților educaționale.

Etapa a cincea (2018-2019) presupune reconceptualizarea Curriculumului Național și racordarea acestuia la tendințele actuale în dezvoltarea curriculară pe plan european.

AXE VALORICE ALE DEZVOLTĂRII CURRICULUMULUI NAȚIONAL

Sistemul de învățământ din Republica Moldova se află într-un context politic, economic, valoric, demografic specific și este influențat puternic atât de factorii externi: globalizarea, internaționalizarea, informatizarea etc., cât și de factorii interni, provocați de acest context. Totodată, aici se produc schimbări de anvergură: finanțarea sistemului per elev, descentralizarea unor funcții manageriale, reconstrucția rețelelor instituțiilor de învățământ, redimensionarea formării continue a cadrelor didactice și manageriale etc.

În această ordine de idei, reactualizarea Curriculumului Național a reprezentat și reprezintă o prioritate, dar și un factor de asigurare a calității învățământului din Republica Moldova.

Curriculumul școlar este unul de generația a patra, începând cu data obținerii independenței Republicii Moldova, și de generația a doua a curriculumului axat pe competențe (2010).

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

Reactualizarea Curriculumului Național s-a realizat în conformitate cu un suport fundamental – Cadrul de referință al Curriculumului Național, Curriculum de bază: sistem de competențe pentru învățământul general, suport analitic – Rapoarte de evaluare a curriculumului școlar și suportul managerial oferit de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova.

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

- Elevul este privit ca subiect activ al educației;
- Abordare holistică a elevului;
- Realizarea potențialului cognitiv, afectiv, psihomotor al fiecărui elev în procesul educațional;
- Responsabilitatea elevilor pentru învățare și

dezvoltare proprie;

- Includerea elevilor în activități sociale și comunitare;
- Dezvoltarea atenției, percepției, memoriei, gândirii critice;
- Dezvoltarea inițiativei și a spiritului civic.

Deschiderea spre cadrul axiologic în era diminuării/reactualizării valorilor umane

- Sistemul de valori socioumane, profesionale, personale constituie sursa de bază a finalităților educaționale.
- Structura sistemului de valori:
 - valorile general-umane/fundamentale (valori-scopuri): adevărul, binele, dreptatea, frumosul etc.; valorile democratice (valori-mijloace): libertatea, drepturile omului, solidaritatea, toleranța etc.*
 - valori morale; valori politice; valori juridice; valori istorice; valori estetice; valori religioase; valori educaționale etc.*
 - valori naționale: tradiții, obiceiuri, cultura etc.*

Deschiderea spre cadrul teleologic (finalități-competențe axate pe psihocentrism și sociocentrism) în era constituirii societății cunoașterii

- **Competența** este un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitelor probleme în diverse contexte și situații.
- **Competențe pentru învățământul general:**
 - competențele-cheie;
 - competențele transversale;
 - competențele transdisciplinare;
 - competențele specifice treptelor/ciclurilor de învățământ;
 - competențele specifice disciplinelor școlare.

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

- A.**
- acțiune/activitate reprezentată printr-un verb;
 - tipul de finalitate (cunoaștere și înțelegere, aplicare-operare, integrare și transfer);
 - aspectul condițional al finalității (domeniul, disciplina, subiectul);
 - indicator general privind nivelul de realizare a acțiunii sau a produsului în contextul dat de învățare.
- B.**
- cunoștințe;

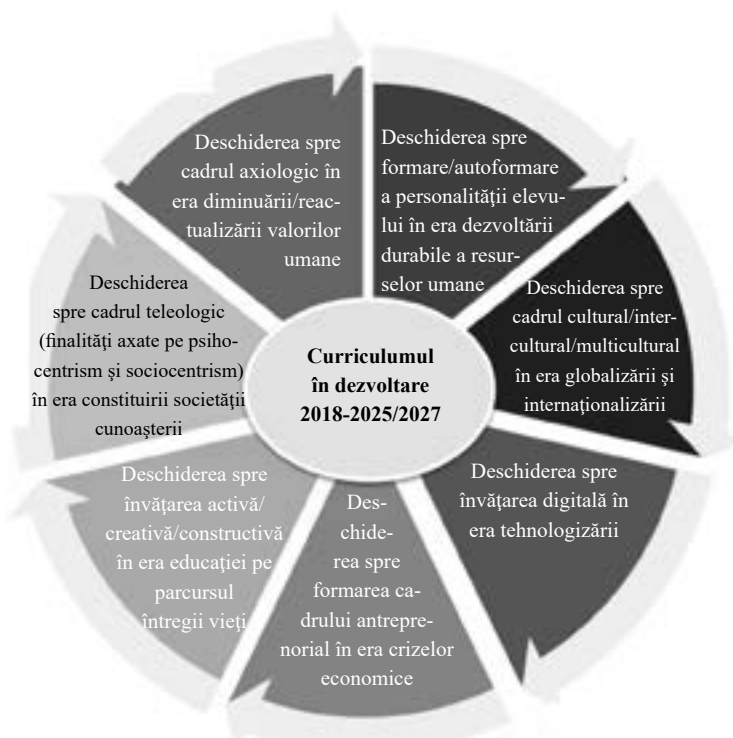


Figura 1. Axe valorice ale reformei curriculumului pentru învățământul general

- capacități;
- atitudini;
- valori în integritatea lor.

- **Structura cunoștințelor:** teorii generale – teorii particulare, legi/legități generale – legi/legități particulare, noțiuni generale – noțiuni particulare, principii generale – principii particulare, concepții generale – concepții particulare, procese generale – procese particulare, fenomene generale – fenomene particulare, fapte generale – fapte particulare, date generale – date particulare...
- **Structura capacităților:** *cognitive:* analiză-sinteză, comparare-disimilare, inducție-deducție, clasificare, categorizare, descriere, algoritimizare etc.; *psihomotrice:* generale, fine, de ritm; *soci-ale, comportamentale.*
- **Structura atitudinilor:** atitudine față de sine însuși; atitudine față de ceilalți, față de societate; atitudine față de muncă și rezultatele ei; atitudine față de natură.

Deschiderea spre învățarea activă/creativă/construcțivă în era educației pe parcursul întregii vieți

- Crearea mediilor de învățare;
- Crearea unui cadru motivațional pentru învățare;
- Diversificarea tehnologiilor didactice și de evaluare axate pe competențe;
- Învățarea contextuală, prin cooperare, rezolvare de probleme, studii de caz, investigații etc.;

- Învățarea axată pe interdisciplinaritate.

Deschiderea spre formarea cadrului antreprenorial în era crizelor economice

Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă

Competențele antreprenoriale se referă la capacitatea de a acționa în funcție de oportunități, idei, intenții și de a le transforma în valori pentru ceilalți.

Ele se axează pe creativitate, gândire critică, soluționare de probleme, inițiativă și perseverență, colaborare și activitate în scopul planificării și gestionării problemelor culturale, sociale sau financiare.

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

Deschiderea spre învățarea digitală în era tehnologizării

Competențe digitale

Competențele digitale implică utilizarea corectă, critică și responsabilă a tehnologiilor digitale, precum și folosirea acestora pentru învățare și participare activă în viața socială. Acestea includ alfabetizarea informațională și procesarea datelor, comunicarea și colaborarea în medii digitale, alfabetizarea mediatică, crearea de conținuturi digitale (inclusiv programarea), securitatea digitală (inclusiv bunăstarea digitală și competențele legate de securitatea informatică), aspectele legate de proprietatea intelectuală, soluționarea problemelor și gândirea critică.

- *Înțelegerea modului în care tehnologiile digitale sprijină comunicarea, creativitatea și inovația și conștientizarea oportunităților, limitărilor, efectelor, impactului și riscurilor asociate cu acestea;*
- *Înțelegerea principiilor generale, mecanismelor și logicii care stau la baza tehnologiilor digitale evolutive, cunoașterea funcțiilor principale și utilizarea diverselor dispozitive digitale, programelor și rețelelor în învățare, în activitățile extracurriculare, în viața cotidiană;*
- *Abordarea critică a validității, fiabilității și im-*

pactului informațiilor și datelor puse la dispoziție prin mijloace digitale și conștientizarea principiilor juridice și etice referitoare la utilizarea tehnologiilor digitale;

- *Utilizarea tehnologiilor digitale pentru a susține cetățenia activă și incluziunea socială, colaborarea cu ceilalți și creativitatea față de obiectivele personale, sociale sau antreprenoriale;*
- *Utilizarea, accesarea, filtrarea, evaluarea, crearea, programarea și partajarea conținuturilor digitale;*
- *Gestionarea și protejarea informațiilor; conținuturilor, datelor și identităților digitale;*
- *Manifestarea unei atitudini reflective și critice, dar curioase, deschise și de perspectivă față de tehnologiile și conținuturile digitale;*
- *Abordarea etică, sigură și responsabilă a utilizării instrumentelor cu acțiune digitală.*

Deschiderea spre cadrul cultural/intercultural/multicultural în era globalizării și internaționalizării

Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale

Competențele de exprimare culturală implică înțelegerea și respectul față de modul în care ideile și înțelesurile sunt formulate și comunicate în mod creativ în diferite culturi și prin diverse forme culturale. Totodată, acestea implică participarea la înțelegerea, dezvoltarea și exprimarea ideilor proprii și a sentimentelor de apartenență sau a rolului în societate în varii moduri și contexte.

- *Competența de comunicare interculturală, de respectare și promovare a diversității culturale, deschiderea pentru diferențele culturale;*
- *Competența axiologică: receptarea valorilor, inclusiv a celor artistice; crearea și promovarea valorilor; manifestarea gustului estetic etc.;*
- *Competența de manifestare a atitudinilor pozitive față de tradiții, obiceiuri, experiențe valorice ale poporului;*
- *Competențe de manifestare a creativității în domeniul artelor;*
- *Competența de a exprima și a interpreta cu empatie idei figurative și abstracte, experiențe și emoții prin intermediul diferitelor forme artistice;*
- *Competența de abordare critică și responsabilă a proprietății intelectuale și culturale, manifestând o atitudine deschisă și respect față de diversitatea expresiilor culturale.*

FUNDAMENTE ALE CURRICULUMULUI NAȚIONAL

Teoria generală a curriculumului, ca o nouă categorie a științelor educației, dezvoltă și asigură integralizarea teoriei educației și teoriei instruirii din perspectiva cadrului proiectiv, având finalitatea ca obiect/substanță prioritară.

Curriculumul ca teorie/concept vizuează:

- Definirea conceptului de *curriculum*;
- Integralizarea abordării psihocentrice și sociocentrice a educației;
- Sincronizarea componentelor constitutive ale curriculumului educațional;
- Sincronizarea și integralizarea *predării-învățării-evaluării*;
- Afirmarea rolului prioritar al competențelor în funcție de care se structurează celelalte elemente ale paradigmei curriculare;
- Integralizarea *cunoștințe-capacități-atitudini/valori*;
- Integralizarea *cunoaștere-aplicare-transfer*.

Curriculumul ca finalitate:

- **Finalitățile educaționale:** educația are ca *finalitate* principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică.
- **Conceptul de competențe:** un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite/formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitelor probleme în diverse contexte și situații.
- **Conceptul de competență** dintr-o logică triplă (Figura 3):

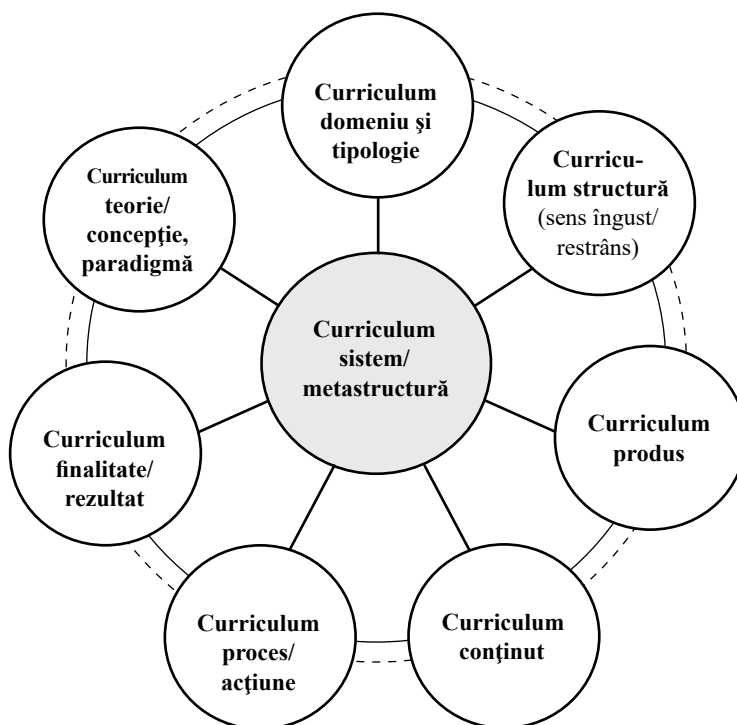


Figura 2. Curriculumul ca sistem educațional

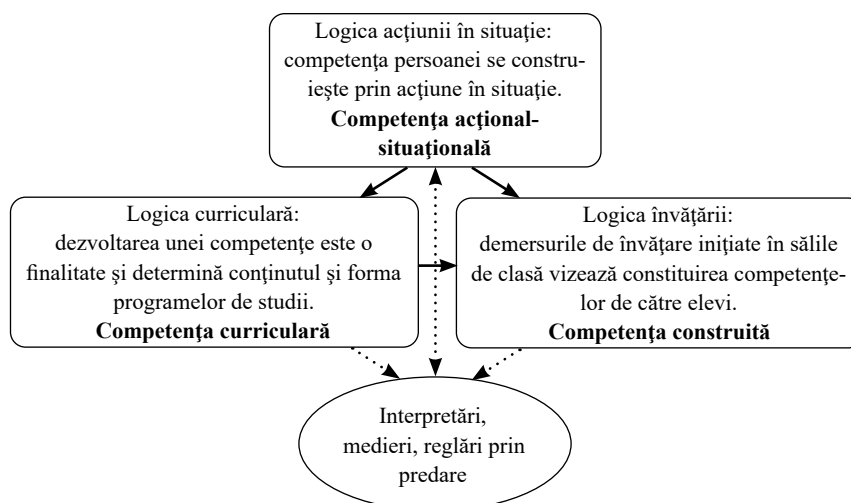


Figura 3. Conceptul de competență dintr-o logică triplă

Curriculumul ca proces

Curriculumul ca *proces* include trei categorii de activități:

Activități de pre-implementare:	Activități de implementare/ funcționare:	Activități de post-implementare:
• cercetare/diagnosticare; • conceptualizare; • proiectare/aprobare.	• implementare; • predare-învățare-evaluare; • monitorizare.	• realizarea conexiunii inverse; • dezvoltare/optimizare.

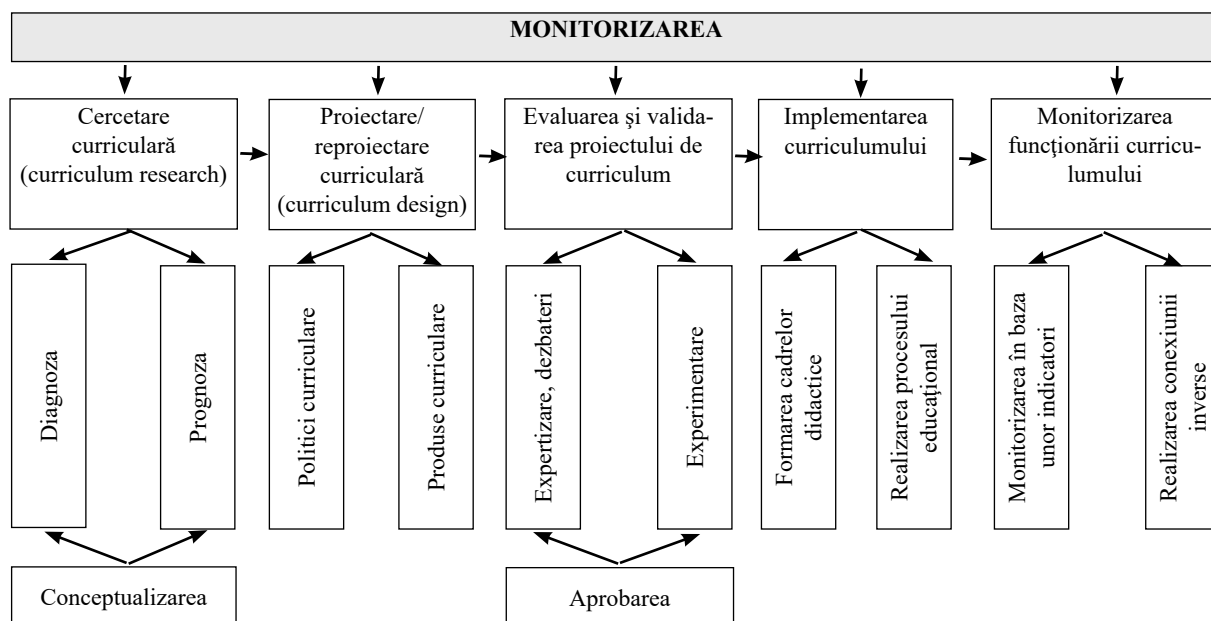


Figura 4. Curriculumul ca proces (monitorizarea)

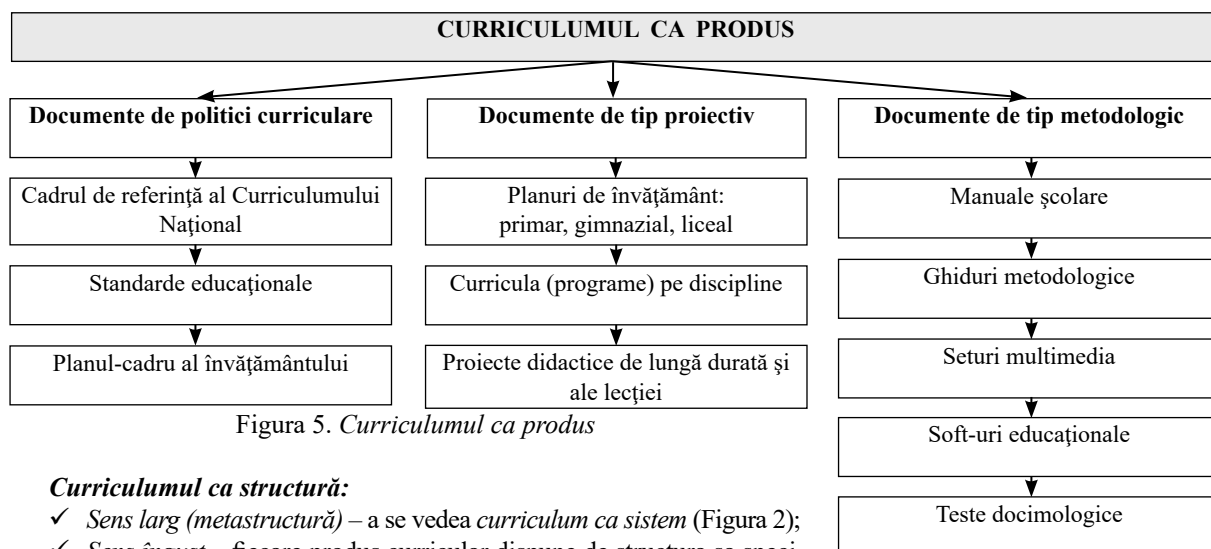


Figura 5. Curriculumul ca produs

Curriculumul ca structură:

- ✓ *Sens larg (metastructură)* – a se vedea *curriculum ca sistem* (Figura 2);
- ✓ *Sens îngust* – fiecare produs curricular dispune de structura sa specifică: planurile de învățământ; curriculumul pe discipline (programa); manualul școlar; ghidul metodologic etc.;
- ✓ *Structura curriculumului pe discipline* ca program de studii include următoarele elemente: Preliminarii; Concepția curriculumului; Administrarea disciplinei; Unități de învățare; Competențe *versus* unități de competențe/pre-achiziții; Unități de conținuturi; Activități de învățare; Strategii didactice; Strategii de evaluare; Referințe bibliografice.

DEMERSURI INOVATIVE ALE CURRICULUMULUI ȘCOLAR 2018/2019

1. Abordarea sistemică a curricula pe discipline din perspectiva postmodernității și a tendințelor actuale de dezvoltare curriculară pe plan național și internațional (a se vedea Cadrul de referință al Curriculumului Național, 2017).
2. Valorificarea noului sistem de competențe-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți (Bruxelles, 22 mai 2018).
3. Atribuirea disciplinelor școlare, prin demersuri curriculare, a noilor oportunități și valențe în formarea personalității elevului: orientarea spre formarea competențelor transversale prin formarea competențelor specifice disciplinelor școlare.

4. Valorificarea unei noi viziuni asupra conceptului de *competență*: structură, gradualitatea, etapele de formare etc.
5. Asigurarea coerenței dintre: *competențe transversale – competențe specifice disciplinei – unități de competențe; competențe transversale – disciplinele școlare; abordarea intradisciplinară și interdisciplinară*.
6. Structurarea curriculumului pe unități de învățare (module).
7. Reactualizarea conținuturilor pe discipline din perspectiva actualității acestora și a oportunităților de a contribui la formarea lor fundamentală în domeniu (pentru a continua studiile în domeniul dat).
8. Reactualizarea metodologiei de predare-învățare-evaluare: *crearea mediilor de învățare; crearea unui cadru motivațional pentru învățare; diversificarea tehnologiilor didactice și de evaluare, inclusiv axate pe competențe și pe descriptorii de performanță*.

ÎN LOC DE CONCLUZII

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, prin structurile sale, a asigurat:

- Elaborarea și promovarea politicilor curriculare în raport cu programele strategice de dezvoltare a sistemului de învățământ.
- Efectuarea unor studii în domeniul curricular, dar și evaluarea stării actuale a curricula în funcție.

- Gestionarea întregului ciclu curricular în limitele unor termeni prestabiliți: proiectare, implementare, monitorizare, reglare.
- Evaluarea și aprobarea produselor curriculare, de regulă în cadrul Consiliului Național pentru Curriculum.
- Elaborarea cadrului normativ și reglatoriu privind dezvoltarea continuă a Curriculumului Național.
- Promovarea politicilor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva schimbărilor curriculare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 400 p.
2. Guțu VI. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova. Proiectul *Educația de calitate în mediul rural din Moldova*. Chișinău: Știința, 2007. 100 p.
3. Guțu VI. et al. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Lyceum, 2017. 104 p.
4. Negreț-Dobridor I. Teoria generală a curriculumului educațional. Iași: Polirom, 2008. 439 p.



Otilia DANDARA

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

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

CZU 37.015

doi.org/10.5281/zenodo.3521001

Rezumat: Disciplina "Dezvoltare personală" este un răspuns la nevoia de educație a personalității, care trebuie să se integreze într-un mediu sociocultural și economic în continuă schimbare. Abordarea modulară îi permite profesorului să

pună accentul pe câteva aspecte importante ale dezvoltării personale, prin care elevul de astăzi și adultul de mâine vor putea să relaționeze cu sine și cu cei din jur, să își valorifice resursele personale, sociale și naturale, trăind și edificând un mediu de viață durabil; să își proiecteze cariera și să se integreze profesional; să adopte un mod de viață sănătos și să își asigure sieși și celor din jur siguranța vieții, integritatea fizică, morală și emoțională. Această disciplină este un răspuns la prevederile de politici educaționale, dar și o provocare pentru cadrele didactice, deoarece mesajul educațional nu poate fi dedus din domenii științifice clar și strict definite, ci se găsește în viața de zi cu zi.

Cuvinte-cheie: dezvoltare personală, resurse educaționale, mesaj educațional.

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

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

Keywords: personal development, educational resources, educational message.

Educația, fenomen eminent social, a apărut odată cu societatea și a însoțit evoluția acesteia. Relația dintre ele a fost de-a lungul secolelor una de subordonare: societatea determina parametrii comportamentali ai persoanei pe care educația avea misiunea să-i formeze. Cu timpul, a crescut complexitatea relației dintre persoană și mediul său de viață. A devenit tot mai complicată modalitatea de integrare a omului în mediul social, s-au diversificat rolurile sociale pe care persoana le învață și la exercită. Toate aceste circumstanțe au consolidat caracterul prospectiv al educației: educația trebuie să formeze personalitatea din perspectiva zilei de mâine, să o pregătească pentru integrarea într-o societate a viitorului, pentru care nu oferă modele de comportament cazual, ci abilități și competențe care i-ar permite să identifice problemele și să le depășească.

Această misiune dificilă implică necesitatea oferirii unui mesaj educațional și formarea unor competențe funcționale pentru viață. În acest sens, sistemul de învățământ, responsabil de educația formală și realizarea prevederilor de politici educaționale, dezvoltă în permanență curriculumul școlar din perspectiva asigurării pregătirii elevului pentru viață. O nouă etapă a dezvoltării Curriculumului Național pentru învățământul general a demarat în anul 2018. Analiza dificultăților pe care le întâmpină tinerii în procesul inserției sociale și profesionale, rezultatele unor studii efectuate conform unor criterii de evaluare a competențelor elaborate la nivel mondial, analiza bunelor practici din Europa și din lume au scos în evidență nevoia introducerii în programul de învățământ a unei noi discipline – *Dezvoltare personală*, care este predată pe tot parcursul traseului școlar (cl. I-XII).

Această disciplină urmărește atingerea următoarelor obiective educaționale majore:

- 1) să formeze competențe care facilitează integrarea persoanei în mediul de viață, prin realizarea sistematică și sistemică a activităților ce contribuie la dobândirea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și valorilor ce stau la baza unor dimensiuni de personalitate;
- 2) să contribuie la sistematizarea și consolidarea achizițiilor școlare de la diverse discipline, din perspectiva funcționalității acestora pentru viața personală și profesională.

Caracterul multiaspectual și interdisciplinar al obiectului de învățământ *Dezvoltare personală* a fost asigurat

de structura modulară. Pe tot parcursul școlar, elevul va studia această disciplină în cinci module. Modulele și tematica acestora au fost elaborate din aceleași considerente funcționale și pragmatice, din tendința facilitării procesului de integrare socioprofesională.

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

Acest modul se axează pe cultivarea stimei față de sine, în armonie cu stima față de cei din jur. De fapt, aceste dimensiuni se găsesc în strânsă concordanță: dacă te apreciezi și te stimezi, îi vei aprecia și stima și pe cei din jur. Acest deziderat poate fi atins prin gestionarea eficientă a potențialului personal: emoții, trăiri, sentimente. Pentru predarea acestui modul, profesorii/diriginții vor trebui să-și consolideze cunoștințele în domeniul psihologiei.

II. Condițiile și modul de viață sunt influențate direct de viziunea persoanei asupra vieții, de stilul de viață, de felul de a întemeia o familie, o gospodărie, de a prioritiza activitățile, lucrurile etc. Din această necesitate a fost conceptualizat modulul *Asigurarea calității vieții*, fundamentat pe integritate, gestionarea eficientă a resurselor, responsabilitate pentru dezvoltare durabilă și pentru o bună gospodărire etc.

Mesajul educațional al acestui modul se bazează pe câteva conținuturi:

- 1) educația pentru integritate, care pune accentul pe formarea sistemului de valori al individului;
- 2) educația economico-financiară și educația pentru dezvoltare durabilă, care se axează pe trei resurse ale edificării unei personalități: *resursele proprii*, exprimate prin potențialul psihofiziologic și de comunicare/relaționare a individului; *resursele persoanelor din jur*, cu accent pe potențialul anturajului, mediului social în care trăiește persoana (membrii familiei, membrii comunității, colegii, prietenii etc.); *resursele mediului de viață* (mediul natural).

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

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

Realizarea acestui modul are multiple avantaje, deoarece asigură o deschidere către bunele practici ale comunității, valorifică exemplele comportamentale ale membrilor societății, comunității. În același timp, prezintă și anumite riscuri. Mesajul educațional poate avea un caracter subiectiv foarte pronunțat. Profesorul/dirigintele sau altă persoană implicată în activitatea educativă (părinte, reprezentant al comunității etc.) va fi tentat să formuleze acest mesaj prin prisma propriilor viziuni și valori, care nu întotdeauna pot avea o conotație constructivă.

Pentru predarea reușită a modulului, profesorul/dirigintele trebuie să-și fortifice cunoștințele privind educația morală, educația pentru valori, educația economico-financiară, educația pentru dezvoltare durabilă.

III. Școala pregătește omul pentru viață. Achizițiile câpătate aici trebuie să aibă un caracter constructiv, să fie utilizate spre binele nostru, spre edificarea personalității. Din perspectiva acestui deziderat, *Modul de viață sănătos*, un alt modul integrat în disciplina *Dezvoltare personală*, are în vizor sănătatea mintală, emoțională și fizică, asigurată prin: alimentație sănătoasă, dozarea corectă a efortului fizic și intelectual, procese fiziologice caracteristice vârstei, contracararea viciilor, păstrarea și consolidarea imunității, prevenirea efectelor negative ale influenței mediului, utilizarea rațională și corectă a resurselor de sănătate (aerul, apa, mediul natural în general etc.), influența tehnologiilor moderne asupra sănătății. Acest modul se axează pe problemele enunțate mai sus și revine asupra lor din perspectiva particularităților de vârstă și a experienței de viață acumulate. Modul sănătos de viață va fi format prin: prezentarea/explicarea anumitor termeni, concepte, procese, fenomene; exersarea unor abilități practice, utilizabile în viața de zi cu zi și cultivarea unor atitudini privind modul de viață sănătos care au menirea de a consolida acest comportament pe parcursul vieții și de a-l transforma într-un credo al existenței.

IV. Cel de-al IV-lea modul vine să scoată în evidență finalitatea esențială a școlii – Pregătirea persoanei pentru integrare socioprofesională. Competențele formate pe parcursul anilor de școală trebuie să devină un reper în devenirea profesională. Într-o eră a marilor schimbări și a unor relații complexe dintre persoană și mediul său de viață, persoana trebuie să-și proiecteze cariera, în caz contrar ceea ce ai învățat rămâne a fi de dragul învățării, acumulării de cunoștințe și abilități, care, după cum se exprimă unii profesori, „poate va prinde bine cândva în viață”.

Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea

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

În primul rând, vom realiza activități prin care și cu ajutorul cărora elevii își vor *cunoaște capacitățile și potențialul*. Acesta este punctul de start în proiectarea carierei, deoarece nu poți ști cine poți fi, dacă nu cunoști de ce ești capabil. De asemenea, este important ca elevul să fie *informat corect și îndeajuns* despre posibilitățile de a face studii, ofertele de pe piața muncii, cerințele diverselor profesii și cadrul normativ-legal al raporturilor de muncă.

Nu poți realiza prea multe în viața de adult, dacă nu ai niște atitudini și dacă acțiunile tale nu se bazează pe un sistem de valori. De aceea, profesorii vor proiecta activități orientate spre formare de *atitudini și valori*, menite să motiveze elevii să muncească, să perceapă și să adopte activitatea profesională ca pe o modalitate de autorealizare.

În condițiile actuale de integrare socioprofesională, ținând cont de complexitatea relației dintre persoană și mediul social, este important ca fiecare să-și identifice nișa profesională, pentru a promova cu succes capacitățile și competențele pe care le deține. Din aceste considerente, activitatea de *marketing vocațional* este una vitală, care presupune activități de identificare a angajatorului și a locului de muncă, elaborarea unui CV și a unei scrisori de motivație, susținerea unui interviu.

V. Modulul V – Securitatea personală – vine în acest context educațional ca o necesitate a cadrului formal al instruirii, subordonat exigențelor instituțiilor de resort, responsabile de securitatea și integritatea fizică și emoțională a elevilor. Acesta se axează pe formarea competenței *Manifestarea comportamentului constructiv și responsabil în acțiuni de protecție personală și a celor din jur, axat pe cunoștințe acumulate și atitudini sociale pozitive*. Unitățile de conținut, eșalonate pe ani de studii, se focusează pe securitatea elevului în locuri publice, în comunicarea on-line; exersarea corectă a rolului de pieton, de pasager și chiar de conducător auto (la vârsta de 18 ani); comportamentul precaut și corect în cazul diverselor fenomene naturale.

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

Disciplina a fost inclusă într-o nouă arie curriculară *Consiliere școlară și dezvoltare personală*, lipsă în Planul-cadru pentru învățământul general din Republica Moldova până în anul 2018. Introducerea acestei arii a rezultat din prevederile politicilor educaționale, elaborate la nivel mondial, regional și național, precum și din studiul bunelor practici ale altor țări.

În Declarația de la Incheon *Educația 2030 – Spre educația incluzivă și echitabilă de calitate și învățarea pe tot parcursul vieții* pentru toți este scos în evidență dezideratul principal al omenirii, care aduce educația în prim-plan ca modalitate de asigurare a unei poziții în societate pentru fiecare. Este menționată importanța factorilor educaționali și, în primul rând, al statului cu rol esențial în a garanta atingerea standardelor și normelor stabilite, dar se apreciază și implicarea altor factori educaționali relevanți pentru realizarea dreptului la o educație de calitate [2]. Curriculumul la disciplina *Dezvoltare personală* exprimă una dintre ideile principale ale concepției educaționale: ”Acest curriculum urmărește să răspundă nevoilor tuturor elevilor, în sensul că propune activități structurate de stimulare a dezvoltării în domeniul social, cognitiv, afectiv și domeniile de carieră” [1, p. 3]. Ideea valorificării parteneriatului educațional este și ea valorificată conceptual în curriculumul disciplinei: ”Prezentul document se adresează cadrelor didactice care vor preda disciplina *Dezvoltare personală*, cu posibilitatea de a avea alături, în calitate de parteneri educaționali, colegii de breaslă, părinții, comunitatea și alți actori educaționali (medicul, inspectorul de poliție, reprezentantul APL-ului, reprezentanții ONG-urilor etc.)” [Idem].

În concepția disciplinei și-au găsit reflectare și prevederile de politici educaționale elaborate la nivel național. Strategia Națională *Moldova 2020* stipulează ”sporirea accesului la educație de calitate pentru toți copiii și tinerii, prin asigurarea unui mediu școlar prietenos și protectiv și prin consultarea elevilor, studenților și părinților în procesul de luare a deciziilor” [3]. O preocupare aparte este demonstrată pentru valorificarea potențialului uman, prin integrarea socioprofesională în acord cu dezvoltarea economică. Documentul menționat stipulează drept unul dintre obiectivele principale: ”Racordarea sistemului educațional la cerințele pieței forței de muncă, în scopul sporirii productivității forței de muncă și majorării ratei de ocupare în economie” [3].

Interesul și grija pentru această problemă sunt demonstrate și în documentul de politici *Educația 2020*, în care obiectivul specific 1.10. *Dezvoltarea sistemului de consiliere în carieră și proiectare a carierei pe parcursul întregii vieți indică asupra implicării într-un proces educațional specific a elevilor,*

tinerilor și adulților. Prin prisma acestor prevederi, curriculumul include componenta ghidării/proiectării carierei, orientată spre formarea competenței *Proiectarea responsabilă a carierei prin valorificarea potențialului individual și a oportunităților pieței muncii* [1, p. 6].

Fenomenul educațional este flexibil și mereu adaptabil la realitățile sociale. Această caracteristică este mult mai accentuată în condițiile societății contemporane, când schimbarea este unicul lucru stabil în această lume. Promotor al schimbării este statul, care acționează prin politicile educaționale, dar agentul principal al schimbării rămâne a fi profesorul. Calitatea și eficiența schimbării, în mare parte, depinde de capacitatea profesorului de a se implica în proces și de a învăța continuu.

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

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aria curriculară *Consiliere școlară și dezvoltare personală. Dezvoltare personală*. Curriculum pentru clasele X-XII. Chișinău, 2018. Pe: <https://mecc.gov.md/>
2. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Pe: <https://unesdoc.unesco.org>
3. Moldova 2020, Strategia națională de dezvoltare: 7 soluții pentru creșterea economică și reducerea sărăciei. Pe: <http://www.e-democracy.md>
4. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 *Educația-2020*. HG nr. 944 din 14.11.2014. Pe: <https://mecc.gov.md/ro>



Rima BEZEDE

dr., președinte, C.E. PRO DIDACTICA

Valențele imaginii și statutului cadrului didactic în context actual. Sinteză de politici

CZU 37.015

doi.org/10.5281/zenodo.3521001

Rezumat: Profesia didactică a încetat să mai fie o alternativă atractivă de carieră pentru tineri, inclusiv din cauza imaginii și a statutului social necorespunzător importanței pe care o are, așa cum o demonstrează mai multe cercetări. Analizând documentele de politici, specificul reformei din sectorul educației, contextul internațional, dar și opinia cadrelor

didactice și manageriale, prezentăm factorii-cheie care au influențat evoluția imaginii și statutului cadrului didactic, precum și un set de recomandări pentru îmbunătățirea situației.

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

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

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

Imaginea și statutul cadrului didactic sunt subiecte abordate tot mai des atât la nivel național, cât și internațional, or, acești factori influențează direct măsura în care profesia pedagogică este sau nu atractivă pentru tinerii cu vocație, dar și menținerea angajaților competenți în sistemul educațional. În acest context, în cadrul discuției publice *Imaginea profesorului în Moldova*, organizată în luna octombrie de Comunitatea pentru o Educație de Calitate COMpEC în Proiectul de Sprijinire a Educației/Departamentul Buna Guvernare al Fundației Soros-Moldova a fost prezentată o sinteză de politici, care a oferit recomandări de actualizare/dezvoltare a politicilor publice care ar conduce la îmbunătățirea imaginii și a statutului cadrului didactic, inclusiv prin identificarea și analiza factorilor-cheie care determină dinamica acestora. Studiul integral poate fi găsit pe site-ul www.soros.md

STATUTUL ȘI IMAGINEA CADRULUI DIDACTIC. CONTEXT

Statutul și imaginea unei profesii sunt elemente importante în determinarea atractivității acesteia pentru tineri și în menținerea angajaților competenți/calificați. Erodarea constantă a statutului și a imaginii cadrelor didactice este confirmată de studii relevante, ce scot în evidență impactul negativ al fenomenului asupra sistemului educațional în ansamblu, care a genera în timp o scădere a numărului celor care au ca opțiune prioritară de profesie cariera didactică [3].

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

Statutul social al cadrului didactic și-a schimbat valențele în ultimii ani, fiind influențat direct sau indirect, într-o manieră pozitivă și/sau negativă, de numeroși factori interni sau externi sistemului de învățământ. Studii recente efectuate în Republica Moldova confirmă că locul profesiei de cadru didactic în ierarhia profesiilor este unul necorespunzător importanței acesteia [1], iar numărul mic de solicitanți pentru formare inițială în științele educației, numărul și mai mic al absolvenților facultăților pedagogice care ajung să lucreze în școală, deficitul în creștere de cadre didactice vorbesc de la sine

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

Diferențele dintre statutul profesorilor și cel al reprezentanților altor profesii, precum și modificarea statutului în timp se datorează inclusiv standardelor de intrare în profesie, salariilor și condițiilor de muncă, calității programelor de formare, imaginii create de mass-media etc. [6].

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

ANALIZA CERCETĂRILOR ȘI A LEGISLAȚIEI EDUCAȚIONALE PRIN PRISMA POLITICILOR PUBLICE CE ȚIN DE ÎMBUNĂȚĂȚIREA STATUTULUI CADRULUI DIDACTIC

Analizând cercetările recente și documentele de politică educațională, constatăm că avem un cadru legal general și documente de politici educaționale, inclusiv *Codul Educației*, *Strategia Educația 2020*, care asigură pârghii pentru abordarea și soluționarea participativă a problemelor ce țin de resursa umană, inclusiv prin îmbunătățirea statutului social al reprezentanților acestei meserii. Mai mult decât atât, avem și evidențe care reflectă problema resursei umane în educație și care chiar au anticipat, acum 5 ani, criza ce ține nu doar de calitatea cadrelor didactice, dar și de numărul insuficient al acestora. Astfel, în 2014, în urma desfășurării unei ample cercetări [4], s-a concluzionat că una din principale probleme din domeniu se referă la *erodarea constantă a statutului și a imaginii cadrelor didactice – stare de fapt ce se răsfrânge negativ asupra sistemului educațional în ansamblu prin lipsa de modele, mai ales pentru copiii rămași fără supravegherea părinților, ceea ce a condus și la o scădere a numărului celor care au ca primă opțiune de profesie cariera didactică*. Totodată, una din acțiunile prioritare din același document (3.1.1) se referea direct la îmbunătățirea statutului cadrului didactic, fiind formulată în felul următor: *ameliorarea și promovarea imaginii și a statutului pedagogului prin campanii în mass-media*.

Pentru a soluționa problema în cauză, dar și altele la acest capitol a fost elaborat Programul Național de Dezvoltare a Resurselor Umane [4], care prezenta principalele dificultăți identificate în domeniul dezvoltării resurselor umane din educație în Republica Moldova și trasa obiectivele generale și specifice, precum și planul de acțiuni pentru realizarea acestora. Obiectivul specific 1.1. al acestui program prevedea *promovarea sistematică pe plan local și național a bunelor practici educaționale pentru îmbunătățirea imaginii cadrului didactic și a instituției de învățământ ca element de motivare și de atragere a tinerilor în profesia didactică*.

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

CE AVEM LA MOMENT?

Codul Educației [8], prin art. 135 (6,7), stipulează că obligațiile cadrelor didactice și de conducere din învățământul general și profesional tehnic în raport cu elevii, părinții și angajații instituțiilor de învățământ sunt prevăzute în Codul de etică al cadrului didactic, elaborat și aprobat de Ministerul Educației, cu consultarea asociațiilor reprezentative la nivel național ale elevilor, părinților, cadrelor didactice și sindicatelor din învățământ. Acesta a fost elaborat și aprobat prin Ordinul nr. 861 din 7 septembrie 2015 [9].

Codul de etică are următorul obiectiv: *reglementează raporturile profesionale ale cadrelor didactice și funcționează atât ca un contract moral între părinți/alți reprezentanți legali, elevi, copii, comunitatea locală și diferitele categorii de personal din sistemul de învățământ general și profesional tehnic responsabile de instruire și educație, cât și ca un sistem de standarde de conduită profesională, capabile să contribuie la coeziunea instituțională și a grupurilor de persoane implicate în activitatea educațională prin formarea și menținerea unui climat bazat pe cooperare și competiție după reguli corecte*. Conform acestui document, printre normele de conduită ale cadrelor didactice și de conducere (art. 8), se numără: 2) Creșterea prestigiului și a autorității personalului din învățământ, ceea ce implică următoarele acțiuni: a) orice cadru de conducere, cadru didactic sau cadru didactic auxiliar trebuie să evite, prin afirmații, aprecieri sau acțiuni, să afecteze imaginea profesională și/sau socială a oricărui alt membru al corpului profesoral, cu excepția situațiilor prevăzute și formalizate de actele normative în vigoare (evaluările de personal, comisia de disciplină, comisia de etică etc.).

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

Programul național de dezvoltare a resurselor umane, care include și acțiuni pe partea de îmbunătățire a imaginii și a statutului cadrului didactic a fost elaborat, revizuit și completat în baza discuțiilor publice, dar n-a fost aprobat. Totuși, trebuie să menționăm că unele acțiuni au fost realizate, total sau parțial, inclusiv:

- 1) Organizarea campaniei *Vreau să fiu pedagog*;

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

De asemenea, au fost mărite indemnizațiile unice pentru debutanți.

CONTEXT INTERNAȚIONAL

Pe agenda internațională, problema care se referă la imaginea și statutul cadrului didactic a fost discutată de importante organisme, dar și de comunitățile educaționale din diferite țări. Astfel, în urma unor cercetări desfășurate de Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) în țările membre, s-a constatat că, printre alte probleme cu care se confruntă sistemele de educație în ceea ce privește resursa umană, este și problema imaginii și a statutului cadrelor didactice, manifestată și prin faptul că profesorii de multe ori simt că munca lor este subevaluată.

Banca Mondială, prin studiile SABER, a identificat, de asemenea, dimensiunile-cheie ale politicilor prin care sistemele de educație reglementează domeniul resurselor umane implicate în actul educațional, care includ și fațete ale statutului și imaginii cadrului didactic.

Printre propunerile OECD pentru revizuirea politicilor de resurse umane din învățământ, pentru a transforma profesia didactică într-o alternativă de carieră atractivă, se propune îmbunătățirea imaginii și a statutului cadrelor didactice – sublinierea importanței profesorului ca model de personalitate, relațiile cu comunitatea, campanii de conștientizare publică, organizare de vizite în școli pentru studenți, promovarea în media a exemplelor pozitive.

Cele mai interesante cercetări internaționale despre statutul și imaginea cadrelor didactice sunt elaborare de asociațiile cadrelor didactice [7]. Astfel, conform unei

cercetări efectuate de Educational International Research Institute în 2015 pe un eșantion alcătuit din reprezentanții a 73 de asociații de profesori (care reprezintă 30 de milioane de angajați în educație în aproximativ 400 de organizații din 171 de țări), menționăm:

1. Majoritatea respondenților percep statutul cadrului didactic ca având o poziție medie (un statut mai jos îl au cadrele didactice care activează în educația timpurie și în învățământul profesional tehnic).
2. Diferența de statut între meseria de cadru didactic și alte ocupații profesionale, dar și schimbarea statutului de-a lungul timpului sunt determinate, în principal, de: calitatea programelor care pregătesc cadrele didactice; imaginea promovată de mass-media; salarii și condițiile de muncă; standardele de intrare în profesie; măsura în care factorii de decizie consultă asociațiile de profesori.
3. Statutul cadrului didactic s-a devalorizat, în primul rând din cauza măsurilor de austeritate, impuse de guverne, constatându-se în unele țări tendința de deprofesionalizare a acestei profesii și subminarea autorității și a vocii asociațiilor cadrelor didactice.
4. Chiar și în țările în care cadrul didactic are un statut înalt persistă tendința de devalorizare din cauza trendului neoliberal în educație, ca urmare a tendințelor neoliberale în raport cu standardizarea practicii, competiția și sistemul de evaluare a cadrelor didactice, manifestată prin remunerarea în baza performanțelor și meritocrației, testarea standardizată, sistemul de evaluare a cadrelor didactice etc. Toate aceste măsuri au fost promovate pentru a demonstra societății eforturile mari ale guvernului de a aduce schimbări inovatoare în rândul profesorilor, dar nu a avut nici un rezultat pozitiv. Mai degrabă, aceste politici au jucat un rol în distrugerea culturii de cooperare printre profesori.
5. Un mare deserviciu imaginii și statutului cadrului didactic îl face mass-media, care prezintă cadrul didactic într-o lumină proastă.

Așadar, problematica ce ține de devalorizarea imaginii și a statutului cadrului didactic este recunoscută la nivel internațional și abordată multiaspectual, în vederea identificării unor soluții viabile care ar consolida statutul cadrului didactic și ar contribui, implicit, la sporirea atractivității profesiei pentru tineri cu vocație pentru acest domeniu.

STATUTUL CADRULUI DIDACTIC ÎN REPUBLICA MOLDOVA (REZULTATELE SONDAJULUI)

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

drului legal, a resurselor informaționale și a cercetărilor din domeniu, realizate la nivel național și internațional, ci să lansăm în lunile iunie-iulie curent un sondaj printre cadrele didactice și manageriale în vederea reliefării factorilor care influențează statutul și imaginea cadrului didactic în contextul educațional și social al Republicii Moldova. De asemenea, am urmărit să aflăm părerea respondenților față de evoluția statutului și a imaginii cadrelor didactice. La sondaj au participat 153 de persoane, 69,3% fiind din zona rurală și 30,7% din cea urbană, 10,5% directori și 89,5% cadre didactice.

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

O situație puțin diferită o avem în cazul statutului cadrului didactic – conform datelor, mai mult de un sfert din respondenți (26,6%) consideră că acesta este negativ, 69,3% – mediu și doar 3,9% sunt de părerea că astăzi cadrul didactic are un statut înalt. Atât imaginea, cât și statutul cadrului didactic au suferit schimbări, de cele mai multe ori negative, fapt demonstrat de cercetările internaționale, dar și de cele naționale din ultimii ani [2,3,4]. Și în cazul sondajului nostru, respondenții au confirmat această evoluție. Astfel, mai mult de jumătate din ei au menționat că imaginea și statutul cadrului didactic s-au devalorizat. Totuși, 19,6% din respondenți cred că imaginea cadrului didactic s-a îmbunătățit în ultimii 20 de ani, iar 17% au aceeași opinie când este vorba despre statutul cadrului didactic.

Având în vedere aceste rezultate, ne-am dorit să aflăm care sunt factorii ce au influențat pozitiv sau negativ imaginea și statutul cadrului didactic. Din răspunsuri, deducem că, în cazul *imaginii*, factorii pozitivi definitorii se referă la: profesionalism și influența profesorului-model (cu autoritate profesională epistemică); rezultatele la BAC și numărul în creștere al absolvenților admiși la universitățile de peste hotare; Codul Educației și schimbările care au venit odată cu aprobarea acestuia. Locul de muncă stabil în zona rurală și salariul mai mare al profesorului în comparație cu alți angajați din mediul rural a fost, de asemenea, menționat de respondenți. Unul din factorii reflectați în răspunsuri, care, la prima vedere, pare nepotrivit pentru această listă, este deficitul de cadre didactice: în opinia mai multor respondenți, cererea sporită pentru cadre didactice contribuie la sporirea imaginii profesorului, dar și la conștientizarea de către societate a importanței acestei profesii.

Cât privește *statutul* cadrului didactic, printre factorii pozitivi menționați enumerăm: politica declarată a statului și campaniile de promovare a profesiei; personalul didactic calificat, apreciat de părinți/comunitate/societate; oportunitățile sporite de dezvoltare

profesională; realizarea de proiecte instituționale și educaționale etc.

Referindu-ne la factorii negativi care afectează imaginea și statutul, trebuie să recunoaștem că lista acestora a fost mult mai mare. Totuși, sintetizând multitudinea de răspunsuri, evidențiem că, în cazul *imaginii* negative, factorul cel mai nociv, menționat cel mai frecvent, a fost corupția în educație, dar și atitudinea rezervată a părinților și a copiilor față de profesor. Un alt factor semnalat vizează nivelul scăzut de profesionalism al unor cadre didactice și manageriale, dar și mediatizarea excesivă a situației precare și a cazurilor de scandal din educație. Îmbătrânirea corpului profesoral este și el un aspect invocat de respondenți.

În cazul *statutului*, factorii negativi cel mai des menționați sunt: salariul neatractiv și lipsa de garanții sociale; birocrăția excesivă (mulțimea de rapoarte, strategii, planificări, care conduc la declinul profesional al cadrului didactic), care împiedică implicarea plenară a cadrului didactic în demersul educațional propriu-zis; incompetența pedagogilor ca efect al deficitului de cadre; corupția în învățământ.

În calitate de factori negativi au mai fost evidențiați: lipsa unui document reglator care ar include obligațiile/beneficiile cadrului didactic (corelate cu standardele profesionale), condițiile de intrare în profesie și elementele ce țin de integritatea profesională a acestuia; ineficiența managerială a inspectoratelor școlare și politizarea în educație; numărul mare de copii din clase; goana după certificate de la cursuri, activități de formare uneori fără rost, pentru obținerea de credite la atestare, și interesul modest din partea mass-media față de activitățile frumoase desfășurate în școală.

Cele mai optimiste răspunsuri au fost obținute la întrebarea privind tendințele de schimbare a imaginii și a statutului cadrului didactic. Și într-un caz și în altul, aproximativ 80% dintre respondenți sunt de părerea că ambele au o tendință pozitivă, ceea ce confirmă faptul că problematica statutului cadrului didactic este cunoscută și se află pe agenda autorităților, reflectată în acțiunile descrise anterior.

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

media este, de asemenea, un actor de primă importanță, deoarece influențează opinia publică și, implicit, imaginea și statutul cadrului didactic. Conform răspunsurilor participanților la sondaj, mass-media ar putea contribui prin prezentarea corectă, echidistantă și obiectivă a situației din educație, punând accentul pe activitatea cadrelor didactice și eforturile depuse; prin demararea unor campanii de susținere a profesiei (reportaje și clipuri video) și, nu în ultimul rând, prin diseminarea ideii că educația este valoroasă și stă la baza dezvoltării oricărei societăți. Școala ar trebui să ofere un climat pozitiv și o cultură organizațională adecvată; să promoveze calitatea educației, recrutând cadre didactice și manageriale performante și asigurând condiții optime pentru formare continuă. Dacă ne referim la profesor și la sugestiile pentru el, acesta trebuie să își facă bine meseria în orice context și circumstanțe, să fie corect în toate: demersuri, note, comunicarea cu părinții, formări de calitate etc. Și părinții ar putea contribui la îmbunătățirea statutului cadrului didactic, inclusiv prin colaborarea cu profesorii și educarea copiilor în spiritul respectului pentru munca cadrului didactic.

Așadar, imaginea și statutul cadrului didactic sunt, în general, bune, conform opiniei respondenților. Totuși, în ultima vreme, acestea s-au devalorizat, cadrul didactic nu mai are prestigiul pe care îl avea acum 20 de ani, iar factorii care au determinat o astfel de evoluție sunt numeroși, pornind de la calitatea cadrului didactic și încheind cu deserviciul pe care îl face mass-media profesiei date. Optimist este faptul că, având în vedere ultimele acțiuni, tendința de schimbare a statutului este una pozitivă, iar acest lucru demonstrează că aspectele dificile ce țin de imaginea și statutul cadrului didactic sunt, cel puțin, pe agenda comunității educaționale și a decidenților din domeniu.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

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

Analizând documentele de politici, evoluția reformei din educație, contextul internațional privind statutul și imaginea cadrului didactic, dar și opinia profesorilor și managerilor, evidențiem următoarele recomandări:

1. Îmbunătățirea imaginii și a statutului cadrului didactic în contextul reformei din domeniul dezvoltării resurselor umane, inclusiv prin actu-

alizarea și implementarea acțiunilor Programului Național de Dezvoltare a Resurselor Umane;

2. Elaborarea și aprobarea statutului cadrului didactic – document ce reglementează obligațiile și beneficiile cadrului didactic (corelat cu standardele profesionale), dar și elementele ce țin de integritatea profesională a acestuia;
3. Transparentizarea tuturor procedurilor care implică decizii administrative, inclusiv a concursurilor pentru ocuparea funcțiilor manageriale, comisiilor de examinare la admitere pentru locuri de la buget la facultăți, procedurilor de promovare profesională, de acordare a bonificațiilor, ajutoarelor, facilităților sociale;
4. Sensibilizarea opiniei publice și promovarea profesiei de cadru didactic, a unei culturi a încrederii în școală și în profesori, prin implicarea tuturor părților interesate, inclusiv societatea civilă, mass-media, comunitatea educațională etc., care ar putea contribui, după cum urmează:
 - societatea/comunitatea – să sprijine cadrul didactic și să contribuie la transformarea școlilor în centre educaționale comunitare de referință, promovând un parteneriat eficient școală-societate/comunitate;
 - autoritatea publică – să asigure salarii/pachet social atractiv/condiții de muncă moderne, dar și legi/regulamente privind securitatea și protecția cadrului didactic; să promoveze politici eficiente pentru recrutarea și menținerea în sistem a cadrelor didactice cu vocație;
 - mass-media – să prezinte corect, echidistant și obiectiv activitatea și eforturile depuse în educație; să demareze campanii, spoturi de susținere a profesiei; să organizeze emisiuni televizate/radio despre viața și activitatea celor mai buni profesioniști din domeniu sau emisiuni în care profesorii să prezinte elaborări personale (proiecte didactice, tematic; practici educaționale; manuale; suporturi; articole etc.);
 - școala – să ofere un climat organizațional pozitiv, cultură organizațională bazată pe cooperare și valori profesionale; să popularizeze succesele; să susțină originalitatea, creativitatea cadrului didactic; să evalueze cadrele angajate; să formeze o echipă managerială competentă și responsabilă, aptă de a colabora, a coordona și a organiza eficient procesul educațional;
 - profesorul – să fie un model de profesionalism, să își facă bine meseria în orice context și circumstanțe; să muncească asupra propriei formări.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



Liliana STAN

dr., prof. univ., Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași

Profilul de competențe al educatoarei-puericultor

CZU 373.2.091

doi.org/10.5281/zenodo.3521011

Rezumat: Educatoarea-puericultor este profesionistul prezent în educația antepreșcolară (0-3 ani) derulată în cadre instituționale (creșe, grădinițe, cluburi, centre de zi, centre de recreere și joacă) sau în familii (dacă și acolo se solicită, prin serviciile bonelor pregătite explicit pentru rolul asumat). Studiul nostru evidențiază profilul competențelor ce trebuie deținute de către educatoarii-puericultori prin raportare la experiența românească actuală, vizată sub aspectul cadrelor de reglementare existente, al formelor de realizare structurate,

al conținuturilor pedagogice și psihologice utilizate pentru profesionalizare. În România se configurează o autentică mișcare de căutare a formulei celei mai potrivite de formare a viitorilor specialiști în educația timpurie.

Cuvinte-cheie: competență, educație timpurie, educatoarea-puericultor, profesionalizare.

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

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

Formarea omului solicită un efort multidimensional uriaș, susținut conștient și intens pe parcursul întregii existențe. Ființa umană se modelează și remodelează viața întreagă. Dincolo de aceste observații (asimilate facil și îndreptățit bunului simț), constatările cercetărilor științifice afirmă, mai ales în ultimele decenii, că formula *întreaga viață* trebuie înțeleasă la modul propriu *de la naștere și până la moarte*. Studiile recente ale geneticienilor, neonatologilor și altor categorii de cercetători susțin ideea că chiar înainte de naștere se pot iniția diverse activități stimulatoare și benefice pentru făt. Aceasta presupune că devenirea umană include și

intervalul prenatal, un segment temporal cu semnificație certă pentru ceea ce va fi (ulterior) ființa umană. Înțeleasă în maniera arătată, devenirea umană solicită asistență familială, dar și sociofamilială specială de diverse tipuri (medicală/pediatrică, nutrițională, educațională, spirituală etc.) din chiar primii ani de viață.

UN CONTEXT VALORIC ÎNNOIT: EDUCAȚIA TIMPURIE

Utilizată larg în prezent, formula *educația timpurie* evidențiază tocmai faptul că formarea omului trebuie să înceapă încă de la naștere și trebuie să se realizeze în ma-

nieră structurată riguros, controlată și dirijată de finalități complex înțelese, aprofundate, până în momentul intrării copilului în școala primară (ceea ce înseamnă vârsta de 6/7/8 ani, după alegerile specifice fiecărei țări în parte). Educația timpurie integrează într-un tot coerent, unitar, educația antepreșcolară (0-3 ani) și educația preșcolară (3-6/7 ani). Așadar, educația timpurie este concepută ca un *context existențial cuprinzător instituit la nivel familial și extrafamilial* ce integrează o sumă de componente: persoane, dar și instituții, acțiunile acestora, atitudinile și valorile pe care le practică, resursele materiale, organizatorice, manageriale etc. În ceea ce privește instituțiile, este vorba, în principal, despre creșă – la nivel antepreșcolar și grădiniță – la nivel preșcolar; în egală măsură, însă, sunt vizate și centrele de zi, centrele maternale, cluburile pentru copii, spațiile de joacă organizate ș.a. Întregul complex de elemente indicate este subordonat finalității explicite de a asigura ceea ce este denumit generic ca fiind creșterea și dezvoltarea copilului mic. Educația timpurie a copilului, alături de îngrijirea timpurie a lui, vizează asigurarea dezvoltării normale a minorului.

Perspectiva pedagogiei educației timpurii [10, p. 31] angajează o viziune în care primii 3 ani de viață ai copilului nu (mai) sunt concepuți ca o simplă perioadă de creștere biologică ce solicită adulții în probleme legate de supraveghere, hrănire/alimentație, igienă și îngrijire medicală etc. Pe lângă aspectele menționate, de la naștere și până la 3 ani trebuie să se realizeze educația antepreșcolară în temeiul ideii că durata respectivă constituie un interval al învățării cu *efecte esențiale pentru întreaga existență a individului*. În condițiile arătate, adulții din preajma copilului trebuie să-și asume intervenții educative conștiente și explicit dirijate în folosul copilului, iar în cazul instituțiilor, angajaților acestora (asistenți medicali, medici, educatori-puericulti, psihologi, logopezi, consilieri, asistenți sociali, îngrijitori ș.a.) li se pretinde să fie profesioniști calificați pentru a rezolva eficient problemele particulare ale modelării copiilor încă din primele zile și săptămâni de viață.

CADRUL INSTITUȚIONAL AL FORMĂRII EDUCATORULUI-PUERICULTOR

Pentru intervalul 0-3 ani (intervalul antepreșcolarității), specialistul abilitat să onoreze multitudinea nevoilor de învățare ale bebelușilor și copiilor în creșe, grădinițe care au grupe pentru copii mai mici de 3 ani (mai exact cu vârsta între 2 și 3 ani), centre de zi, cluburi sau/și în mediile familiale ce solicită ajutor specializat (în regim privat, desigur, acolo unde vorbim curent despre bonă/dădacă) este educatorul-puericulti. Conform precizărilor din Standardul Ocupațional corespunzător din România (validat în 2008 în cadrul Autorității Naționale de Calificări și publicat în 2010),

”educatorul-puericulti este persoana calificată a cărei intervenție se regăsește în sectorul serviciilor de creștere, îngrijire și educație timpurie a copilului și de susținere a părinților în consolidarea abilităților parentale. Acestea pot fi servicii primare și de protecție a copilului. Serviciile primare sunt: creșe, grădinițe, centre de zi pentru copil, centre de consiliere și informare pentru părinți etc. Serviciul de protecție a copilului în care educatorul-puericulti își desfășoară activitatea poate fi Centrul Maternal” [11, p. 3].

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

În România, în mod particular, este pus în aplicare primul sistem de formare menționat mai sus, iar pregătirea pentru rolul de educator-puericulti revine liceelor pedagogice începând cu anul 2011. Ordinul ministrului educației naționale nr. 5021/12.09.2013 (reluând elemente ale conținutului din documentul similar din 2011, respectiv Ordinul ministrului nr. 5347/7.09.2011) precizează faptul că în cadrul filierei vocaționale, profilul pedagogic include (și) *specializarea educador-puericulti*. O sumă de discipline pedagogice și psihologice sunt indicate în documentul citat ca fiind surse esențiale pentru dobândirea profilului de competențe așteptat de către beneficiarii activității acestei categorii profesionale [10, p. 22]. Mai precis, sunt enumerate disciplinele: *Introducere în pedagogie, Educație timpurie, Psihologie generală, Pregătire practică de specialitate* (în clasa a IX-a), *Curriculum pentru educație timpurie, Psihologia copilului și a relației mamă – copil, Pregătire practică de specialitate* (clasa a X-a), *Educația copiilor cu nevoi speciale, Psihologia educației. Activități de dezvoltare cognitivă, senzoriomotorie, socioafectivă și de dezvoltare a capacității de învățare a copilului de la 0 la 3 ani, Pregătire practică de specialitate* (clasa a XI-a), *Educație diferențiată, Joc și învățare, Managementul grupului de copii și al relațiilor cu familia, Drepturile copilului. Servicii de protecție a copilului și Pregătire practică de specialitate* (clasa a XII-a).

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

¹ ECEC – Early Childhood Education and Care/Educație și Îngrijire în Copilăria Timpurie.

serviciu educativ la care ne raportăm este din ce în ce mai mare, calificarea de educator-puericultor se poate dobândi și prin deținerea atestatului corespunzător obținut prin absolvirea unor cursuri autorizate de Ministerul Educației Naționale.

PROFILUL COMPETENȚELOR EDUCATORULUI-PUERICULTOR

Ce anume se așteaptă de la educatorul-puericultor? Dacă principalul beneficiar al activității acestui profesionist este minorul de până la 3 ani, expectanțele (pentru adultul specializat să ofere servicii de calitate copiilor) vin de la părinții/tutorii celor mici, de la familia lărgită de care ei aparțin și, inevitabil, de la comunitate, de la societate, în ansamblu. Exigențele și așteptările respective sunt surprinse în esența lor într-o serie de documente și reglementări din legislația muncii (fișa postului, standardul ocupațional pentru profesia de educator-puericultor etc.) care detaliază ansamblul activităților ce trebuie integrate în exercitarea rolurilor profesionale și evidențiază competențele solicitate de interacțiunea specialist – copil, specialist – familia de apartenență a copilului, specialist – comunitate, specialist – echipa alcătuită din toate categoriile profesionale implicate în educația timpurie.

Așadar, printr-o succesiune de *(A) activități specifice*, educatorul-puericultor își exercită *(B) rolurile identitare* și probează *(C) competențele profesionale*. Este evident că între componentele enumerate există interrelații structurale.

A. Activitățile specifice asociate rolului de educator-puericultor au o diversitate deosebită și vizează: relația educatorului-puericultor cu copilul mic, relația cu părinții copilului, relația cu comunitatea de apartenență a minorului și relația cu toți specialiștii implicați în demersul creșterii și formării copilului până la intrarea în grădiniță. Prin prisma Standardului Ocupațional propriu, educatorul-puericultor desfășoară în principal următoarele activități: realizarea asistenței pedagogice/didactice a familiei și a copilului, favorizarea dezvoltării globale, integrate a copilului, monitorizarea dezvoltării copilului, planificarea activității, menținerea integrității și siguranței copiilor, apartenențelor acestora, gestionarea actelor și documentelor [11, pp. 3-4].

Activitățile cu ceilalți agenți implicați în educația timpurie (părinți/ tutori legali, comunitate, alți specialiști), oricât de diverse, ample, solicitante ar fi, sunt subordonate interesului de a favoriza copilului cea mai bună învățare posibilă în cadrele specifice de viață ale educabililor. Partea dominantă a activităților educatorului-puericultor, după cum se observă, se structurează în relația cu minorul și pentru acesta; pe lângă îngrijirea copilului mic, se realizează activități specifice de cunoaștere a copilului (ca potențial, puncte

favorizante – puncte critice/dificultăți ș.a.) și, mai cu seamă, se are în vedere întreaga gamă de activități de stimulare/favorizare/antrenare/exersare specifice domeniilor de dezvoltare. Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale, dezvoltarea socioemoțională, capacitățile și atitudinile de învățare, dezvoltarea limbajului, a comunicării și construirea premiselor citirii și scrierii, ca și dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii [6] constituie cele 5 mari domenii de dezvoltare care dirijează întregul demers paideic derulat în instituțiile de educație antepreșcolară și preșcolară deopotrivă. Vizate ca repere ce trebuie cunoscute de către cadrele didactice ce lucrează cu copiii mici în conținutul *Curriculumului pentru educație timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între naștere și 3 ani* (2008) și în *Curriculumul pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani)*, din 2008, cele 5 domenii de dezvoltare structurează în prezent documentul reglator unitar pentru educația timpurie începând cu anul 2017 [5].

Intervențiile pentru a facilita dezvoltarea globală a celor mici constituie nucleul muncii educatorului-puericultor și se reflectă în achizițiile fundamentale pe care copilul până la 3 ani trebuie să le dovedească: autonomie/independență, limbaj adecvat nivelului de vârstă, echilibru socioafectiv în relațiile cu alții, sociabilitate specifică, receptivitate la toate categoriile de stimuli, capacitate de învățare, atitudine pozitivă pentru învățare, capacitate de efort etc.

B. Rolurile identitare ale educatorului-puericultor sunt invocate strategic în conținutul programelor școlare ale disciplinelor psihopedagogice ce procură pregătirea inițială pentru profesie [2: Programa școlară pentru clasa a IX-a la disciplina *Introducere în pedagogie. Educație timpurie*, p. 2]. Ele se referă la: îngrijirea copiilor aflați în intervalul 0-3 ani; implicarea în construirea relației părinte/tutore – copil din perspectiva sprijinirii părinților/tutorilor, a educării și consilierii acestora în chestiuni care privesc abordarea minorului; promovarea parteneriatelor sociale și educaționale ale creșelor, cu prioritate facilitarea implicării familiilor în activitățile concepute de instituțiile specializate ale educației timpurii.

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

C. *Competențele profesionale ale educatorului-puericultor* descriu un profil profesional de complexitate deosebită, de dificultate certă, de anvergură umană și morală specială. Dacă avem în vedere Standardul Ocupațional caracteristic (2010), observăm structurarea competențelor în trei categorii: competențe-cheie, competențe generale și competențe specifice. În tabelul de mai jos sintetizăm unitățile de competență ale celor trei categorii.

Tabelul 1. *Competențele profesionale ale educatorului-puericultor*

Competențe-cheie	Competențe generale	Competențe specifice
Comunicare în limba oficială	Mentținerea integrității și siguranței beneficiarilor	Realizarea asistenței educative a părinților
Comunicare în limba străină	Planificarea activităților	Susținerea dezvoltării globale, integrate a copilului
Competențe de bază în matematică, știință, tehnologie	Comunicarea cu beneficiarii	Monitorizarea dezvoltării copilului
Competențe informatice	Gestionarea actelor și documentelor beneficiarilor	
Competența de a învăța	Respectarea normelor de securitate și sănătate în muncă și în situații de urgență	
Competențe sociale și civice		
Competențe de exprimare culturală		

Substanța fiecărei competențe este nuanțată semnificativ prin explicitările subsecvente de cunoștințe, aptitudini și atitudini ce sunt necesare exercitării calitative a rolului profesional al educatorului-puericultor. Cu valoare de exemplu, remarcăm faptul că deținerea competenței specifice 2. *Susținerea dezvoltării globale, integrate a copilului* este indicată de achiziționarea cunoștințelor și deprinderilor necesare pentru identificarea (în echipa de specialiști și împreună cu părinții educatului) nevoilor de îngrijire, creștere și educație timpurie ale copilului, pentru planificarea (flexibilă și personalizată, în funcție de ritmurile și nevoile specifice fiecărui copil) activităților destinate copilului, pentru asigurarea confortului/echilibrului emoțional al minorului, pentru amenajarea adecvată a mediului social și fizic al copilului, pentru susținerea implicării acestuia în alegerea și realizarea activităților care au ca miză creșterea, îngrijirea și educația (exprimarea opiniilor, preferințelor asupra conținuturilor și modurilor de lucru), pentru organizarea jocurilor ca dominantă metodologică în educația timpurie etc. [11].

PROFILUL MORAL AL EDUCATORULUI-PUERICULTOR

Alături de formulările strict tehnice ale conținuturilor competențelor profesionale ale educatorului-puericultor, în documentele care fac referire la problema în care ne circumscriem sunt invocate acele trăsături ale personalității profesionistului în educația timpurie strict necesare prestării adecvate a rolurilor; se pune un accent distinct pe dimensiunea morală a manifestărilor la locul de muncă. De exemplu, pe parcursul pregătirii

inițiale de tip liceal, viitorilor educatori-puericultori li se transmite explicit mesajul referitor la importanța răbdării, toleranței, capacității de comunicare, spiritului ludic, spiritului de observație, capacității de înțelegere, de a avea inițiative, de autocunoaștere [2, p. 5]. Toți cei preocupați de problematica educației timpurii, teoreticieni și practicieni, în egală măsură, subliniază importanța primordială a configurării conduitei deontologice a educatorului-puericultor, a ținutei morale demne și decente puse în serviciul transmiterii către minori a valorilor morale, sociale, spirituale. Răspunderea pentru viața și sănătatea fiecărui copil, pentru dezvoltarea holistică – fizică, pentru sănătate, cognitivă, emoțională, personală, socială etc. se completează cu grija pentru copil. Atât răspunderea, cât și grija au multiple planuri de materializare: respectarea drepturilor copiilor (conținut al *Legii 272/2004*), limitarea etichetărilor și discriminărilor acestora și familiilor de apartenență, asigurarea egalității de șanse și de tratament socioeducational pentru toți copiii, autoperfecționarea profesională continuă (pedagogică, psihologică, metodică, cultură generală), practicarea unei comunicări calme, răbdătoare, empatică cu copiii și părinții lor etc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Anexa 6 la OMECTS nr. 5347/09. 2011. Planurile-cadru de învățământ pentru clasele a IX-a – a XII-a, filiera vocațională, profilul pedagogic.
2. Anexa 1 la OMEN nr. 5021/09. 2013. Programe școlare pentru Curriculum diferențiat, licee pedagogice, profil educator-puericultor.
3. Curriculum pentru educație timpurie a copiilor

- cu vârsta cuprinsă între naștere și 3 ani. MECT, 2008.
4. Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani). MECT, 2008.
 5. Curriculum pentru educație timpurie (copii de la naștere la 6 ani). MEN, 2017.
 6. Ionescu M. (coord.) Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani. București: Vanemonde, 2010. Pe: www.isjtl.edu.ro/fisiere/Educatori/2014-2015/Repere-fundamentale.pdf
 7. Învățământul preșcolar și protecția copilului în Europa: eliminarea inegalităților sociale și cul-

turale. Comisia Europeană, 2009.

8. Legea nr. 272 din 21 iunie 2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului.
9. Stan L. Pedagogia preșcolarității și școlarității mici. Iași: Polirom, 2017.
10. Stan L. Un areal investigativ de interes actual: educația timpurie. În: Stan L. (coord.) Dezvoltarea copilului și educația timpurie. Iași: Polirom, 2016.
11. Standard ocupațional. Educator-puericultor. În sectorul: Sănătate, Igienă, Asistență Socială. 2010. Pe: www.anc.edu.ro/uploads/SO/Educator%20puericultor_00.pdf



Tatiana **CARTALEANU**

dr., formator, C.E. PRO DIDACTICA

Portofoliul și proiectul modular în învățământul profesional

CZU 37.091

doi.org/10.5281/zenodo.3521016

Rezumat: Aplicarea proiectului și a portofoliului în învățământul profesional este o necesitate. Portofoliul poate contribui vizibil la dezvoltarea competențelor; mai ales a competenței de a învăța pe parcursul întregii vieți, și poate servi ca dovadă a valorii meseriașului, iar proiectul stimulează creativitatea, soluționarea problemelor și cultivă spiritul de

echipă. Pregătirea unei serii de traininguri pentru profesorii și maeștrii din instituțiile de învățământ profesional a pornit de la aplicarea unui chestionar electronic. Concluziile la care s-a ajuns în rezultatul analizei răspunsurilor la întrebările chestionarului generează structura a 3 traininguri distincte.

Cuvinte-cheie: portofoliu, proiect, competențe profesionale, chestionar.

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

Keywords: portfolio, project, professional competences, questionnaire.



Olga **COSOVAN**

dr., conf. univ., UPSC Ion Creangă

Portofoliul are două roluri: ca instrument de învățare, contribuie la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți și documentează pentru elev progresul său, evoluția sa în cadrul disciplinei și fațetele diverse ale formării în meserie. Ca instrument de evaluare, are mai multe întrebuintări: este unul dintre mijloacele prin care un candidat își demonstrează calificările obținute extracurricular sau, cel puțin, în alt context decât cel al învățământului profesional; documentează experiența de la practica de producție/plasament; servește la evaluarea propriu-zisă a cursului.

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

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

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

Un avantaj al portofoliului ca activitate de instruire este orientarea sa spre practica de producție, pentru că elevii sunt încurajați să colecteze dovezi de performanță anume de la stagiile de practică. Întrebarea este dacă sarcinile și rezultatele/performanțele reflectate în portofoliu măsoară ceea ce urmau să măsoare. Cât de exact produsele din portofoliu corespund finalităților de învățare importante? Dacă selecția de lucrări ale elevului reflectă un spectru de activități de pe toată durata cursului, atunci validitatea conținutului de portofoliu va fi înaltă.

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

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

Studiile efectuate asupra practicilor didactice în învățământul profesional din Marea Britanie, Danemarca, România și Turcia denotă faptul că industria și mediul de afaceri salută aplicarea portofoliului în învățământul profesional, pentru că acesta permite evaluarea învățării active și a performanței reale, nu simpla evocare a unor informații asimilate. Potențialii angajatori ai absolvenților școlilor profesionale aprobă utilizarea portofoliului și datorită faptului că acesta creează o legătură tangibilă între activitățile la clasă și activitatea de muncă autentică. Reprezentantii întreprinderilor remarcă însă că realizarea acestor finalități de învățare depinde de scopurile, practicile și structurile care ghidează implementarea portofoliului ca o nouă formă de învățare și evaluare în învățământul profesional [2].

Un punct recent de evoluție în acest sens este portofoliul electronic (de regulă, plasat online pe o platformă de instruire), care în Australia înlocuiește, cu tot mai mult succes, portofoliul tradițional. Aplicarea portofoliului online (*web-portfolio*) este deosebit de comodă în cazul studiilor cu frecvență redusă și al celor la distanță [4]. Portofoliile online servesc pentru documentarea experienței la practica de producție. Faptul că acestea se completează continuu, în loc de a fi asamblate în final, înseamnă că profesorii pot detecta problemele și dificultățile în regim real, ceea ce le permite să le soluționeze rapid și eficient. Elevii anului absolvent își pregătesc un portofoliu de carieră, care este plasat pe Internet și conține CV-ul, demonstrează în ce mod absolventul corespunde criteriilor de selecție pentru posturile pe care și le dorește, alături de funcțiile pe care este capabil să le îndeplinească.

Pentru a valorifica din plin oportunitățile mediului virtual de prezentare, un portofoliu electronic tipic va conține materiale multimedia. Un exemplu de material inclus în portofoliul electronic este o fotografie sau o înregistrare video în care elevul îndeplinește o sarcină, însoțită de reflecțiile sale asupra procesului de lucru și a rezultatului, o comparație dintre ceea ce fusese planificat și ceea ce s-a realizat, precum și orarul activităților.

În Australia, portofoliul joacă un rol esențial pentru procesul de recunoaștere a competențelor profesionale obținute în afara sistemului de educație profesională. Experții elaborează o matrice de competențe, indicând tipurile de dovezi care vor fi acceptate pentru demonstrarea existenței acestor competențe. În portofolii, candidații prezintă și ilustrează existența acestor competențe și dovezile corespunzătoare, apoi evaluatorii compară conținutul portofoliilor cu matricea. Pe lângă portofoliu, evaluarea competențelor se realizează în

baza interviurilor și a observării candidaților în procesul de lucru.

În lumina acestor schimbări se conturează și un nou profil al cadrelor didactice angajate în educația profesională, aceasta din urmă devenind mai puțin centrată pe ofertă și mai mult orientată spre cerere. Se schimbă și cerințele față de profesori. Modelul vechi al educației vocaționale pornea de la premisa că sala de clasă, nu atelierul este mediul optim de instruire. În prezent însă instruirea profesională se racordează puternic la cererea de pe piața muncii, oferind numai acele servicii de instruire care sunt căutate de întreprinderi și persoane. Profesorul modern este capabil să adapteze curricula pentru a le face să corespundă cerințelor industriale și individuale, variind conținuturile și metodologia didactică [Ibidem]. Recomandările curente pentru pregătirea cadrelor didactice din învățământul vocațional prevăd o instruire ancorată strâns în practica de producție.

O problemă-cheie rămâne modificarea practicilor de predare-învățare astfel încât instruirea să devină centrată pe elev. Lucrul în echipă, proiectul individual și de grup, portofoliul se numără printre soluțiile didactice care angajează elevul în propria învățare, îi dezvoltă simțul responsabilității pentru învățare, îl ajută să-și planifice învățarea pe parcursul întregii vieți astfel încât pregătirea de angajare să devină una din treptele spre dezvoltarea profesională ulterioară, nu un scop în sine. Elevii se încadrează în învățământul profesional, având așteptări diferite, care deseori se bazează pe experiența lor anterioară de învățare. Unii își doresc un mediu centrat pe elev, alții consideră că abordarea centrată pe profesor este una mai solidă. Unii apreciază învățarea în atelier, alții asociază învățarea exclusiv cu sala de clasă. Unii învață mai bine în grupuri, alții independent. Unora le place mediul virtual, alții nu îl consideră serios și autentic.

Mai multe instituții de învățământ practică proiectele individuale sau de grup realizate la locul de muncă/în practica de producție ca o modalitate pentru susținerea și validarea evaluării realizate prin metode mai tradiționale. Institutul de Tehnologie din Canberra (Australia) a creat pentru studenți o „piață” virtuală, unde resursele online și abordarea în bază de proiect permit evaluarea competențelor de lucru în echipă ale studenților, considerate extrem de importante pentru viitoarea lor carieră. Evaluarea reflectă structura de echipă a mediului de învățare. Or, lucrul în echipă pentru crearea unui produs sau implementarea unui proces este o caracteristică a multor meserii. Predarea-învățarea și evaluarea sunt ghidate de necesitatea de a crea un mediu de proiect de echipă, reflectând condițiile reale de lucru în domeniu. Pentru evaluare studenții prezintă șase produse elaborate în echipă, dintre care două sunt evaluate la nivel individual, iar patru – la nivel de echipă. Pe măsura apropierii termenelor-limită, studenții se bucură de un feedback

continuu din partea profesorilor. În final, echipa prezintă mostra de produs creată drept soluție la problema din centrul proiectului. Din procesul de evaluare fac parte evaluarea reciprocă și sarcinile de evaluare formativă realizate pe parcurs. Modelul de prezentare a rezultatelor proiectului simulează condițiile reale din cadrul mediului industrial.

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

Deși experiența ultimilor ani demonstrează că evaluarea în baza sarcinilor orientate spre soluționarea problemelor, a portofoliilor electronice și a produselor online precum jurnalul electronic și galeria de imagini este foarte promițătoare, este totuși important ca asemenea sarcini să fie proiectate cu mare grijă, pentru a constitui autentice instrumente de evaluare a competențelor. O problemă în utilizarea portofoliilor electronice este faptul că nu toți profesorii implicați în evaluarea lor posedă competențe digitale într-o măsură suficientă pentru a examina și a aprecia toate oportunitățile acestui mediu. Un plus al portofoliului electronic individual este faptul că întregul itinerar de învățare al elevului poate fi conservat și consultat cu ușurință. Revenind la eforturile timpurii ale elevului, profesorul și elevul însuși pot monitoriza progresul în cunoștințe, abilități etc.

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

sunt căutate și la locul de muncă. Unele instituții de învățământ profesional practică proiectele electronice, întreaga documentație a cărora este plasată online. Ele sunt supuse evaluării reciproce (a elevilor) atât la nivel formativ, cât și la cel sumativ. Elevii consideră foarte valoroase oportunitățile oferite de mediul virtual, care le permit să examineze munca (inclusiv portofoliile) unii altora, să împărtășească soluții și să învețe unii de la alții, să discute online și să colaboreze în timp ce lucrează la sarcini individuale.

Evaluarea proiectelor de echipă se realizează în următorul mod în unele instituții: după ce în cadrul proiectelor au fost propuse soluții la problema înaintată de profesor, fiecare soluție este evaluată și primește notă de la alte trei echipe, înainte de a fi prezentată profesorului. Există însă temeri că accesibilitatea conținuturilor electronice facilitează plagiatul.

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

Inițiind, în cadrul programului CONCEPT 4, un șir de activități de formare consacrate eminentelor portofoliului și proiectului în învățământul profesional, ne-am propus să aflăm care este situația reală de aplicare a acestor metode de instruire și evaluare în instituții.

În calitate de respondenți au fost 192 de profesori și maiștri, care au reprezentat instituțiile ȘP Florești, ȘP Ungheni, Centrul de Excelență în Construcții, CEIU, Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor (Bălți), Colegiul de Industrie Ușoară (Bălți), ȘP nr. 1 Cahul, ȘP nr. 2 Cahul, ȘP nr. 5 Chișinău, ȘP nr. 7 Chișinău, ȘP nr. 1 Bălți, ȘP nr. 4 Bălți, ȘP nr. 5 Bălți, ȘP Bubuieci. Numărul de respondenți oscilează de la 0 (ȘP nr. 2 Chișinău) la 25 (ȘP Florești).

În baza acestor chestionare completate, se conturează situația actuală. Considerăm că persoanele care predau întreaga disciplină „modulară” ar trebui să fie primii vizați de formarea preconizată. Argumentul nostru este că aceștia văd lucrurile global, holistic și pot concepe atât acumularea portofoliului – cu măsură, rost și bun-simț – cât și elaborarea unor proiecte de învățare utile pentru întreg procesul de formare profesională. La selectarea (sau delegarea din partea instituției) viitorilor cursanți, trebuie să fie reprezentate aceste categorii, dar metodiștii, în virtutea funcției pe care o au, trebuie să fie prioritari, iar raportul de 50/50 să fie respectat. Trebuie pregătiți și profesorii, și maiștrii instructori. Ar fi bine să păstrăm acest raport în organizarea grupelor de cursanți, pentru diversitate de opinii și experiențe educaționale. Nu trebuie să ne orientăm doar spre un anumit segment de vârstă sau cu un anumit număr de ani de experiență în domeniu. Trebuie valorificate și proiectate situații relevante, în care și unii, și alții ar avea de învățat și de relatat, de generalizat.

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

Dacă am considera că acești respondenți sunt reprezentativi pentru întreg contingentul de profesori și maiștri, atunci ar trebui să ne pătrundem de optimism și să credem că lucrurile stau foarte bine. Totuși, diferența dintre respondenți se manifestă și în atitudinea cu care și-au pus pe tapet formările: *ceva incert* sau module exacte cu dată și instituție formatoare.

PROGNOZE ȘI PERSPECTIVE

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

Există o anumită experiență pozitivă a eventualilor

cursanți, care va putea fi și trebuie valorificată în cadrul trainingului.

Înțelegând că există și rezistență din partea cadrelor didactice, trebuie structurate argumentele ambelor părți, discutate și analizate.

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

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

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

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

Practica de aplicare e și mai puțin vizibilă decât cunoștințele teoretice despre portofoliu. Poate există unele încercări de a le cere elevilor să-și facă și să-și completeze portofoliile, dar nu a fost o prezentare pe măsură sau o experiență reușită și memorabilă. Trebuie creat contextul pentru lansarea și analiza ideilor creative, analizată relevanța lor vs. portofoliu și condițiile care pot fi impuse elevilor (unii pledează pentru portofoliu

electronic, alții motivează orice inerție prin lipsa de interes și de dotare tehnică a elevilor).

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

Proiectul. Trebuie valorificate experiențele pozitive pe care le vor avea și le vor prezenta cursanții, trebuie acumulate și dezbătute idei de proiecte pentru diferite discipline, revenind la ce este proiect și ce nu este, de asemenea, urmează să se lucreze pe varietatea proiectelor și să se valorifice experiența cursanților, dar cu discernământ și atent.

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

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

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

ĂȘTEPTĂRI ȘI TEMERI

În majoritatea lor covârșitoare, respondenții au acceptat propunerea și au îmbrățișat ideea unui program de formare pentru acest aspect al învățării și evaluării. Competența profesională și certitudinea lucrului bine făcut, eficiența și utilitatea în raport cu elevii sunt argumentele forte ale respondenților care s-au arătat deschiși pentru formare. Unii respondenți, din start, deși se arată interesați, sunt sceptici în privința succesului unei asemenea antreprize: *elevii sunt slabi, necesită mult timp, noi nu avem competențele necesare; cei mai îndrăzneți pun condiția să nu fie teorie multă și practică nimic.* Toți am fi fericiți să primim elevi

gata învățați și să ne bucurăm de succesele lor; situația actuală din școlile profesionale nu inspiră optimism, dar majoritatea elevilor pot fi învățați să lucreze la un proiect individual sau de echipă **dacă profesorul cunoaște finalitatea și traseul, iar elevii au sau își construiesc vehiculele.**

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

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



Tatiana PEREU

doctorandă, UPSC Ion Creangă

Eficiența stilului educativ și impactul complexelor parentale asupra educației familiale a copiilor

CZU 37.018.1

doi.org/10.5281/zenodo.3521040

Rezumat: Articolul constituie un studiu teoretic cu unele implicații practice privind stilurile educative parentale și valorificarea lor în educația familială a copiilor. În contextul dat,

au fost analizate complexele parentale (matern și patern) și impactul acestora asupra educației copiilor. În final sunt propuse unele elemente de consiliere a părinților prin intermediul basmelor/metaforelor.

Cuvinte-cheie: familie, părinți, consiliere, stil educațional, complexe parentale.

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

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

Transformările sociale din economie și cultură, schimbarea vechilor hotare și a legăturilor între state, democratizarea relațiilor sociale, globalizarea, migrația populației au produs mutații la nivel de societate și de familie. Familia nu mai este acea instituție socială formată din bărbat, femeie și descendenții lor. Astăzi, tot mai des ies în prim-plan familiile monoparentale și, mai nou în statele vest-europene și în SUA, familiile în care partenerii conjugali sunt de același sex și cresc copii adoptați. Exodul forței de muncă din Republica Moldova a făcut ca multe familii să fie formate din bunici și nepoți sau, mai rău, din frați și surori. Impactul acestor fenomene se face deja simțit atât la nivelul educației copiilor, cât și în comportamentul noii generații de părinți, care au

dificultăți mari în exercitarea rolului și a funcției de părinte. Absența unor modele parentale pozitive și a relațiilor intrafamiliale adecvate, armonioase conduce la constituirea unei imagini distorsionate a rolului parental. Astfel, *parentingul prea exigent și dur* sau adoptarea *stilului extrem de permisiv în educația copiilor* sunt factorii care pun temelia unei persoane nevrotice cu un grad înalt de anxietate, cu o autoapreciere scăzută sau exagerată, cu o imagine de sine neadecvată, ceea ce creează dificultăți în comunicarea și relaționarea sa cu cei din jur.

Sub influența mai multor factori, în familie se stabilește un sistem de educație precar, incorect și incoerent, fapt deseori neconștientizat de părinți. În acest context,

vom aborda stilurile de comunicare și de relaționare părinți-copii care determină **stilul educativ** al familiei. De regulă, cercetătorii din domeniul științelor educației [2; 3; 5; 6 etc.] clasifică stilurile parentale în următorul mod:

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

Evident, fiecare stil are particularitățile sale și exercită o influență specifică asupra dezvoltării personalității copilului. Deseori, **stilul autoritar** îmbină controlul sever din partea părintelui cu puțină afecțiune. Părintele îi cere copilului să respecte regulile etice cu strictețe, fără a-i oferi explicații. Încălcarea normelor, a regulilor este urmată de măsuri punitive. Nu este respectat spațiul personal al copilului, opiniile și drepturile lui sunt ignorate. Conflictele sunt rezolvate prin interdicții și amenințări. Numărul exagerat de reguli, limite, interdicții declanșează la copil un mecanism de protecție, care îl face să adopte comportamente cu nivel înalt de risc: consumul de alcool, droguri, substanțe toxice, alteori se observă chiar implicarea în grupuri criminale. Deseori, copilul educat în stil autoritar, ajungând la maturitate, poate adopta una din aceste variante de comportament: 1) o poziție de viață pasivă, comunicare deficitară, lipsă de inițiativă, stimă de sine redusă; 2) formarea unei personalități despotice, care manifestă ură față de părinți, recurge la aplicarea forței în soluționarea tuturor tipurilor de probleme și are o atitudine agresivă și cinică față de cei din jur.

Stilul permisiv se regăsește la cealaltă extremă. Nivelul de control foarte scăzut, dragostea fără limite a părintelui pentru copil modelează o persoană dependentă, iresponsabilă, cu o imagine de sine distorsionată, care dezvoltă comportamente inacceptabile în societate. Copilul întâmpină dificultăți majore în gestionarea relațiilor. Lipsa absolută a restricțiilor va fi în dezavantajul copilului, deoarece el nu va înțelege rolul limitelor, nu va ține cont de reguli, deci nu le va respecta. Este însă adevărat că uneori educația permisivă și prea indulgentă sporește stima de sine a copilului (condiție de bază în dezvoltarea unei personalități armonioase) și îi permite să se formeze ca o personalitate originală, creativă și capabilă de a lua decizii. În consecință, stilul educativ permisiv poate genera două variante: 1) personalitate liberă, dar neimplicată: independență, incapacitate afectivă, absența încrederii în ceilalți; 2) personalitate "fără limite", iresponsabilă: comportament necivilizat, grosolan, minciună, desfrâu, lipsă de responsabilitate.

Stilul protector face ca părintele să pară un model în executarea meseriei de părinte. El este implicat afectiv în relația cu copilul său, însă afecțiunea exa-

gerată este și ea un obstacol în dezvoltarea optimă a personalității copilului. Astfel, părintele mereu îngrijorat creează multă tensiune și agitație în jurul copilului. Consecințele stilului protector se manifestă mai cu seamă în perioada adolescenței. Atunci copilul are nevoie de separarea emoțională de părinți. În familiile hiperprotective acest proces decurge extrem de dificil. Copilul devine rebel, poate avea o viață secretă, ascunde informații; sentimentele de frustrare și mânie se manifestă prin sabotaj sau acte de răzbunare. Așadar, copilul educat permanent într-un stil protector poate deveni o personalitate dependentă cu următoarele caracteristici: lipsă de inițiativă, incapacitate de a lua decizii pe cont propriu, comunicare deficientă cu semenii; deseori manifestă variate tipuri de fobii și anxietate. La fel, copilul poate deveni despotul familiei: demonstrează intoleranță față de dorințele altora, egoism, manipulare, trufie, aroganță.

Stilul democrat adoptat de părinți le permite să crească un copil armonios dezvoltat, responsabil pentru acțiunile sale, capabil să ia decizii pe cont propriu, deschis pentru comunicare, cu un nivel de autoapreciere adecvat. Aici, părinții sunt orientați spre formarea unei personalități independente, creative și originale. Spre deosebire de stilul permisiv, în educația democratică procesul educativ este controlat de părinți, dar copilul este implicat în luarea deciziilor, în variate acțiuni familiale și îndeplinește anumite responsabilități în colaborare cu adulții. Părinții au o atitudine activ-pozitivă față de copil, apreciază adecvat capacitățile și aptitudinile lui, succesele și eșecurile, încurajează autonomia copilului, oferindu-i securitate afectivă și o supraveghere rezonabilă. Un dezavantaj al acestui stil ar putea fi dificultatea adaptării ulterioare la stilul autoritar întâlnit în școală sau la locul de muncă. Depășirea situațiilor de conflict devine o chestiune de timp, deoarece o persoană educată în stil democrat are o capacitate decizională înaltă, gestionează eficient relațiile, are un comportament prosocial evident [3; 4; 5, p. 168].

În concluzie, educația în familie este eficientă, dacă se produce într-un climat afectiv-pozitiv, bazat pe dragoste și respect reciproc. Indisponibilitatea afectivă a părinților cauzează o traumă psihologică profundă. Mai persistă ideea că un copil iubit devine răsfățat. Dacă dragostea părinților se manifestă prin hiperprotecție și cadouri scumpe, atenția acordată este excesivă, atunci o astfel de dragoste este neadecvată, cu înclinare spre răsfățare.

Totodată, copilul are o necesitate vitală de a fi sigur că este iubit necondiționat, dar fără excese de tip emoțional sau comportamental. Părinții și copiii se află într-o interacțiune continuă, dar și un fel de competiție fără sfârșit, în care ies învingători mai întâi părinții, apoi copiii, idee expusă și argumentată de cercetătorul

rus Andrei Kurpatov [7]. El explică această luptă prin manifestarea instinctului ierarhic. Până la vârsta de 3 ani copilul se identifică cu părintele. Iată de ce orice acțiune a părintelui trebuie să fie bine gândită, echilibrată și adecvată: altfel, aceasta poate fi înțeleasă de copil drept pedeapsă. Conform viziunii lui Andrei Kurpatov, izvorul conflictului se află în instinctul de conservare specific tuturor vietăților, iar în context uman este vorba de instinctul ierarhic [7]. Astfel, instinctul ierarhic înseamnă că fiecare membru al grupului (în cazul nostru familia) ocupă un anumit loc în ierarhia *sus-jos*. Sub aspect biologic, acest mecanism asigură stabilitatea și eficiența grupului. La vârsta de 3 ani copilul începe să se autoafirme ca *unitate autonomă*, ceea ce destabilizează situația. Deseori părinții nu știu cum să gestioneze criza vârstei de 3 ani. În esență, aceasta este vârsta când, prin confruntări, copilul își cunoaște limitele și își dobândește independența. Acest proces *este indispensabil pentru construirea comportamentelor și constantelor subiective care să-i permită să devină într-o anumită măsură independent și să se descurce singur în raporturile cu ambianța*, consemnează Tinca Crețu [2, p.129]. Dacă această criză este depășită cu succes, copilul este educat și ghidat de adulți în mod adecvat și învață să se adapteze la cerințele părinților și normele sociale. Din păcate, foarte des, spre finalul acestei crize, ambele părți, părinții și copilul, rămân marcate negativ. Incompetența părinților are un impact serios asupra întregii dezvoltări a copilului, relația părinte-copil nu va mai fi armonioasă sau va reveni cu greu la normă, deoarece este compromisă de la început. Demonstrarea unui comportament rebel provoacă o atitudine ostilă de partea părinților. Totul depinde în ce măsură se manifestă instinctul ierarhic. Dacă avem parte de o exprimare puternică, copilul ține neapărat să-și exprime opinia și să-și mențină poziția; se cere o discuție cu el, însoțită de explicațiile necesare. În caz contrar, violența va duce la faptul că acești copii vor dori să-i pedepsească pe cei care le-au făcut rău (părinții). Acest comportament este o dovadă a faptului că copilul se simte umilit, el nu a fost ascultat și i-a fost aplicată o pedeapsă nejustificată. Neștiind cum să gestioneze aceste momente, părintele ia, de regulă, o atitudine ironică sau înăbușă toate pornirile și acțiunile copilului printr-o atitudine autoritară, deseori chiar despotică. Consecințele se observă în comportamentul neadaptat în viața de adult: rebeliune ca poziție de viață, dificultăți majore în relaționarea cu superiorii și insatisfacție profundă.

Atunci când instinctul ierarhic este mai slab, copilul nu are suficiente forțe pentru a lupta pentru poziția sa de lider. El acceptă un rol pasiv, care contribuie la formarea unei persoane dependente, obediente, incapabile de a opune rezistență, de a-și asuma responsabilități.

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

În această ordine de idei, ținem să menționăm că toți adulții sunt marcați, într-o măsură mai mare sau mai mică, de *complexele parentale*. Acestea blochează maturizarea psihică și alterează bucuria de a face parte dintr-o familie. Astfel, Verena Kast propune o clasificare a acestor complexe:

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

Verena Kast descrie specificul și dezvoltă esența acestor complexe. În viziunea cercetătoarei, *complexul matern inițial pozitiv* îi dezvoltă copilului sentimentul de apartenență, valoare personală, acceptare. Acesta poate deveni un obstacol serios în dezvoltarea persoanei doar dacă nu urmează detașarea copilului de mamă la vârsta potrivită (complexul lui Oedip). Întârzierea prefăce legătura afectivă într-un blocaj. Persoana are expectanțe ireale de la viață și lume, pe care și-o imaginează ca pe un loc lipsit de probleme. Confruntarea cu realitatea îi provoacă suferință, iar calea de ieșire din acest complex este conștientizarea lui și maturizarea psihologică. *Complexul matern inițial negativ* face persoana să creadă că viața este un șir nesfârșit de lupte. Dacă copilul nu a fost dorit, el va fi respins de mama lui, iar ostilitatea și singurătatea îi vor marca existența. Femeile cu acest complex au dificultăți în căutarea identității proprii. Bărbații marcați de acest complex obțin performanțe în carieră, însă anxietatea îi împiedică să se bucure de ele, nesiguranța îi aduce la depresie. Conchidem că o mamă cu adevărat iubitoare și competentă reușește să stimuleze la timp detașarea copilului de ea, oferindu-i independență, posibilitatea de a simți savoarea, dar și complexitatea vieții, de a lua decizii pe cont propriu și de a-și asuma responsabilitatea pentru propria viață. Mama indisponibilă emoțional sau suprasolicitată complică formarea sentimentului de siguranță și acceptare. O astfel de persoană relaționează greu cu cei din jur, deoarece se așteaptă să fie respinsă. Aceste persoane dezvoltă tulburări de natură compulsivă, alimentate de tendința de a controla situația. Totuși uneori se observă și un avantaj în viața persoanelor care au fost marcate de complexul matern inițial negativ: acestea posedă mai des capacitatea de a lua independent decizii, de a-și căuta singure un rost în viață.

Complexul patern inițial pozitiv este o sursă benefică a dezvoltării copilului. Sentimentul stimei de sine și la femei, și la bărbați are la origine un complex patern inițial pozitiv. Problemele apar atunci când nu are loc detașarea de tată. Pentru fete/femei aceasta prezintă probleme mai târziu, când le este greu să-și identifice dorințele, să opună rezistență când sunt manipulate de bărbați dominanți. Băieții/bărbații care se detașează mai greu de tată simt un impuls spre rivalitate. Bărbații marcați de *complexul patern inițial negativ* au un sentiment de vină inexplicabilă, se confruntă cu singurătate, incapacitate, oprimare. Ei caută recunoaștere în ochii altor bărbați, sunt prea exigenți cu ei înșiși. La femeile cu complexul patern inițial negativ este blocată tendința de autodezvoltare. Ele evită să-și manifeste la maxim capacitățile într-o relație de cuplu, deoarece le este teamă că vor fi respinse de soț. Aceasta le trezește un sentiment de culpabilitate, deoarece renunță la Eul propriu.

În acest context, considerăm oportun să menționăm importanța relațiilor tată-fiu, tată-fică, mamă-fiu și mamă-fică. Dacă anterior am abordat tema prin optica psihologiei, acum este necesar să o analizăm și din punctul de vedere al pedagogiei și al formării eficienței parentale. În general, tatăl simbolizează siguranța, puterea fizică și protecția. Pentru un fiu, figura paternă este garanția echilibrului și modelul conduitei responsabile de bunăstarea familiei. În stabilirea acestei relații tatăl și fiul parcurg câteva etape: *rivalitatea, autoritatea, complicitatea* [3; 5; 7; 9]. Părinții și pedagogii trebuie să știe că la băieți criza vârstei de 3 ani demarează cu manifestarea complexului lui Oedip. Esența lui constă într-o atitudine deosebit de pozitivă față de mamă și un comportament colorat negativ față de tată. Băiatul îl consideră pe tată un rival, vrea să păstreze pentru sine toată afecțiunea mamei. Un tată eficient își poate ajuta fiul să depășească această perioadă, implicându-l în activități comune: jocuri, plimbări cu bicicleta, practicarea unui sport, orice activitate care le-ar forma spiritul de echipă. În această echipă tatăl stabilește regulile, el fiind liderul. Autonomia paternă uneori poate declanșa sentimente negative la băiat, însă prin dialog și explicație se ajunge la o relație armonioasă. Important este să se înțeleagă că tatăl simbolizează puterea și autoritatea. Pe măsură ce fiul crește, între el și tată se stabilește o altă relație, în care băiatul și tata colaborează, sunt *un fel de complici*. Tatăl își demonstrează dragostea pentru fiu, când îi împărtășește din cunoștințe, îl include în activitățile sale, îi oferă timpul său, îl antrenează în variate activități cu caracter sportiv sau de recreare (pescuit, vânatoare etc.). La fel de importantă este și legătura dintre mamă și fiu, chiar dacă nu este una conștientizată. Dezvoltarea emoțională și cognitivă a băiatului depinde direct de felul în care

mama își manifestă afecțiunea. *Relația cu mama* îi va dezvoltă masculinitatea și îl va ajuta să pună bazele unei relaționări sănătoase cu sexul opus. Dacă băiatul nu trăiește sentimentul de siguranță afectivă, în viitor își va forma un comportament agresiv, cu tendințe distructive. Afecțiunea mamei asigură dezvoltarea competenței personale și sănătatea psihică a fiului. Adolescența va trece fără devieri și dificultăți, dacă se va păstra legătura apropiată între mamă și fiu. Cu toate că adolescentul are nevoie de o comunicare eficientă cu ambii părinți, mama exercită o influență benefică asupra lui și este mai convingătoare în discuțiile despre nocivitatea fumatului, alcoolului și a drogurilor. Indiscutabil, modelul mamei este prezent în formarea atitudinii față de viitoarea parteneră de viață. În relația cu mama băiatul exersează imaginea de bărbat, dragostea echilibrată a mamei făcându-l puternic, sigur de sine, deschis emoțional.

Relația dintre tată și fiică este temelia pe care fata își va construi viața. Stima de sine a fetei se naște din susținerea oferită de tatăl său, din modul în care el încurajează eforturile ei de a cunoaște lumea. Viziunea și opiniile tatei vor fi împărtășite de fiică, de aceea integritatea și autenticitatea lui sunt esențiale. De regulă, trăsăturile tatei se regăsesc mai târziu în partenerii femeii. O relație armonioasă, echilibrată dintre soți va orienta fiica lor spre un model de familie sănătoasă. Fata adolescentă are nevoie de comunicare cu un tată care s-o învețe comunicarea asertivă, s-o ajute să-și formeze o imagine adecvată a partenerului de viață. Aprecierea tatălui confirmă sentimentul de valoare al fetei și îi sporește încrederea în sine, îi fortifică stima de sine și îi conturează o imagine de sine pozitivă.

Relația dintre mamă și fiică pare, la prima vedere, una ideală: ambele sunt prietene, confidente, complice. Într-o relație echilibrată distanța dintre mamă și fiică permite dezvoltarea și evoluția ambelor. Relația devine deficicientă când se exagerează în direcția apropierei. Atunci când o mamă *fuzionează* cu fiica, considerând-o "o prelungire", "o extensie" a sa, proiectează asupra ei propriile frustrări, eșecuri și neîmpliniri, relația se transformă în una sufocantă. Fiica va lupta pentru independență și-i va trezi mamei o atitudine ostilă. În căutarea suportului fata se va alia cu tatăl său și aceasta va complica stabilirea identității sale psihosexuale. Altă extremă este *rivalitatea dintre mamă și fiică*. Femeile neîmplinite, cu profunde conflicte intrapsihice își percep fiicele ajunse la adolescență sau maturizate drept rivale. O agresivitate inexplicabilă alterează această relație – de altfel, ca și tendința unor mame de a domina fiicele. Când o mamă încearcă să-și realizeze visele prin fiica sa, au de suferit ambele. Această situație formează tensiuni și afectează grav relația, provocând variate conflicte interioare/intrapsihice și interpersonale [6, pp. 226-228].

În concluzie: Ambii părinți au un impact modelator asupra personalității copilului, iar specificul relației este decisiv în stabilirea perspectivelor vieții. O relație problematică îl va face pe copilul ajuns adult să caute rezolvarea ei pe tot parcursul vieții. În relațiile cu cei din jur el va lupta pentru independență, autonomie, va căuta confirmarea valorii personale, a feminității sau a masculinității, iar conflictele intrapsihice îi vor reduce eficiența de sine. Complexele parentale, care se manifestă în relația părinți-copii, pot fi înlăturate cu ajutorul specialistului (psiholog, consilier etc.). În cadrul consilierii familiei sau a copiilor specialistul poate utiliza nu numai analiza, explicația, interpretarea, sumarizarea etc., dar și poveștile/basmele psihoterapeutice. Fiind psiholog de formație jungliană, Verena Kast propune câteva basme care prezintă simbolic calea de ieșire din complexele parentale: *Cavalerul cu răs posomorât* și *Gâscărița* [6]. Prin limbajul simbolic al acestor basme se demonstrează maturizarea psihologică a personajelor, care include desprinderea/detașarea de părinte, alegerea drumului în viață, învingerea complexelor și reunirea cu părintele, dar în calitate de persoană matură și responsabilă de propria viață.

Basmele sunt o resursă inepuizabilă printre mijloacele de soluționare a conflictelor intra- și interpersonale. Citite copiilor, dar scrise pentru adulți, ele au o semnificație profundă și provoacă reacții intense. Sheldon Cashdan a elaborat o *psihologie a basmelor*, în care copiii învață să iasă învingători în luptele pe care le duc cu sine însuși [1]. Cercetătorii din domeniul științelor educației pornesc de la ideea că un copil poate să-și identifice problemele emoționale și să le proiecteze pe eroii basmelor [3; 4; 6; 9]. Dacă îi vor fi sugerate unele direcții de analiză, copilul va fi capabil să găsească soluțiile. Astfel, Sheldon Cashdan [1] enumeră „păcatele copilăriei”: vanitatea, lăcomia, invidia, înșelăciunea, dorința trupească, aviditatea, lenea. Pentru depășirea acestor probleme a selectat un șir de basme. Așadar, basmul pentru depășirea vanității este *Alba-ca-Zăpada*. Interesul exagerat pentru exterior poate aduce necazuri. În acest

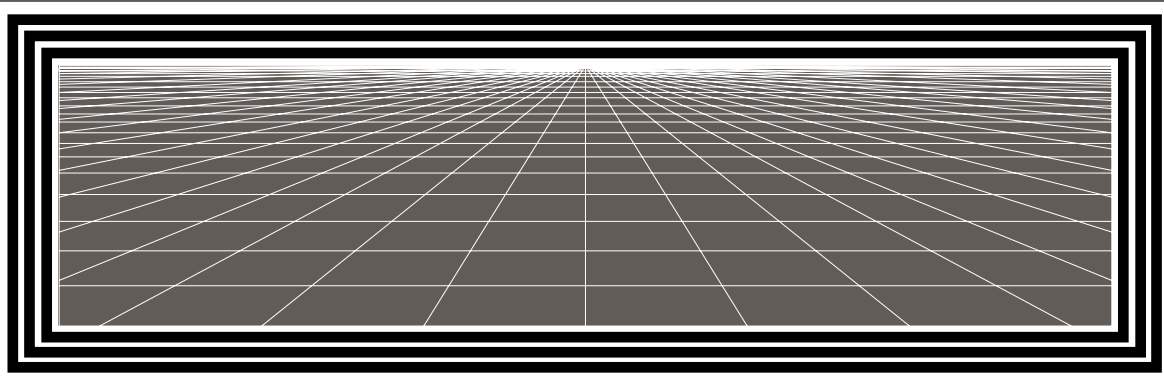
context menționăm și *Hainele noi ale împăratului*; *Ricky-cel-cu-Ciuf*. Lăcomia se poate trata cu basmele *Hansel și Gretel*; *Pelerina Roșie*; *În sălbăticie* etc. Poate fi pus în discuție cu această ocazie și un regim alimentar sănătos. Despre consecințele invidiei copiii pot afla din basmele *Cenușăreasa*; *Panglica argintie*; *Prințesa-broască* etc. Din basmele *Prințul-broscoi* și *Rumpelstiltskin* copiii învață că înșelăciunea este o trăsătură negativă, care poate fi pedepsită. Încă Sigmund Freud a vorbit despre sexualitatea precoce [8]. Explorarea acestui aspect o găsim în basmele *Mica sirenă*, *Rapunzel*, *Cele douăsprezece prințese dansatoare*. Lăcomia face parte și ea din „păcatele copilăriei”. *Jack și vrejul de fasole*, *Pescarul și nevasta lui*, *Ienupărul* etc. sunt basmele care îi fac pe copii să-și schimbe comportamentul, conștientizând că a primi fără a da este o manifestare a egoismului, care nu poate avea decât urmări triste. Despre lene copiii află din povestea lui Pinocchio, precum și din *Cele trei fete bătrâne*, *Mama Hulda* etc. Copiii sunt avertizați că evitarea muncii are consecințe, iar în fiecare copil există un potențial pentru hărnicie.

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

Astfel, conchidem că eficiența personală a părinților în cadrul educației familiale are ca domenii de referință formarea competențelor parentale și a competențelor sociale, ceea ce le-ar facilita comunicarea și relaționarea optimă cu copiii lor și ar asigura integrarea în societate a acestora, stimulând autocunoașterea și autoactualizarea adulților și a copiilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



dr., conf. univ., UPSC Ion Creangă

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

Ludmila **URSU**

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

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

Cuvinte-cheie: învățământ primar, curriculum, profilul absolventului, competență școlară, competențe-cheie/transversale/transdisciplinare, competențe specifice disciplinei, unități de competență, obiectivele lecției, atitudini, valori.

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

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

Pentru sistemul educațional al Republicii Moldova, anii 2018-2019 au fost marcați de un amplu proces de dezvoltare curriculară, care a realizat concretizarea și valorificarea politicilor educaționale pentru nivelurile educație timpurie, învățământ primar și învățământ gimnazial-liceal. Demersul dezvoltativ s-a bazat pe paradigma curriculară construită în Cadrul de referință al Curriculumului Național și în contextul legal stabilit de Codul Educației al Republicii Moldova, fiind urmărite atât realitățile consemnate pe plan național, cât și tendințele dezvoltării curriculare pe plan internațional.

Unul dintre principalele produse aprobate de Mi-

nisterul Educației, Culturii și Cercetării în anul 2018 ca rezultat al acestui proces este Curriculumul pentru învățământul primar, care stabilește drept componentă-cheie sistemul de finalități exprimate în termeni de competențe, reieșind din următoarele reglementări:

- În conformitate cu art. 11(1) din Codul Educației al Republicii Moldova, finalitatea principală a educației rezidă în „formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică”.
- Conform misiunii învățământului primar definită în art. 26 al aceluiași Cod, „învățământul primar

contribuie la formarea copilului ca personalitate liberă și creativă și asigură dezvoltarea competențelor necesare continuării studiilor în învățământul gimnazial”.

- Cadrul de referință al Curriculumului Național definește competența școlară ca „un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitelor probleme în diverse contexte și situații” [Apud 3, p. 10].
- Curriculumul pentru învățământul primar a venit cu o serie de elemente importante de noutate, printre cele mai substanțiale evidențiindu-se precizarea nivelurilor taxonomice ale competențelor școlare în următoarea structură: A. Competențe-cheie/transversale/transdisciplinare; B. Competențe specifice disciplinelor școlare; C. Unități de competențe [Idem, p. 11].

A. Situate la nivelul superior al acestei ierarhii, **competențele-cheie** constituie o categorie curriculară cu cel mai înalt grad de abstractizare și generalizare. Acestea sunt formulate în art. 11 (2) din Codul Educației al Republicii Moldova în consens cu tendințele de evoluție pe plan internațional stipulate în următoarele documente:

Recomandările Consiliului Europei privind competențele-cheie, Raportul Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Recomandările UNESCO etc.

Transversalitatea este o caracteristică importantă a competențelor-cheie. Competențele-cheie/transversale traversează toate sferele vieții sociale, precum și, în mod firesc, frontierele disciplinare. Astfel, competențele transversale pot fi și transdisciplinare – vizate pe o scară mai largă de disciplinele de studiu.

Competențele transdisciplinare concretizează competențele transversale în cadrul unor domenii de cunoaștere/arii curriculare; integrează acțiuni comune asociate diferitelor discipline, de regulă dintr-o arie curriculară; se conturează în jurul unor subiecte comune pentru diferite discipline școlare.

Competențele-cheie/transversale/transdisciplinare se formează și se dezvoltă progresiv și gradual pe niveluri și cicluri de învățământ, fiind circumscrise de **profilul de formare al absolventului** – un nou concept cu valențe semantice de finalitate a sistemului de învățământ, definit în Cadrul de referință al Curriculumului Național ca o componentă reglatorie a Curriculumului Național:

- „Capacitățile, atitudinile și valorile (competențele) vizate de profilul de formare au un caracter trans-

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

Atributul „Persoanele cu încredere în propriile forțe”	• își cunosc și apreciază punctele forte și domeniile care necesită dezvoltare; • manifestă respect și grijă pentru cei din jur; • pot distinge între bine și rău, între corect și greșit; • știu să pună întrebări pentru a înțelege mai bine o informație, pentru a-și forma o opinie; • își expun liber și cu încredere ideile; • își exprimă/împărtășesc cu alții satisfacția și bucuria pentru succesele obținute; • iau decizii, solicitând opinii și sfaturi.	• manifestă curiozitate pentru a afla lucruri noi; • își exprimă opinia cu privire la modalitățile de învățare la care sunt expuși; • cunosc domeniile în care au nevoie de sprijin în procesul de învățare; • solicită sprijinul necesar; • manifestă atenție și interes pentru opiniile altor persoane; • participă plenar la activitățile de învățare formală și nonformală oferite; • descriu situații de învățare informală cu care se întâlnesc în viața cotidiană; • manifestă atenție și concentrare în procesul de învățare.	Atributul „Persoane deschise pentru învățare pe parcursul întregii vieți”
Atributul „Persoane active, proactive, productive, creative și inovatoare”	• cunosc și aplică reguli ale unui mod de viață sănătos; • cunosc și aplică regulile de comunicare corectă și eficientă în diverse contexte; • participă cu interes la activități comune cu semenii lor; • manifestă dorința de a-și ajuta colegii; • identifică probleme legate de viața cotidiană și învățare; • solicită și oferă ajutor la rezolvarea acestora; • manifestă curiozitate pentru activități inovative; • manifestă creativitate în domeniile de interes; • se implică în activități de voluntariat.	• cunosc drepturile fundamentale ale copilului și responsabilitățile asociate fiecărui drept; • demonstrează interes și participă la evenimente culturale și sociale din școală și din comunitate; • observă problemele cotidiene cu care se confruntă familiile lor, vecinii, colegii de clasă; • manifestă interes pentru problemele persoanelor aflate în dificultate; • manifestă interes și respect pentru valorile și opiniile altor persoane; • cunosc și respectă simbolurile naționale ale Republicii Moldova; • cunosc tradițiile și obiceiurile populare principale din Republica Moldova în diversitatea lor culturală și participă la activități consacrate acestora.	Atributul „Persoanele angajate civic și responsabile”

ABSOLVENȚII CLASELOR PRIMARE

- disciplinar și definesc rezultatele învățării, urmărite prin aplicarea Curriculumului Național” [1, p. 17];
- „Profilul absolventului instituției școlare rezultă din idealul educațional, specificat în art. 6 din Codul Educației al Republicii Moldova: „formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate”.

În contextul continuității între ciclurile de școlarizare, profilul absolventului claselor primare specifică cele patru atribute generice ale tinerilor cetățeni, absolvenți ai școlilor din Republica Moldova, la primul nivel al sistemului de învățământ – nivelul primar (Figura 1).

Este important de menționat că profilul absolventului este proiectat în premisa unității abordărilor psiho- și sociocentrice:

- „În cadrul abordării psihocentrice, curriculumul are în centrul atenției elevul cu particularitățile

și nevoile sale, ritmul propriu de învățare și dezvoltare. În cadrul abordării sociocentrice, accentul cade pe asimilarea sistemului de valori promovate de societate” [3, p. 10];

- „Fiecare copil este valoros prin unicitatea sa și prin aceasta conferă valoare societății; totodată, însușirea valorilor societății susține valoarea personalității copilului” [Idem, p. 198].

B. Reliefarea cadrului valoric/axiologic transdisciplinar în baza profilului absolventului nivelului primar de învățământ a generat impact la următorul nivel al sistemului curricular de competențe – cel al **competențelor specifice disciplinelor școlare.** Ca rezultat, se remarcă un alt element important de noutate al Curriculumului pentru învățământul primar: „reformularea competențelor specifice disciplinelor, evidențiind valorile și atitudinile specifice predominante în concordanță cu profilul absolventului claselor primare” [3, p. 6]. Astfel, pentru formularea competențelor specifice disciplinelor școlare, în baza Cadrului de referință al Curriculumului Național [Idem, p. 29], a fost dezvoltat un algoritm explicit (Tabelul 1).

Tabelul 1. Algoritmul formulării competențelor specifice disciplinelor, dezvoltat în Curriculumul pentru învățământul primar

Abilități	↔ Cunoștințe specifice ↔	Valori, atitudini specifice predominante
Abilități fundamentale exprimate acțional prin verbe la infinitivul lung	Cunoștințe/Domenii ale cunoașterii/Strategii și tehnologii specifice domeniului	Valori/Atitudini/ Contexte de realizare a competenței
<i>proiectate pe baza taxonomiei competențelor transdisciplinare</i>	<i>determinate, de regulă, în funcție de principalele domenii de conținut specifice disciplinei, dar pot fi vizate și cele din alte domenii ale cunoașterii</i>	<i>derivate din sistemul competențelor transversale și raportate la profilul absolventului nivelului primar de învățământ; nu sunt abstracte și independente, dar au un conținut concret, specific disciplinei</i>
Exemplul 1. Educație moral-spirituală		
Aprecierea valorică	a comportamentelor proprii și ale altor persoane	în contextul normelor moral-spirituale, dând dovadă de atitudine critică și comunicare asertivă. <i>Atribut vizat în mod preponderent¹: „Persoanele cu încredere în propriile forțe” (pot distinge între bine și rău, între corect și greșit; își expun liber și cu încredere ideile).</i>
Exemplul 2. Matematică		
Aplicarea	operațiilor aritmetice și a proprietăților acestora	în contexte variate, manifestând atenție și interes pentru calcul corect, rațional, fluent. <i>Atribut vizat în mod preponderent: „Persoanele deschise către învățare pe parcursul întregii vieți” (manifestă atenție și concentrare în procesul de învățare).</i>
Exemplul 3. Educație muzicală		
Exprimarea	prin muzică a unor sentimente și idei,	dând dovadă de atitudine creativă în valorificarea elementelor de limbaj muzical. <i>Atribut vizat în mod preponderent: „Persoanele active, proactive, productive, creative și inovatoare” (manifestă creativitate în domeniile de interes).</i>

Exemplul 4. *Educație plastică*

Transferarea	achizițiilor artistico-plastice	în contexte educaționale/sociale/culturale, demonstrând respect față de valorile naționale și ale altor culturi. <i>Atribut vizat în mod preponderent: „Persoanele angajate civic și responsabile” (demonstrează interes și participă la evenimente culturale și sociale din școală și din comunitate; manifestă interes și respect pentru valorile și opiniile altor persoane; cunosc tradițiile și obiceiurile populare principale din Republica Moldova în diversitatea lor culturală și participă la activități consacrate acestora).</i>
--------------	---------------------------------	--

Exemplul 5. *Limba și literatura română*

pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale

Producerea	de mesaje orale	în situații de comunicare dialogată și monologată, manifestând atitudine pozitivă și atenție pentru calitatea exprimării și îmbunătățirea continuă a acesteia. <i>Atribute vizate în mod preponderent:</i> • „Persoanele cu încredere în propriile forțe” (își cunosc și apreciază punctele forte și domeniile care necesită dezvoltare; își expun liber și cu încredere ideile). • „Persoanele deschise către învățare pe parcursul întregii vieți” (manifestă atenție și concentrare în procesul de învățare). • „Persoanele active, proactive, productive, creative și inovatoare” (cunosc și aplică regulile de comunicare corectă și eficientă în diverse contexte).
------------	-----------------	--

C. Nivelul inferior al sistemului curricular de competențe include **unități de competențe**, care „sunt constituite ale competențelor și facilitează formarea competențelor specifice, reprezentând etape/pietre de temelie în achiziționarea/construirea acestora. Unitățile de competențe sunt structurate și dezvoltate la fiecare disciplină pentru fiecare dintre clasele I-IV pe parcursul unei unități de învățare/unui an școlar, fiind prezentate în curriculumul disciplinar respectiv” [3, pp. 13-14].

La acest nivel se situează și **sistemele de unități de competențe sintetizate la finele fiecărei clase**, care sunt prevăzute pentru evaluarea anuală. Aceste sisteme includ atât subsisteme de cunoștințe și abilități la disciplină, cât și subsisteme de atitudini și valori specifice predominante, care reiau la nivelul clasei respective atitudinile și valorile reliefate în competențele specifice prin corelare cu profilul absolventului. De exemplu, pentru disciplina *Științe*:

La sfârșitul clasei a II-a, elevul poate:

- descrie fenomene ale naturii specifice anotimpurilor;
- clasifica plante și animale după utilitate și loc de trai;
- determina rolul părților componente ale plantelor, animalelor;
- ordona etapele de viață ale unei plante, unui animal;
- completa fișe de observare;
- explica importanța plantelor și animalelor pentru mediul înconjurător;
- propune un plan propriu de odihnă și învățare, acțiuni de protecție a plantelor și animalelor; manifestând ca atitudini și valori specifice predominante:
 - corectitudine și coerență în utilizarea terminologiei specifice;
 - curiozitate și interes în valorificarea metodelor și instrumentelor specifice de colectare și organizare a rezultatelor;
 - atitudine critică și creativă în demersuri de cunoaștere a mediului înconjurător;
 - interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu și a unui mod sănătos de viață.

Axarea învățământului primar pe formarea de competențe nu anulează conceptul de **obiectiv**, ci invers, presupune

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

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

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



Natalia GRÎU

consultant principal, Ministerul Educației,
Culturii și Cercetării

ariei Limbă și comunicare. De asemenea, descrie aspectele relevante ale sistemului de competențe urmărite în cadrul ariei, în vederea definirii profilului absolventului.

Cuvinte-cheie: educație, curriculum, aria Limbă și comunicare, profilul absolventului, competențe, limba română, limba maternă, limba străină.

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

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

În cadrul Summit-ului Mondial pentru Inovare în Educație (World Innovation Summit for Education, WISE), desfășurat la Doha în luna noiembrie 2014, nume notorii din domeniul educației au abordat aspecte esențiale cu privire la școala viitorului. Concluziile experților au fost că, în școală, misiunea profesorului va consta în orientarea/ghidarea elevului în procesul educațional, și nu în transmiterea de informații, așa cum Internetul va deveni principala sursă de cunoaștere; curriculumul va fi personalizat și va pune accentul pe abilitățile practice; educația va dura toată viața și va deveni mai scumpă. Tot în anul 2014, după un lung travaliu intelectual, atitudinal și de solidarizare a opiniei comunității educaționale intra în vigoare noul Cod al Educației (HG nr. 152/2014), un document important la

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Aprobabil prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 432 din 29 mai 2017.
2. Codul Educației al Republicii Moldova. Modificat LP138 din 17.06.16, MO184-192/01.07.16 art. 401, intrat în vigoare la 01.07.16.
3. Curriculum Național. Învățământul primar. Aprobabil prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.
4. Ghid de implementare a Curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018.

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

CZU 37.091:811

doi.org/10.5281/zenodo.3521045

Rezumat: Articolul realizează o scurtă radiografie a etapei premergătoare elaborării curricula ediția 2018-2019 și stabilește cele mai importante elemente de noutate, la nivelul

nivel național, a cărui menire este să stabilească ”cadrul juridic al raporturilor privind proiectarea, organizarea, funcționarea și dezvoltarea sistemului de educație din Republica Moldova” [1, p. 5]. Dincolo de aspectele normative esențiale, Codul Educației definește, în mod holistic, perspectivele de dezvoltare ale sistemului educațional, oferind un cadru legal și conceptual comun. Astăzi, după 5 ani de implementare a codului, este legitim să ne întrebăm: *În ce măsură asigurăm o educație accesibilă, relevantă și de calitate? Cum s-a reconfigurat rolul cadrului didactic și al celui managerial? Cât de relevante sunt curricula naționale în vederea asigurării unui parcurs educațional de calitate pentru fiecare elev/ă? Cum va arăta școala viitorului în Republica Moldova? Vom reuși noi, generația formată în mileniul*

II, cu resursele disponibile, să creăm această școală a viitorului pentru generația mileniului III?

În contextul acestor întrebări, cu certitudine, dezvoltarea sistemică a curriculumului este o premisă esențială a calității procesului educațional, care se axează pe o abordare științifică, dar și experiențială deopotrivă. Elaborarea de către Ministerul Educației, Culturii și Cercetării a unei noi generații de curricula în perioada 2018-2019 este motivată nu doar de „expirarea” perioadei de funcționare a ultimei generații de curricula, aprobate în anul 2010, dar și de recomandările noilor documente europene privind achiziționarea competențelor-cheie în cadrul învățământului obligatoriu. Mai mult, în conceptualizarea acestuia se impunea, în mod firesc, nu doar respectarea unui context internațional, dar, în primul rând, a unui context național, care derivă din realitățile sociale, economice, politice și culturale ale Republicii Moldova: migrația internă, migrația externă (în special a tinerilor), îmbătrânirea populației, specificul economic al țării (lipsa resurselor naturale) etc. Strategia Națională de Dezvoltare *Moldova 2020*, aprobată de Guvernul Republicii Moldova în luna octombrie 2014, oferă un parcurs pertinent, prin care țara noastră să poată răspunde la aceste provocări, urmărind modernizarea reală a sistemului educațional, care și astăzi este, pe alocuri, tributar sau mai păstrează reminiscențe ale regimului sovietic.

În această ordine de idei, era important să înțelegem vectorii filosofiei modernizării curriculare în așa măsură ca actualizarea curricula să răspundă unui context al schimbării, intuind esențele unui profil al absolventului, viitorului beneficiar – cetățean al Republicii Moldova. În studiul de politici în domeniu – Educație pentru o societate a cunoașterii: Cadrul de referință al noului Curriculum Național, elaborat în anul 2015, la inițiativa Ministerului Educației, în parteneriat cu Fundația Soros-Moldova – au fost stabilite dominantele bazei conceptuale ale Cadrului de referință al Curriculumului Național, definit drept „descrierea esențializată a reperelor de bază și a componentelor definitorii ale itinerarelor de învățare, de la educația primară până la clasa a XII-a” [3, pp. 6-7]. Sintagma ”itinerare de dezvoltare” accentuează necesitatea ”înnoirii” curriculare prin axarea pe nevoile reale ale fiecărui beneficiar, în manieră individualizată și conformă standardelor de stat. Ulterior, în anul 2017, ministerul a aprobat Cadrul de referință al Curriculumului Național. Unul dintre elementele de noutate ale documentului este stabilirea **profilului absolventului** pe niveluri și cicluri școlare. Acesta rezultă din idealul educațional conform Codului Educației și ”reprezintă, într-o formă specifică, finalitățile proiectate” [5, p. 33], fiind dezvoltat prin 4 categorii de atribute generice necesare viitorilor cetățeni:

- ”persoane cu încredere în sine și în propriile forțe,

își cunosc bine potențialul, gândesc independent, se pot adapta la schimbări, demonstrând autonomie și integritate morală;

- deschiși și doritori să învețe pe parcursul întregii vieți, progresând treptat și ajungând la rezultate conform capacităților personale, pentru a fi capabili să facă față cu succes provocărilor unei societăți și economii ale cunoașterii și unui mediu în schimbare perpetuă;
- activi, proactivi, creativi și inovatori, capabili să-și asume riscuri rezonabile, să comunice eficient și să lucreze eficient în echipe pentru binele comun;
- angajați civic și responsabili, asumându-și conștient valorile general-umane importante pentru societate democratică, își cunosc, apreciază și promovează identitatea culturală, sunt cetățeni activi, conștienți și angajați, care contribuie, în mod eficient, la dezvoltarea și prosperarea societății” [Ibidem, p. 33].

În aria *Limbă și comunicare*, procesul de dezvoltare curriculară a presupus un exercițiu complex de asigurare a continuității, dar și de redimensionare a paradigmei de formare în școală a trei dintre competențele-cheie stipulate în art. 11 din Codul Educației: *competențe de comunicare în limba română, competențe de comunicare în limba maternă și competențe de comunicare în limbi străine*. În total, au fost elaborate 17 curricula: 8 pentru treapta gimnazială și 9 pentru treapta liceală. Realizarea noii curricula în cadrul ariei *Limbă și comunicare* s-a racordat la recomandările noilor documente europene, inclusiv Volumul complementar al Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, ediția 2018 (CECRL) care stabilește nivelurile de performanță lingvistică, precum și Recomandările Consiliului Europei privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Bruxelles, 22 mai 2018).

Printre demersurile inovatoare ale noii generații de curricula în aria dată, putem menționa:

- reformularea **competențelor specifice** disciplinelor, evidențiind **valorile și atitudinile** predominante în concordanță cu profilul absolventului claselor gimnaziale și liceale;
- asigurarea **progresiei** cognitive, formative și atitudinale a competențelor pentru fiecare clasă;
- revizuirea sistemelor de unități de competențe în contextul dinamic al formării competențelor specifice pe unități de învățare și pe clase;
- eșalonarea **sistemelor de finalități** la sfârșitul fiecărui an de studii pentru treapta gimnazială;
- adaptarea la principiile **Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi** a curricula disciplinare la limbile străine, dar și a curricula la **limbi nematerne**;
- asigurarea conexiunilor **inter-/transdisciplinare**

prin formularea unor competențe specifice de integrare și transfer;

- corelarea abordărilor **intra-/interdisciplinare** la nivelul conținuturilor pe discipline, clase și unități de învățare;
- redefinirea **unităților de învățare** ca sistem de referință al finalităților de format și asigurarea unei **structuri unice** a unităților de învățare pe clase;
- **flexibilitatea** la nivelul diferitelor componente curriculare, prin acordarea de ore la discreția cadrului didactic, prin oferirea unor liste de texte, produse și activități de învățare recomandate;
- introducerea, la disciplinele cu statut de limbă maternă (limba și literatura română/rusă/găgăuză/bulgară) a unei competențe distinctivă, dedicată **didacticii orale**;
- introducerea, la disciplinele cu statut de limbă maternă (limba și literatura română/rusă/găgăuză/bulgară) a unei competențe distinctivă – **competența identitară**;
- orientarea procesului de învățare a limbilor străine spre latura **comunicativ-situativă**, prin abordare acțională;
- dezvoltarea abilității de **mediere orală, scrisă și online** a elevului, precum și centrarea pe un registru generos de **produse digitale**;
- **abordarea integrată** a conținuturilor vizând studiul limbii și literaturii române pentru instituțiile cu predare în limba minorităților naționale;
- asigurarea **unui concept unitar al disciplinei Literatură universală** în clasele liceale (profilul umanist) pentru instituțiile cu predare în limba română și în limba rusă etc.

Toate curricula sunt structurate pe **unități de învățare**, constituite din elemente-cheie în interconexiune: **unități de competențe, unități de conținuturi, activități și produse de învățare**, care servesc ca mijloace de atingere a finalităților de învățare. De asemenea, toate curricula au asigurat o **decongestionare** efectivă a unităților de conținut (triarea terminologiei specifice). Acest demers a răspuns constatării tranșante, subliniate în Strategia de Dezvoltare a Educației pentru anii 2014-2020 *Educația 2020*: "Conținuturile curriculare sunt congestionate și nu asigură relevanță pentru dezvoltarea și afirmarea personală, socială și profesională a beneficiarilor procesului educațional" [7, p. 22]. Astfel, unele conținuturi au fost ajustate și reorganizate, iar în procesul de sincronizare a disciplinelor din cadrul ariei *Limbă și comunicare*, cât și a unor discipline din alte arii (de exemplu, *Istoria românilor și universală*), anumite conținuturi au fost reorganizate în alte clase, în vederea evitării unor confuzii ca cele în care elevul anticipează, la limba străină, studiul unor conținuturi (de exemplu, conjugarea verbelor) pe care nu le-a studiat la limba

maternă. Autorii au colaborat la nivel de arii și s-au îngrijit să asigure o coerență immanentă în plan diacronic și sincron în acest sens.

Actuala generație de curricula asigură un cadru coerent de stabilire a unor conexiuni firești și logice între diferite discipline, prin abordare integrată, specifică transdisciplinarității. Ghidarea activității educaționale va presupune centrarea pe rezolvare de probleme din lumea reală, pe aspectele relevante ale vieții cotidiene, urmărindu-se motivarea și implicarea elevului, menținerea dorinței și curiozității pentru cunoaștere și interacțiune vie cu semenii. Dominanța profilului absolventului se definește astfel prin deschidere spre implicare, analiză critică. Plusul evident se exprimă prin posibilitatea proiectării, organizării și desfășurării de proiecte în grup sau individual. În cadrul acestora, elevul va fi ghidat de mai mulți profesori, dar urmărindu-se formarea competențelor specifice fiecărei discipline în parte, prin elaborare de **produse**, care sunt rezultatele concrete ale procesului de învățare, palpabile și evaluabile. În actuala generație de curricula, identificarea produselor de învățare s-a racordat și prevederilor Standardelor de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general și Standardelor de competențe digitale ale elevilor din ciclul primar, gimnazial și liceal (2015). În conformitate cu acestea, atât elevul, cât și profesorul trebuie să atingă nivelul de competență nu doar în calitate de utilizator de produse digitale, dar și de creator al acestora. Astfel, printre produsele recomandate pentru aria *Limbă și comunicare*, exemplificăm: conversații simple, dar și online, SMS-uri/e-mailuri, postere și colaje în format tradițional și digital, chatul, prezentări PPT, Prezi, videouri, forumul de idei în presa reală/virtuală (online sau simulată), blogul, vlogul etc. De menționat că Volumul complementar al CECRL a avut un rol important în ideea introducerii **interacțiunii online** ca un element important al comunicării într-o limbă străină, adițional la comunicarea orală și cea scrisă, mai mult chiar, cel de-al șaselea mediu la nivelul unităților de conținut este cel social și informațional. Prin urmare, o dominantă a profilului absolventului vizează **competența digitală** și dexteritatea în utilizarea **noilor media ca resurse de documentare**.

Generația de curricula 2018-2019, aria *Limbă și comunicare*, cea de-a doua centrată pe formare de competențe, definește profilul absolventului prin următoarele aspecte definitorii (Figura 1).

Cu alte cuvinte, ne așteptăm ca elevii viitori beneficiari ai curricula naționale ediția 2018-2019 să demonstreze în timp responsabilitate lingvistică, adaptabilitate, să fie vorbitori culți de limba română/maternă, să aprecieze și să-și promoveze identitatea culturală, să manifeste interes pentru cunoașterea altor limbi, să acționeze ca mediator pentru a comunica esența/ideea principală expusă în situații cotidiene, să devină pentru toată

viața un cititor conștient și avizat, să utilizeze competențele lingvistice în calitate de instrumente de formare și autoformare continuă.

În concluzie: În contextul definirii profilului absolventului, la nivelul acestei arii curriculare, se va pune un accent semnificativ pe inițiativa și curiozitatea elevului/elevei. Astfel, se va asigura o pondere echilibrată a textelor literare vs. texte nonliterare, iar oferta de texte recomandate spre lectură se va racorda, în primul rând, criteriului axiologic. Este valoros acel act al lecturii centrat pe orizontul de așteptare al elevilor, iată de ce autorii au propus, și nu impus, o listă recomandată de texte, pe care cadrul didactic și elevii o pot completa. Așteptarea firească la această etapă este că profesorii de la diferite trepte de școlaritate vor analiza în mod responsabil documentele curriculare.

De exemplu, învățătorul de la clasele primare va analiza curricula pentru educație timpurie, iar profesorul de limba și literatura română din instituțiile cu predare în limba minorităților va urmări 4 documente curriculare interconectate, care asigură o continuitate firească în vederea formării competenței de comunicare în limba română: educație timpurie, treapta primară, treapta gimnazială și cea liceală. E un soi de puzzle curricular pe care, dacă nu-l conștientizăm, riscăm să avem o perspectivă fragmentară asupra filosofiei predării disciplinei, fie că e vorba despre o limbă maternă, una străină sau de limbă de instruire. Doar prin crearea unui cadru motivațional, a unor medii de învățare prietenoase (atât reale, cât și virtuale), esențiale în asigurarea formării armonioase a personalității elevului/elevei curricula ediția 2018-2019 vor contribui la materializarea profilului absolventului în corespundere cu așteptările proiectate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educației al Republicii Moldova. Modificat LP138 din 17.06.16, MO184-192/01.07.16, art. 401, intrat în vigoare la 01.07.16.

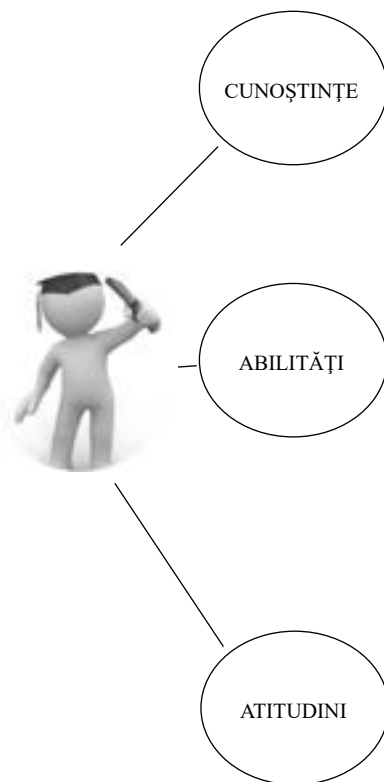


Figura 1. *Profilul absolventului, aria Limbă și comunicare*

- despre funcționalitatea limbii în cadrul unui contact social;
- despre cultura națională și cea a țării limbii-țintă;
- despre educația lingvistică și cea literar-artistică;
- despre normele ortografice, ortoepice, lexicale, fonetice, semantice, gramaticale;
- despre contextele tematice și mediile definite;
- despre componentele de structură a textului literar și nonliterar etc.
- de aplicare a normelor lingvistice în formularea de mesaje simple/complex și corecte;
- de receptare a mesajelor scrise, orale, online;
- de producere a mesajelor scrise, orale, online;
- de implicare în interacțiuni verbale;
- de prezentare și aut prezentare;
- de mediere și transfer;
- de citire cursivă, expresivă și conștientă a textelor literare și nonliterare;
- de implicare în interacțiuni verbale prin adaptarea limbajului;
- de argumentare, contraargumentare;
- de manifestare a unui comportament lingvistic autonom în situațiile reale de comunicare etc.
- curiozitate și toleranță;
- coeziune și coerență discursivă;
- spirit de observație și creativitate artistică/literară;
- responsabilitate pentru propria exprimare și autocontrol;
- atitudine pozitivă și interes pentru lectură;
- deschidere și motivație pentru dialog intercultural;
- atenție, interes și atitudine pozitivă în procesul de interacțiune verbală;
- inițiativă și spirit civic;
- respect pentru valorile culturii naționale și universale, percepere a identității naționale și deschidere pentru implicare activă, responsabilă în viața social-culturală a Republicii Moldova etc.

2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe. Strasbourg, 2018.
3. Educație pentru o societate a cunoașterii: Cadrul de Referință al noului Curriculum Național: Studii de politici educaționale. Institutul de Politici Publice. Chișinău, 2015.
4. Evaluarea Curriculumului Național în învățământul general. Studiu. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău, 2018.
5. Guțu V.I. et al. Cadrul de Referință al Curriculumului Național. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Lyceum, 2017.
6. Recomandările Consiliului Europei privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Bruxelles, 2018.
7. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 *Educația 2020*. Aprobata prin HG 944 din 14.11.2014.



Aliona AFANAS

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

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

CZU 37.091:811

doi.org/10.5281/zenodo.3525211

Rezumat: Articolul prezintă reperele conceptuale și metodologice ale curriculumului la disciplina *Limba străină*. Revizuirea curriculumului disciplinar are la bază mai multe documente normative naționale și internaționale. Curriculumul este centrat pe competențe și finalități, adică pe produsul/acizițiile finale ale procesului de predare-învățare-evaluare.

Competențele specifice disciplinei *Limba străină* au fost elaborate în baza Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi: competența lingvistică, competența sociolingvistică, competența pragmatică și competența (pluri-/inter-)culturală, acestea fiind formate prin intermediul unităților de învățare și regăsindu-se reprezentate în progresie pe tot parcursul școlarității.

Cuvinte-cheie: curriculum, competențe specifice, unități de competențe, unitate de învățare, receptare, producere, interacțiune, mediere.

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

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

CONTEXT

Schimbările la nivel european au direcționat necesitatea revizuirii curriculumului la disciplina *Limba străină* în context național. La bază au stat mai multe documente normative naționale și internaționale apărute în perioada 2010-2018: Strategia sectorială *Educația 2020* (2014), Codul Educației al Republicii Moldova (2014), Cadrul de referință al Curriculumului Național (2017), Standardele de eficiență a învățării limbilor străine în învățământul preuniversitar din Republica Moldova (2011), Evaluarea Curriculumului Național în învățământul general (2018), Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi, volumul complementar (2018) etc.

În literatura de specialitate sunt evidențiate mai multe premise privind dezvoltarea curriculumului la *Limba străină* (LS) pentru învățământul general, care au fost adaptate în curriculum, precum: proiectarea unui set unitar de competențe specifice LS din perspectiva modelului comunicativ-funcțional și acțional de predare-învățare-evaluare la toate treptele de școlaritate; corelarea competențelor specifice cu unitățile de competențe; corelarea unităților de competențe cu diferite forme de prezentare a unităților de conținut (module tematice, acte sau elemente noi de limbaj)

și cu diverse activități de învățare și produse școlare recomandate; proiectarea conținuturilor lingvistice în paralel pe clase pentru a asigura vizibilitatea, claritatea, progresia și continuitatea curriculară, la gimnaziu și liceu, prezentate în limba străină studiată; corelarea conținuturilor lingvistice cu cele de la limba română sau limba de instruire, astfel asigurându-se transdisciplinaritatea tematică la nivel de arie curriculară *Limba și comunicare*; corespunderea mai multor conținuturi unei competențe specifice disciplinei; corelarea treptată și permanentă a tipurilor de competențe formate cu nivelurile de performanță ale Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL); asigurarea unui demers didactic personalizat, instrumentul acestuia fiind unitatea de învățare etc. [8, p. 82].

CONȚINUT

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

treptele de învățământ primar, gimnazial și liceal. În viziunea actuală, curriculumul reprezintă o filosofie a educației, o teorie și o metodologie, un sistem axat pe competențe, a cărui funcționalitate este asigurată de procesul educațional.

Cercetătorul Philippe Jonnaert, profesor la Universitatea din Québec, definește termenul de *competență* prin context, o persoană sau un grup de persoane, experiențe trăite anterior de o persoană, o situație, o acțiune, resursele utilizate pentru dezvoltarea competenței și rezultatele obținute, transformările observate la persoanele în cauză [1, p. 17]. În literatura de specialitate este analizat conceptul de *competență acțional-situațională*, se abordează centrarea pe situație, axându-se pe finalități în baza competențelor. Astfel, este asigurată funcționalitatea modelului acțional sau a perspectivei acționale în cadrul predării-învățării-evaluării limbilor străine. Curriculumul la *Limba străină* din anul 2019 propune ca element de noutate reconceptualizarea noțiunii de *competență* prin proiectarea atitudinilor și valorilor (comunitatea) în cadrul tuturor tipurilor de competențe. Conceptul de *competență* vizează trei logici: *logica acțiunii în situație*, *logica curriculară* și *logica învățării*, aflate într-un raport de complementaritate una cu cealaltă. Logica acțiunii și logica învățării definesc noțiunea de *competență*, iar logica curriculară prezintă traseul ce trebuie parcurs în cadrul formărilor și în sălile de clasă. Logica acțiunii în situație fundamentează celelalte două componente. Formarea/dezvoltarea unor competențe la elevi are loc în situație și în acțiune, plasarea în context a conținuturilor tematice în situații care obțin un sens pentru elevi [11, pp. 83-85].

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

- *Curriculumul ca teorie* prezintă sincronizarea abordării psihocentrice și sociocentrice, evidențierea finalităților educaționale și integralizarea predării-învățării-evaluării în procesul educațional [6, p. 5]. Elaborarea curriculumului disciplinar la *Limba străină* se axează pe următoarele paradigme ale învățării: *paradigma învățării*

ca elaborare (inter)activă de cunoștințe, paradigma învățării ca o construcție a cunoașterii (constructivism), paradigma învățării ca autoexplorare și autodescoperire, paradigme dominante în procesul predării-învățării-evaluării limbii străine [8, p. 86].

- *Curriculumul ca sistem de finalități* vizează axarea pe sistemul de competențe, care este expus în curriculumul disciplinar la *Limba străină* pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, fiind structurat în: competențe-cheie/transversale; competențe specifice disciplinei școlare; unități de competențe [6, 7, 8]. Noua viziune conceptuală pentru învățământul general este determinată de definiția *competenței școlare* promovată prin Codul Educației și Cadrul de referință al Curriculumului Național, și anume: „competența școlară este un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitelor probleme în diverse contexte și situații” [4, p. 15]. Astfel, competența școlară conține un element primordial educației copilului – valorile, prezente și în formularea finalităților la sfârșitul fiecărei clase, obținute prin formarea competențelor specifice.

Curriculumul la *Limba străină* (2019) propune următoarea taxonomie a competențelor: *competențele-cheie*, incluse în Codul Educației al Republicii Moldova, art. 11 (finalitățile educației), alin. (2) [5]; *competențele specifice* din curriculumul la *Limba străină* (2019): competența lingvistică, competența sociolingvistică, competența pragmatică și competența (pluri-/inter-)culturală, elaborate în baza Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL). Competențele specifice sunt formate prin unitățile de învățare și sunt reprezentate în progresie pe tot parcursul școlarității, la nivel primar, gimnazial și liceal [6, 7], fiind corelate cu nivelurile de performanță și descriptorii din Volumul complementar al CECRL (2018). Prezentăm o sinteză a competențelor specifice în curriculumul la LS în învățământul general (Tabelul 1).

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

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

Competența sociolingvistică	Utilizarea elementelor lingvistice, demonstrând creativitate pentru funcționarea limbii în cadrul unui contact social.	Utilizarea structurilor lingvistice, demonstrând funcționalitatea limbii în cadrul unui contact social.	Actualizarea resurselor lingvistice în diverse situații de comunicare, valorificând dimensiunea socială a limbii.
Competența pragmatică	Adaptarea elementelor lingvistice la contexte uzuale/familiare, dovedind corectitudine și coerență în structurarea mesajului.	Utilizarea structurilor lingvistice în cadrul unor contexte familiare și previzibile, demonstrând coerență și precizie în comunicare.	Integrarea resurselor lingvistice în contexte cotidiene și imprevizibile, demonstrând precizie și fluență discursivă.
Competența (pluri-/inter-)culturală	Aprecierea elementelor specifice culturii limbii străine studiate, exprimând interes și respect pentru valorile altei culturi.	Aproprierea elementelor specifice culturii țărilor limbii străine studiate, manifestând deschidere și motivație pentru dialog intercultural.	Integrarea trăsăturilor specifice culturii studiate în contexte de comunicare interculturală, exprimând empatie/toleranță și acceptare a diversității culturale.

Competențele *specifice* reprezintă sisteme integrate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini care sunt formate și dezvoltate la disciplina *Limba străină* pe întreaga perioadă de școlarizare – din momentul în care elevul intră în sistemul educațional și până în momentul în care își încheie parcursul școlar. Astfel, competențele specifice trebuie atinse până în ultimul an de studiu al disciplinei. De exemplu, prezentăm construcția *competenței pragmatice* în învățământul primar, gimnazial și liceal și componentele acesteia în progresie (Tabelul 2).

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

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

În Tabelul 2 competența pragmatică este prezentată în progresie la toate treptele de școlaritate după componentele care indică o acțiune/activitate: adaptare (primar), utilizare (gimnaziu) și integrare (liceu). Selecția verbului s-a realizat după taxonomia lui Bloom: înțelegere și cunoaștere, aplicare și operare, integrare și transfer. A doua componentă este subiectul ca indicator al timpului de finalitate reprezentat de elemente lingvistice (primar), structuri lingvistice (gimnaziu) și resurse lingvistice (liceu), toate fiind în progresie de la o treaptă de școlaritate la alta. Încă o componentă reprezintă contextele care se referă la nivelul/norma sau modalitatea realizării acțiunii/activității. Contextele sunt prezentate în progresie: complexitatea fiecărei trepte de școlaritate este caracterizată de un anumit tip de contexte: în învățământul primar sunt prezente contextele uzuale/familiare, în învățământul gimnazial

– contextele familiare și previzibile, iar la nivel de liceu – cele cotidiene și imprevizibile. Elementul de noutate în formularea competenței specifice este componenta *valori și atitudini*, care se regăsește în partea finală a competențelor specifice. Acestea, la rândul lor, sunt formulate în progresie, axându-se pe particularitățile de vârstă ale elevului: în învățământul primar – „dovedind corectitudine și coerență în structurarea mesajului” [8]; în învățământul gimnazial – „demonstrând coerență și precizie în comunicare” [6]; în învățământul liceal – „demonstrând precizie și fluență discursivă” [7]. Observăm că valorile formate prin competența pragmatică sunt în progresie prin dimensiunile competenței pragmatice (după CECRL) *corectitudine și coerență, coerență și precizie, precizie și fluență discursivă* [2, p. 33]. În Figura 1 este reprezentată unitatea de învățare definitivată în curriculumul la *Limba străină*

(2019), gimnaziu și liceu, componentele acestea și conexiunile între ele. Unitatea de învățare este alcătuită din competențele specifice, contextele tematice, unitățile de competențe, unitățile de conținut, activitățile și produsele de învățare recomandate. Unitățile de competențe sunt formulate pentru fiecare competență specifică, la fiecare clasă în progresie până la sfârșitul treptei de școlaritate.

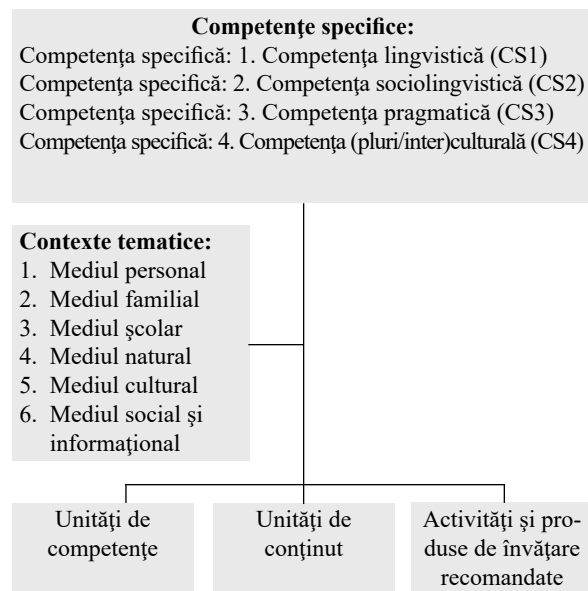


Figura 1. Unitatea de învățare în curriculumul la Limba străină (2019), gimnaziu și liceu [6, p. 5; 7, p. 6]

- *Curriculumul ca sistem de conținuturi* vizează axarea pe unități de conținut/module ca mijloace de atingere a finalităților stabilite, în care sunt inserate actele de limbaj și elementele noi de limbaj, sunt actualizate contextele tematice și temele în baza mediilor: personal, familial, școlar, natural, cultural, social și informațional, corelate în paralel la nivel de clase și în progresie, conform nevoilor actuale ale elevilor și cerințelor curriculumului din anul 2019.
- *Curriculumul ca sistem de procese* vizează abordarea constructivistă, învățarea activă/interactivă, axată pe experiențele elevilor, pe crearea mediilor de învățare etc. Printre acestea, menționăm: orientarea spre învățarea activă; direcționarea spre a învăța să înveți; orientarea spre formarea de competențe; orientarea spre dezvoltarea creativității elevilor etc.
- *Curriculumul ca sistem de produse* – curriculumul la Limba străină are o rubrică separată pentru activitățile și produsele de învățare recomandate, în care sunt enumerate produsele pentru fiecare competență specifică, care corelează cu unitățile

de competențe la nivel de receptare, producere, interacțiune și mediere, valorificate prin contexte tematice și conținuturi lingvistice în progresie pe clase.

Perspectiva acțională continuă să evolueze către o perspectivă co-acțională: elevii învață să facă ceva împreună cu ceilalți. Un rol aparte i se acordă activității în comun cu alții, realizată într-un context real cu oameni reali. *Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar la Limba străină* propune astfel de sarcini acționale, centrate pe tipurile de competențe specifice și unitățile de competențe propuse de curriculum (de exemplu, proiect în clasă și proiect deschis spre comunitate: *le projet de classe* și *le projet ouvert sur le monde*). Pedagogia proiectului este o altă posibilitate de a încadra perspectiva acțională/co-acțională în învățare. Dacă proiectul cuprinde mai multe grupuri, clase, școli, schimbul de experiență va fi mai bogat. Iar dacă proiectul va ieși din mediul școlar în comunitate, atunci este prezent caracterul social, elementul de co-acțiune, reflectat și în Volumul complementar al CECRL (2018). În acest context, documentele autentice joacă un rol primordial în prezentarea faptelor cotidiene, culturale, acestea devenind exemple și suporturi pentru proiectele realizate de elevi.

Prin activități și strategii lingvistice comunicative, CECRL înlocuiește modelul tradițional al celor patru competențe (ascultare, vorbire, citire, scriere), care nu mai surprinde realitatea comunicării în contextul actual al școlii și al societății. Elementul de noutate îl reprezintă medierea, cu o pondere substanțială în Volumul complementar al CECRL (2018). De asemenea, sunt prezentate tipurile de mediere: medierea comunicării, medierea învățării, medierea socială și medierea culturală (sarcini de colaborare; elevii realizează schimb de opinii, explică, lucrează în comun pentru a atinge același obiectiv). În mai multe activități, medierea combină receptarea, producerea și interacțiunea. În CECRL accentul se pune pe cele două concepte-cheie ale medierii: construirea sensului în interacțiune și trecerea de la nivelul individual la nivelul social în învățarea limbilor străine, în principal prin proiectarea elevului ca actor social. Astfel, la sfârșitul ciclului gimnazial, elevul trebuie să atingă nivelul A2+ al tuturor competențelor specifice conform CECRL, iar la sfârșitul ciclului liceal trebuie să atingă nivelul B1+ al tuturor competențelor specifice conform CECRL [3].

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

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



Pavel CERBUȘCA

dr., Liceul Teoretic Republican Aristotel

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

CZU 37.091:94(100)+94(=135.1)

doi.org/10.5281/zenodo.3525217

Rezumat: Educația istorică constituie unul din cele mai importante și actuale aspecte care contribuie la dezvoltarea competențelor cetățeanului activ și responsabil, fiind axată pe teoria constructivistă, conform căreia învățarea este o

construcție, dar nu o însușire de informații transmise și receptate pasiv. Curriculumul dezvoltat la disciplina *Istoria românilor și universală* este parte componentă a Curriculumului Național și reprezintă un document reglator prevăzut pentru implementare în clasele gimnaziale și liceale. Dezvoltarea curriculară la disciplină este o necesitate dictată de actualizarea standardelor în educația istorică și de schimbările survenite odată cu adoptarea paradigmei educaționale "centrarea pe elev" și "școala prietenoasă copilului".

Curriculumul la *Istoria românilor și universală* include ansamblul elementelor esențiale, relevante ale realității educaționale din școală, atât la nivel de reprezentare teoretică, cât și de activitate practică, imprimând o continuă reconsiderare și reconcepere contextuală a acestora. De asemenea, fundamentează și ghidează activitatea cadrului didactic, facilitează abordarea creativă a demersurilor de proiectare didactică de lungă durată și de scurtă durată, dar și de realizare propriu-zisă a procesului de predare-învățare-evaluare. Curriculumul răspunde exigențelor actuale de formare/dezvoltare a competențelor specifice la disciplină, racordate la profilul absolventului. Disciplina școlară dispune de un șir de valențe proprii în formarea competențelor specifice. Acestea sunt dezvoltate în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, prin intermediul învățării formale, nonformale și informale, în toate contextele, inclusiv familie, școală, locul de muncă, vecinătate și alte comunități.

Cuvinte-cheie: curriculum, competențe, integrare, noua paradigmă a educației, cultură democratică, educație istorică, memorie colectivă, învățarea bazată pe proiect, abordare transdisciplinară, stare de bine.

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

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

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

ARGUMENT

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

La elaborarea documentelor curriculare au fost luate în considerare prevederile Codului Educației al Republicii Moldova (2014) și ale Cadrului de referință al Curriculumului Național (2017); Recomandările Consiliului Europei privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Bruxelles, 22 mai 2018); Competențele pentru secolul al XXI-lea, Curriculum de bază: sistem de competențe pentru învățământul general (2018); Raportul de sinteză a evaluării curriculumului la disciplina *Istoria românilor și universală* (2010); sugestiile cadrelor didactice și manageriale din republică, observațiile experților în domeniile educației și istoriei; experiențele programelor anterioare din țară și de peste hotare. De asemenea, s-a ținut cont de valențele disciplinei în formarea competențelor transversale, transdisciplinare și specifice, precum și necesitățile asigurării continuității în organizarea și desfășurarea procesului educațional de calitate.

Curriculumul dezvoltat la disciplina *Istoria românilor și universală* este parte componentă a Curriculumului Național și reprezintă un document reglator prevăzut pentru a fi implementat în clasele gimnaziale și liceale. Alături de cele 19 curricula, aprobate la 5 iulie 2019

de Consiliul Național pentru Curriculum de pe lângă Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, dezvoltarea curriculară la disciplina *Istoria românilor și universală* este o necesitate dictată de actualizarea standardelor în educația istorică și de schimbările survenite odată cu adoptarea paradigmei educaționale *centrarea pe elev și școala prietenoasă copilului*.

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

Din punct de vedere structural și funcțional, curriculumul oferă răspunsuri la următoarele întrebări: *Cui i se adresează documentul? De ce este nevoie de realizat acest parcurs? Ce atribute trebuie predat/învățat? Cum vor fi realizate predarea, învățarea, evaluarea? În ce condiții urmează să se deruleze o activitate cu eficiență maximă? Cum se evaluează calitatea învățării?*

Astfel, principalii beneficiari ai documentului sunt elevii și părinții lor, cadrele didactice din învățământul general și specialiștii organelor locale de specialitate în domeniul învățământului. De asemenea, curriculumul este un document reglator pentru formatori, societatea civilă, precum și pentru factorii de decizie interesați de realizarea unei educații de calitate.

ELEMENTE DE NOUȚATE CURRICULARĂ

Documentul curricular la *Istoria românilor și universală* implică o nouă paradigmă educațională, bazată pe

formarea/dezvoltarea de competențe, și anume:

1. **valori** în integritatea lor: *general-umane și naționale* (adevărul, binele, dreptatea, frumosul etc.); *democratice* (libertatea, drepturile omului, solidaritatea, toleranța, respectarea diversității, supremația legii etc.), morale, civice, politice, juridice, istorice, educaționale etc.;
2. **atitudini** față de sine însuși, față de ceilalți și față de societate, manifestate prin deschidere pentru diferențele culturale și pentru alte convingeri, respect reciproc, conștiință civică, responsabilitate, autoeficacitate, toleranță etc.;
3. **abilități generale**, menite să contribuie la soluționarea problemelor, organizarea muncii în echipe, comunicare (atât orală, cât și în scris), cooperarea constructivă, soluționarea conflictelor și negocierii, creativitate, abilități interculturale etc., precum și *specifice*, cum ar fi: operații de identificare, descriere, aplicare, generalizare, abstractizare, caracterizare, disimulare, sistematizare, analiză, sinteză, comparare, valorizare etc. Abilitățile pot fi formate prin diverse metode (lectură, luarea notițelor, analiza surselor, discuții dirijate, comentarea imaginilor, elaborarea hărților, axelor cronologice, exerciții de modelare, elaborarea diagramelor, realizarea figurilor, tabelor, rezumatelor etc.);
4. **cunoștințe** (noțiuni, ipoteze, concepte, date, evenimente, personalități, relații, fapte, fenomene, procese, contexte de cauză-efect, schimbări în spațiu și timp, realizări culturale, media, economie, durabilitate etc.).

Curriculumul la disciplină include finalități care reflectă competențele specifice disciplinei, manifestate gradual la etapa dată de învățare, care au și funcția de stabilire a obiectivelor de evaluare finală. Documentul păstrează libertatea și responsabilitatea pedagogică a cadrului didactic în organizarea procesului educațional pe parcursul anului școlar. În acest context, el are posibilități mai mari să selecteze strategiile didactice de predare-învățare-evaluare, numărul de ore pentru unitățile de învățare, numărul și tematica activităților de sinteză, pornind de la unitățile de conținut sugerate în curriculum.

Istoria românilor și universală, fiind o disciplină obligatorie din aria curriculară *Educație socioumanistică*, este orientată prioritar spre înțelegerea trecutului propriului popor și a diversității tradițiilor culturale și istorice ale popoarelor lumii, pentru a înlătura prejudecățile și a încuraja toleranța și comunicarea/colaborarea eficientă între oameni. Elevilor le vor fi formate și dezvoltate atitudini și valori de apreciere a rolului și semnificației persoanelor cu care interacționează direct sau indirect, indiferent de apartenența lor etnică, religioasă, de gen etc., excluzând, astfel, ura rasială, xenofobia sau antisemitismul.

Printre principalele elemente de noutate curriculară

la disciplina *Istoria românilor și universală* sunt:

- intensificarea centrării curriculumului pe elev, având la bază interesele și aspirațiile lui, motivația pentru propria învățare;
- reflectarea deplasării accentului de pe procesul de predare pe cel de *învățare*, astfel reiterând importanța învățământului formativ în fața celui informativ-reproductiv;
- prezentarea conceptului de *curriculum* din perspectivă sistemică și reliefaarea cadrului valoric transdisciplinar în baza profilului absolventului ciclului gimnazial și liceal, din perspectiva unității abordării psiho- și sociocentriste;
- reformularea competențelor specifice disciplinei și elaborarea unităților de competență conform nivelului taxonomic (conform nivelurilor de cunoaștere și înțelegere, aplicare și integrare);
- conexitatea abordărilor intra- și interdisciplinare la nivelul competențelor și a conținuturilor cu alte discipline;
- introducerea activităților de învățare în bază de proiect pentru studierea istoriei locale, elaborate individual sau în grupuri, cu acțiuni practice realizate în clasă, școală, comunitate (unde cadrul didactic și elevii au mai multe posibilități de decizie);
- evaluarea gradului de formare a competențelor la nivel de proces și de produs;
- selectarea noțiunilor și personalităților istorice (pentru fiecare an de studiu);
- activitățile de sinteză, studiile de caz, incluse în rubrica *Activități de învățare* la decizia profesorului și racordarea acestora la unitățile de competență;
- includerea listei de produse recomandate pentru fiecare clasă;
- reducerea numărului unităților de conținut și specificarea că subiectele evidențiate cu asterisc nu vor fi evaluate la examenele de absolvire a ciclului gimnazial și liceal;
- elaborarea finalităților conform nivelului taxonomic pentru fiecare clasă.

Un moment important este și crearea unui mediu favorabil de învățare, pentru ca elevii să vină cu mai multă plăcere la școală, dar și cadrul didactic să-și poată manifesta profesionalismul, adică crearea unei *stări de bine*, privită drept un concept cu multiple fațete, care se referă atât la aspecte subiective, emoții și experiențe ale copilului, cât și la aspecte obiective, precum condițiile sale de trai și de învățare. Starea de bine este un indicator al calității educației; în funcție de durata și intensitatea acestuia putem să caracterizăm modul în care sunt organizate activitățile și sunt tratați copiii. În acest mod, copiii sunt învățați să se cunoască pe sine și pe ceilalți, să acționeze în folosul lor și al comunității.

SUGESTII METODOLOGICE PENTRU FORMAREA/DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR SPECIFICE DISCIPLINEI ȘI A UNITĂȚILOR DE COMPETENȚE PREVĂZUTE DE DOCUMENTUL CURRICULAR

Curriculumul dezvoltat la *Istoria românilor și universală* răspunde exigențelor actuale de formare/dezvoltare a competențelor specifice la disciplină, racordate la profilul absolventului. Capacitatea de a învăța, a acționa și a judeca constituie temelia competențelor specifice, care sunt 5 la număr:

1. Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață, respectând cultura comunicării;
2. Amplasarea în timp și spațiu a evenimentelor, proceselor, fenomenelor, demonstrând înțelegerea continuității și schimbării în istorie;
3. Analiza critică a informației din diferite surse pornind de la cultura istorică, manifestând poziția cetățeanului activ și responsabil;
4. Determinarea relației de cauzalitate în istorie, dând dovadă de gândire logică și spirit critic;
5. Valorificarea trecutului istoric și a patrimoniului cultural, manifestând respect față de țară și de neam.

Disciplina școlară dispune de un șir de valențe proprii în formarea competențelor specifice și a unităților de competențe. Ele contribuie la dezvoltarea competențelor-cheie, prin inter-/transdisciplinaritate, fiind achiziții de care au nevoie elevii pentru dezvoltare personală, ocuparea unui loc de muncă, incluziune socială pentru o viață de succes în cadrul unei societăți democratice și pașnice. Acestea sunt formate în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, prin intermediul învățării formale, nonformale și informale, în toate contextele, inclusiv familie, școală, locul de muncă, vecinătate și alte comunități.

Unitățile de competențe pe trepte și clase sunt prezentate în forme de acțiuni concrete, structurate taxonomic după nivelul de realizare:

- a) *cunoaștere și înțelegere* (identificarea de noțiuni, fenomene, procese, relații, observarea unor fenomene, enumerarea unor fapte, reproducerea unor texte, selectarea de informații etc.);
- b) *aplicare-operare* (stabilirea unor relații, categorizarea și clasificarea, investigarea, explorarea, construirea și aplicarea schemelor/modelelor, rezolvarea de probleme, anticiparea unor rezultate, reprezentarea datelor, descrierea argumentată a unor procese etc.);
- c) *integrare și transfer* (optimizarea, transpunerea, adaptarea și adecvarea la diverse contexte, elaborarea și implementarea proiectelor, gestionarea resurselor, cercetarea individuală și în grup, rezolvarea studiilor de caz, a situațiilor-problemă, luarea de decizii, comunicarea eficientă,

proiectarea autoformării, manifestarea voinței, curajului și demnității umane etc.).

Odată formate, competențele specifice disciplinei și unitățile de competențe pot fi aplicate în diferite contexte ale vieții. Ele se suprapun și se întrepătrund: aspectele esențiale dintr-un domeniu facilitează formarea competențelor din alt domeniu.

Un element specific disciplinei este **învățarea bazată pe proiect** – o abordare pedagogică relevantă pentru formarea/dezvoltarea competențelor elevilor, care contribuie simultan la achiziționarea atitudinilor, abilităților și cunoștințelor dobândite la mai multe materii de studiu. Proiectul este privit ca o activitate de învățare și evaluare amplă, care, de regulă, începe în clasă, prin definirea și înțelegerea sarcinii de lucru, eventual prin începerea rezolvării acesteia, și continuă acasă, pe parcursul a câtorva săptămâni, timp în care elevul are permanente consultări cu profesorul. Proiectul se încheie tot în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și, dacă este cazul, a produsului realizat.

Fiind o strategie interactivă specifică educației, învățarea bazată pe proiect, elevii sunt implicați în utilizarea practică a cunoștințelor și dezvoltarea abilităților formate/dezvoltate la orele de curs de la mai multe discipline școlare, prin intermediul unui proces extins, structurat în jurul unor probleme autentice și complexe. Aceasta presupune colectarea de informații, prelucrarea și sistematizarea unei baze de date, interpretarea și reflecția personală, cooperarea în realizarea sarcinilor propuse.

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

Un alt element semnificativ care necesită să fie valorificat sunt **memoria colectivă** și **identitatea** – surse importante de învățare autentică a istoriei. Se știe că identitatea unei persoane și a unui neam este construită pe baza unor memorii/amintiri marcante ale momentelor importante din viața noastră. Astfel, tână generație are posibilitatea de a învăța din aceste amintiri care vor asigura continuitatea identității personale, precum și a celei colective. Un rol important în eficiența și utilizarea memoriei colective îl au procesele afective pozitive prin care trece subiectul învățării: emoțiile și sentimentele – bucuria explorării, plăcerea descoperirii noului, pofta de a învăța.

Memoria și identitatea se construiesc și se modelează prin intermediul unui proces de învățare care se realizează în cadrul unui grup consolidat prin comunicare și interacțiune constructivă. Alături de multitudinea de surse disponibile pentru învățarea istoriei în contexte formale (manuale, documente, lucrări științifice, filme, muzee etc.), memoria

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

Cadrele didactice sunt chemate să utilizeze această sursă pentru a eficientiza procesul de învățare a istoriei. Elevii vor fi ghidați să analizeze materiale, folosind diverse strategii (interviul individual și de grup, chestionarul, discuții libere, jurnalul reflexiv etc.), pornind de la persoanele din comunitate cu experiență, pentru a afla mai multe informații despre subiecte de istorie locală sau națională:

- aspecte ale modului de viață din diferite perioade istorice, în special din cea contemporană interbelică și postbelică;
- atitudini față de război și pace, amintiri despre camarazii de arme, modalități de comemorare a persoanelor care au luptat cu voie sau fără pe diverse fronturi;
- reflecții despre aspecte specifice ale societății, cum ar fi cele din economie, politică, relații sociale, realizări culturale etc.;
- mărturii din istoria neamului și a familiilor;
- politica față de proprietate în diverse timpuri, față de legi și coduri morale;
- mărturii despre modalitățile de activitate a mass-media timpului, tematica filmelor și a spectacolelor, conținutul cântecelor și al operelor literare;
- amintiri din copilărie și despre evenimentele recente din localitate/regiune/țară.

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

Curriculumul dezvoltat la disciplină oferă posibilități creative și libertate mai mare cadrului didactic, care are spațiu de manevră să introducă activități de sinteză, studii de caz, noi unități de conținut, cele fixate în curriculum rămânând obligatorii. Activitățile de învățare recomandate pot fi adaptate nivelului clasei pentru eficientizarea demersului didactic și implicării active a elevilor în învățare pentru a stimula formarea/dezvoltarea de competențe.

Opțiunile, alegerile, deciziile sunt ale cadrului didactic, în colaborare cu elevii, fiind unul dintre elementele de noutate ale curriculumului dat. Activitățile de învățare recomandate sunt racordate la unitățile de competențe și pot fi preluate, dezvoltate, adaptate sau înlocuite de către cadrul didactic cu cele mai potrivite situații și experiențe de învățare, care să conducă la realizarea finalităților educaționale propuse.

Cadrele didactice vor selecta strategiile didactice în funcție de condițiile în care se desfășoară procesul educațional,

de nivelul și interesele elevilor. Printre cele recomandate, sunt cele cu caracter *euristic* (bazate pe jocul de rol, simularea, studiul de caz, analiza diverselor surse, învățarea bazată pe sarcini, învățarea problematizată, schimbul de opinii, concursuri, dezbaterea, discuțiile dirijate, conversația euristică, mozaicul, turul galeriei, ghidul de învățare, interviul, sondajul, chestionarul etc.), *algoritmice* (bazate pe exerciții de identificare, redactare individuală sau pe echipe a unor cronici, documente, discursuri orale etc.), *mixte*, inductiv-deductive și deductiv-inductive (realizate prin elaborarea unui mic dicționar de termeni, alcătuirea unor portofolii, fișe de personaje etc.), *algoritmice combinate cu strategii euristice* (realizate prin inițierea și derularea unor proiecte, implicarea elevilor în activități de voluntariat, de valorificare a monumentelor istorice la nivel național, regional sau local etc.).

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

O componentă importantă a organizării și desfășurării procesului de învățare, axat pe formarea/dezvoltarea de competențe, este abordarea *transdisciplinară*, care presupune interconexiunea dintre mai multe discipline școlare. Drept exemple de activități comune pot fi: *festivalul popoarelor/etniilor, excursii cognitive, simularea unei vizite și primirea delegațiilor, simularea unei conferințe de presă, conferința elevilor, filmulețe realizate de elevi, expoziții de elemente vestimentare sau bucate tradiționale, expoziție de lucrări în comunitatea școlară și în afara ei* etc. Documentul curricular promovează demersuri inter- și transdisciplinare, aproximativ 2-3 ore la fiecare clasă, unde fiecare instituție de învățământ își poate alege succesiunea zilelor cu activități transdisciplinare. Astfel, disciplinele de învățământ din Curriculumul Național încetează să mai fie discipline de sine stătătoare, acestea constituind un tot întreg în procesul de formare a competențelor și de atingere a finalităților.

Abordarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor științifice oferă elevilor o imagine integră a aceluiași conținut, fenomen, situație etc., privit din perspectiva diferitelor discipline și a relaționării acestora; solicită crearea de conexiuni între competențele-cheie și cele specifice disciplinei/unității de competențe dobândite separat. O asemenea abordare nu se mai concentrează pe discipline aparte, ci le transcende, subordonându-le necesităților elevului – subiectul formării.

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

- organizarea unor activități comune în clasă, școală sau comunitate, cu implicarea a 2-5 profesori care predau discipline diferite;
- includerea în proiectarea didactică de lungă durată și proiectarea pe unități de învățare a unor subiecte/activități cu caracter inter- și transdisciplinar și rezervarea a 3-7 ore anual pentru fiecare disciplină, în special cele ce țin de învățarea în bază de proiect;
- fiecare instituție de învățământ își poate proiecta succesiunea zilelor cu activități transdisciplinare: pe parcursul anului sau la finele semestrelor, în funcție de potențialul/disponibilitatea colectivului profesoral, interesele elevilor și managementul timpului.

Obiectul evaluării în cadrul disciplinei îl constituie rezultatele școlare individuale ale copilului și se va compara cu propriile implicații, nivelul și interesele acestuia. În testele de evaluare a nivelului de formare a competențelor se vor include itemi/sarcini cu grad diferit de complexitate, luând în considerație nivelul de pregătire al elevilor. Evaluarea bazată pe competențe implică evaluarea formativă a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor pe care elevul le transferă în rezolvarea unor probleme concrete cu care se confruntă în diverse situații.

Într-un parcurs de învățare, în funcție de momentul unui act evaluativ, cadrele didactice sunt îndrumate să utilizeze următoarele tipuri de evaluare: *inițială* (predictivă); *formativă* (continuă); *sumativă* (la sfârșitul fiecărei unități de învățare, semestru sau an școlar). Pentru ciclul gimnazial, cadrul didactic va proiecta o evaluare inițială și câte 2 evaluări sumative pentru fiecare semestru (numărul de evaluări într-un semestru este raportat la numărul săptămânal de ore și nu va depăși 4 evaluări pe an). Pentru ciclul liceal, evaluările se vor proiecta în funcție de cerințele Planului-cadru.

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

Produsul școlar recomandat în curriculum reprezintă un rezultat proiectat și realizat de către elev, măsurat și apreciat de profesor, alte cadre didactice, inclusiv cu implicarea unor membri ai comunității educaționale. Documentul curricular conține un șir de liste de produse școlare la fiecare clasă. Evaluarea produsului vizează calitatea activității elevului în procesul de elaborare și de prezentare. Criteriile de evaluare ar trebui prezentate elevilor în formă de realizări de succes, formulate în

limbaj accesibil. Criteriile de succes pot fi formulate cu focalizare pe dimensiunea operațională și/sau pe cea atitudinală. Curriculumul promovează orientarea demersului evaluativ către stimularea autorefecției, autocontrolului și autoreglării. Pentru copiii cu CES, se recomandă utilizarea aceluiași sistem criterial de evaluare, dar aplicat pe baza *Planului educațional individualizat*.

Pentru implementarea eficientă a curriculumului la disciplină a fost elaborat și un *Ghid metodologic*, fiind un suport util pentru cadrele didactice și un instrument de formare a abilităților și de dezvoltare a competențelor profesionale. Ghidul oferă posibilități enorme de a promova demersuri diversificate și personalizate în implementarea curriculumului, precum și sugestii cu privire la referințe proiective, metodologice și procesuale, indicații metodice de formulare a rezultatelor așteptate ale învățării, descrierea procesului de învățare, instrumentarul de evaluare a nivelului de formare/dezvoltare a competențelor de integrare.

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

Este important ca profesorii să colaboreze în formarea/dezvoltarea competențelor transversale, considerate esențiale pentru succesul în societatea contemporană (rezolvarea de probleme, luarea de decizii, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă, acțiuni antreprenoriale, comunicarea asertivă etc.), pornind de la interesele și necesitățile elevilor. Exemple de activități/produse cu caracter transdisciplinar (cadrele didactice definesc produsele/activitățile comune, care presupun un caracter integrator): biblioteca vie; cafeneaua de discuții; excursii cognitive; elaborarea și implementarea proiectelor în clasă, școală sau comunitate; festivalul popoarelor/etniilor; "ghid pentru o zi"; dezbateri publice tematice; conferințe științifico-practice ale elevilor; prezentarea unor creații realizate de elevi (portofolii, desene, fotografii, video etc.); prezentarea revistei școlare; conferințe de presă; întâlniri cu personalități, persoane resursă; expoziții de bucate preparate în diferite țări cu prezentarea lor și cu elemente istorice; simularea unei vizite/primirea delegațiilor; sărbători tematice și elemente de cultură locală; vizitarea unor spectacole tematice, filme, expoziții etc.

CONCLUZII

Profilul personalității absolventului învățământului gimnazial și liceal reprezintă o componentă

reglatoare a curriculumului. Acesta descrie așteptările față de elevi la sfârșitul unei trepte de școlaritate, prin raportare la: cerințele exprimate în Codul Educației al Republicii Moldova și în alte documente de politică educațională, finalitățile învățământului, caracteristicile de dezvoltare ale elevilor și altele. Disciplina școlară *Istoria românilor și universală*, valorificată în plan pedagogic în curriculumul dat, are un rol important în formarea personalității elevilor, în dezvoltarea unor competențe necesare pentru învățare pe tot parcursul vieții, dar și de integrare într-o societate caracterizată de o permanentă schimbare. Curriculumul dezvoltat la *Istoria românilor și universală* își propune o funcționalitate mai mare a demersurilor de învățare realizate de către cadrul didactic în colaborare cu elevii, dar și cu implicarea membrilor comunității educaționale, având menirea să valorifice bunele practici de formare/dezvoltare de competențe, ultimele având un caracter de integrare.

Astfel, educația istorică contribuie la formarea/dezvoltarea competențelor și atitudinilor necesare absolventului pentru autodezvoltare și încadrare activă în viața socială și economică a țării. Competențele vizate (valorile, atitudinile, abilitățile și cunoștințele) au un caracter transdisciplinar și definesc rezultatele învățării, exprimate în convingeri, experiențe și produse. Astfel, finalitățile disciplinei se reflectă nemijlocit în competențele-cheie și în setul de valori și atitudini enunțate în documentul curricular, din care derivă întreaga structură curriculară (competențe specifice, unități de competențe, unități de conținuturi, sugestii metodologice și de evaluare).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bucun N. et al. Evaluarea curriculumului școlar. Ghid metodologic. Chișinău, 2017.
2. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău, 2017.
1. Codul Educației al Republicii Moldova. HG nr. 152 din 17 iulie 2014.
2. Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Council of Europe, 2016.
3. Competența interculturală. Auxiliar didactic. Chișinău: C. E. PRO DIDACTICA, 2015.
4. Competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Consiliul Europei, 2018.
5. Curriculum de bază – sistem de competențe pentru învățământul general. Chișinău, 2018.
6. Curriculumul *Educație pentru societate*. 2018.
7. Evaluarea Curriculumului Național în învățământul general. Studiu. Chișinău, 2018.
8. Ghid de monitorizare a drepturilor copilului. CIDDC. Chișinău, 2017.
9. Gruber G. Didactica istoriei și formarea de competențe. Târgoviște: Cetatea de Scaun, 2016. Pe: <https://www.scribd.com/document/369352245/Didactica-Istoriei-BT>
10. Lungu C., Cerbușca P. Standarde de eficiență a învățării istoriei românilor și universale. Standarde de eficiență a învățării. Chișinău: Lyceum, 2012.
11. Recomandările Consiliului Europei privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Bruxelles, 2018.
12. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 *Educația 2020*. 2014.



Viorel BOCANCEA

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

Corelarea profilului absolventului cu sistemul de competențe școlare

CZU 37.091

doi.org/10.5281/zenodo.3525259

Rezumat: Profilul absolventului de la diferite trepte de învățământ exprimă în ce măsură educabilul s-a apropiat de idealul educațional pe parcursul treptei respective. Din idealul educațional derivă formarea competențelor-cheie, iar profilul de formare al absolventului este axat pe competențele-cheie.

Prezintă interes relația profilului de formare al absolventului cu competențele specifice disciplinelor predate, care derivă din competențele-cheie/transversale. Profilul absolventului nu poate fi reprezentat printr-o sumă de competențe specifice disciplinelor predate la treapta dată, ci ar trebui să reprezinte o sinteză a acestor competențe.

Cuvinte-cheie: profilul absolventului, idealul educațional, competențe-cheie, competențe specifice disciplinelor.

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

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

Profilul de formare al absolventului de la diferite niveluri de studii reprezintă o componentă reglatoare a Curriculumului Național. Acesta descrie așteptările exprimate față de elevi la sfârșitul învățământului primar, al ciclului gimnazial, liceal etc., prin raportare la cerințele exprimate în Codul Educației al Republicii Moldova și în alte documente de politică educațională, în studii de specialitate, finalitățile învățământului, caracteristicile și particularitățile de dezvoltare ale elevilor. De regulă, întâlnim:

- profilul de formare al absolventului de învățământ preșcolar;
- profilul de formare al absolventului la finalul ciclului primar;
- profilul de formare al absolventului învățământului gimnazial;
- profilul de formare al absolventului învățământului general;
- profilul de formare al absolventului ciclului secundar superior [5].

În conformitate cu art. 6 din Codul Educației al Republicii Moldova, idealul educațional constă în ”formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” [3].

Profilul absolventului diferitelor trepte de studii exprimă în ce măsură educabilul s-a apropiat de acest ideal pe parcursul treptei respective. Din *idealul educațional* derivă formarea competențelor-cheie. Competențele-cheie/transversale sunt o categorie curriculară importantă cu un grad înalt de abstractizare și generalizare, ce marchează așteptările societății privind parcursul școlar și performanțele generale care pot fi atinse de elevi la încheierea școlarizării. Acestea reflectă atât tendințele din politicile educaționale naționale, precizate în Codul Educației (2014), cât și tendințele politicilor internaționale, stipulate în recomandările Comisiei Europene (2018).

Codul Educației al Republicii Moldova, art. 11(2), stipulează următoarele competențe-cheie: a) *competențe de comunicare în limba română*; b) *competențe de comunicare în limba maternă*; c) *competențe de comunicare în limbi*

străine; d) *competențe în matematică, științe și tehnologie*; e) *competențe digitale*; f) *competența de a învăța să înveți*; g) *competențe sociale și civice*; h) *competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă*; i) *competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale*.

Competențele-cheie/transversale se referă la diferite sfere ale vieții sociale și poartă un caracter pluri-/inter-/transdisciplinar. În sistemul de educație din România, *Profilul de formare al absolventului* [5] este axat anume pe competențele-cheie. De exemplu, în profilul de formare al absolventului de clasa a VIII-a, construit în baza descriptivului nivelului elementar de deținere a competențelor-cheie, la competențe matematice (A) și competențe de bază în științe și tehnologii (B) se regăsesc următoarele: *manifestarea interesului pentru identificarea unor regularități și relații matematice întâlnite în situații școlare și extrașcolare și corelarea acestora (A)*; *identificarea caracteristicilor matematice cantitative sau calitative ale unor situații-concrete (A)*; *rezolvarea de probleme în situații concrete, utilizând algoritmi și instrumente specifice matematicii (A)*; *proiectarea și derularea unui demers investigativ pentru a proba o ipoteză de lucru (B)*; *proiectarea și realizarea unor produse utile pentru activitățile curente (B)*; *manifestarea interesului pentru o viață sănătoasă și pentru păstrarea unui mediu curat (B)*; *aplicarea unor reguli simple de menținere a unei vieți sănătoase și a unui mediu curat (B)*.

Merită să fie examinată relația profilului de formare al absolventului cu competențele specifice disciplinelor predate la treapta respectivă, care derivă din competențele-cheie/transversale. Acestea reprezintă sisteme integrate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini care se preconizează a fi atinse până la sfârșitul studiilor la treapta respectivă (învățământ primar, gimnaziu, liceu etc.). De exemplu, competențele specifice disciplinei *Fizica* la etapa gimnazială sunt:

1. Identificarea și descrierea fenomenelor fizice și a manifestărilor acestora prin observații directe și analize ale surselor de informații, manifestând curiozitate și atenție;
2. Investigarea fenomenelor fizice simple prin observare și experimentare, manifestând perseverență și precizie;
3. Analiză și interpretare a datelor și informațiilor

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

4. Gestionare a cunoștințelor și a capacităților din domeniul fizicii prin rezolvare de probleme și situații-problemă cotidiene, manifestând atenție și creativitate.

În linii generale, se pune accentul pe:

- Identificare și descriere, ceea ce dezvoltă competența de comunicare în limba maternă;
- Investigare prin observare și experimentare, care este specifică științelor naturii;
- Analiza și interpretarea informațiilor, ceea ce asigură o bună pregătire pentru aplicarea acestora în diverse contexte;
- Gestionare a cunoștințelor și a capacităților prin rezolvare de probleme și situații-problemă.

Elementul de noutate la formularea competențelor specifice constă în referința la atitudinile manifestate de elevi: curiozitate și atenție; perseverență și precizie; atenție și creativitate; gândire critică. Un exemplu de corelare a competențelor specifice fizicii cu competențele-cheie este reprezentat în Figura 1.

Deși profilul absolventului, cât și competențele specifice disciplinelor sunt corelate cu competențele-cheie, acestea pot să nu coincidă. Profilul absolventului nu poate fi reprezentat printr-o sumă de competențe specifice disciplinelor predate la treapta dată din motiv că unele competențe se regăsesc la mai multe discipline. De exemplu,

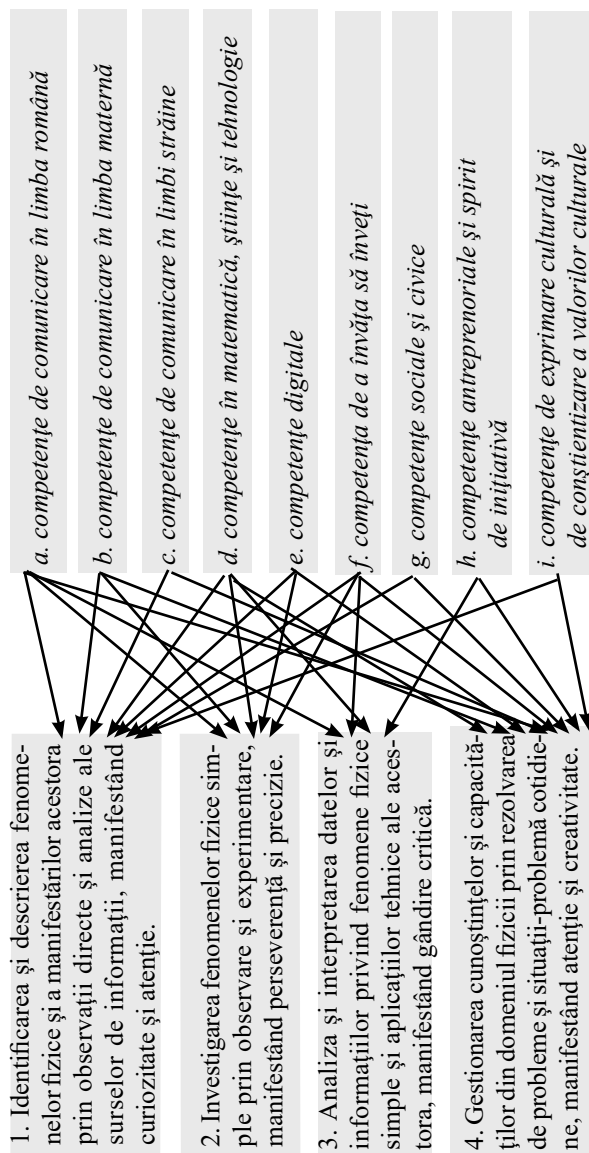


Figura 1. Corelarea competențelor specifice fizicii cu competențele-cheie

competența investigațională le este specifică tuturor disciplinelor din aria curriculară *Matematică și științe*. La *Fizică* are loc formarea competenței *investigarea fenomenelor fizice simple prin observare și experimentare, manifestând perseverență și precizie* [4], la *Chimie* – *investigarea experimentală a substanțelor și proceselor chimice, respectând normele de securitate personală și socială* [2], iar la *Biologie* – *investigarea lumii vii cu ajutorul metodelor și a mijloacelor specifice pentru îmbunătățirea calității vieții și a mediului* [1]. Profilul absolventului ar trebui să reprezinte o sinteză a acestor competențe, așa cum se observă în exemplul reprezentat anterior – *proiectarea și derularea unui demers investigativ pentru a proba o ipoteză de lucru* [5]. La competențele matematice și competențele de bază în științe și tehnologii merită a fi menționată determinarea elevilor de *a se implica activ în proiecte cu conținut tehnic, științific și practic-aplicativ*, iar la competența digitală – *selecția unor resurse digitale relevante pentru învățare*.

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



Sergiu CORLAT

lect. sup., Universitatea de Stat din Tiraspol

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

CZU 37.091:004

doi.org/10.5281/zenodo.3525262

Rezumat: Modernizarea curriculumului școlar este un proces periodic, al cărui scop este corectarea direcției vectorului educațional în funcție de noile rezultate științifice, de realizările tehnologice și de necesitățile societății umane. Informatica este una din științele cu cel mai înalt ritm de dezvoltare, aflată în zona de intersecție a științelor reale cu

tehnologia și științele sociale. În calitate de disciplină școlară, păstrează rolul integrator al științei cu același nume, dar și capacitatea de dezvoltare continuă, în special pe direcțiile aplicative. În consecință, devine tot mai important rolul competențelor dezvoltate în cadrul disciplinei Informatică, precum și rolul altor discipline școlare derivate din ea. În articol se efectuează o analiză a noului curriculum școlar la disciplina Informatică, realizată atât prin prisma corespunderii acestuia cerințelor impuse de sistemul educațional și de societatea modernă, cât și din perspectiva prognozelor de dezvoltare a științelor informației și a tehnologiilor aferente pentru următorii ani.

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

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

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

MODERNIZAREA CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA INFORMATICĂ: PREMISE

În perioada utilizării curriculumului la disciplina școlară *Informatică* (2010-2019), atât componentele fundamentale ale informaticii, cât și cele aplicative au urmat o dezvoltare continuă. În consecință, au apărut medii și tehnologii noi de comunicare digitală, platforme vizuale pentru dezvoltarea produselor software, platforme educaționale digitale cu localizare web, dispozitive digitale pentru uz general și educațional. În domeniul informatic au fost obținute rezultate semnificative, care au permis dezvoltarea tehnologiilor digitale de comunicație și de prelucrare a informației, implementarea unor noi modele de elaborare a produselor software, remodelarea și extinderea funcționalităților dispozitivelor tradiționale prin transformarea acestora în dispozitive digitale inteligente, crearea dispozitivelor cuantice de calcul.

Pe de altă parte, rezultatele cercetărilor în domeniul educației au permis elaborarea unor noi strategii și metode didactice, integral sau preponderent digitale. Au fost definite și descrise mai exact noțiunile, procesele și standardele asociate sistemului educațional modern, în special

cele aferente instruirii bazate pe formarea competențelor, îndeosebi a competenței digitale. În particular, Comisia Europeană a extins Cadrul European al Competențelor Digitale pentru Cetățeni (DigComp 2.1, 2017) [3]. Un rezultat al aplicării Cadrului l-a constituit dezvoltarea strategiilor naționale în domeniul educației în vederea valorificării noilor componente ale competenței digitale.

La nivel național, de asemenea au fost realizate o serie de studii și cercetări, care țin atât de principiile instruirii în bază de competențe, cât și de rolul competenței digitale în educația modernă. Printre acestea se numără: Cadrul de referință al Curriculumului Național (2017) [2], Curriculum Național: concept, structură și orientări strategice de dezvoltare (2018) [4], Evaluarea Curriculumului Național (2018) [5], Curriculum de bază – sistem de competențe pentru învățământul general (2018) [1]. În baza acestor cercetări au fost elaborate noul Curriculum Național pentru învățământul primar (2018), care include în premieră un modul obligatoriu de educație digitală, și setul de curricula la disciplinele școlare pentru gimnaziu și liceu (2019), inclusiv curriculumul la disciplina *Informatică*.

STRUCTURA CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA INFORMATICĂ

Pentru obținerea unor concluzii cât mai relevante, analiza curriculumului a fost realizată în ansamblu pe treptele de gimnaziu și liceu, ținându-se cont și de conexiunile cu curriculumul pentru învățământul primar, modulele de educație digitală – predecesoarele informaticii la această treaptă. Un motiv suplimentar pentru analiza integrată a curriculumului este sistemul unic de competențe specifice disciplinei.

Divizarea conținuturilor curriculare în module i-a conferit profesorului un grad suplimentar de libertate în organizarea procesului de predare-învățare. Modulele opționale permit deplasarea "centrului de greutate" spre componentele aplicative ale disciplinei sau către cele fundamentale, în funcție de clasă și cadru didactic. Un alt rezultat de importanță strategică al structurii modulare a curriculumului la disciplina *Informatică* ține de dinamica dezvoltării științelor și tehnologiilor informatice aplicative. O eventuală înlocuire a unor module în timpul ulterioarelor iterații de modernizare a curriculumului școlar nu va afecta funcționalitatea celorlalte module, simplificând esențial procesul de ajustare a conținuturilor la necesitățile impuse de progresul științific și tehnologic.

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

- **comunicarea în spațiul digital**, cu extinderi în etica digitală, securitatea informațională și cibernetică;
- **utilizarea și controlul echipamentelor digitale**, a produselor-program (de sistem și aplicative), gestionarea rețelelor de calculatoare;
- **utilizarea, crearea și editarea conținutului digital**, pornind de la conținuturile tradiționale (text, tabele de calcul, prezentări), continuând cu conținuturile multimedia (imagini, sunet, video) și până la crearea conținuturilor web pasive și interactive;
- **formarea și dezvoltarea gândirii algoritmice**: formalizarea problemelor din diferite domenii, construirea modelelor, algoritimizarea și elaborarea produselor-program în medii de programare tradiționale și vizuale.

Fiecare dintre aceste componente este dezvoltată

continuu pe parcursul întregii perioade de studii, din clasa a VII-a până la absolvirea liceului. Multitudinea traseelor de dezvoltare se datorează posibilității de selecție a modulelor din categoria *la alegere* începând cu primul an de studiu al disciplinei *Informatică*.

În calitate de exemplu vom analiza procesul de formare a competențelor de elaborare a conținuturilor digitale, acestea fiind un element-cheie al competenței digitale:

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

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

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

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

MODULELE LA ALEGERE

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

traseu compatibil necesităților de învățare ale elevilor și construirea unui sistem de conținuturi educaționale moderne și actuale. În același timp, apariția modulelor noi impune modificări majore în conținuturile manualelor școlare la disciplina *Informatică*. Elaborarea unor manuale noi este un proces costisitor, atât din punct de vedere financiar, cât și din punctul de vedere al resurselor de timp, iar procesul de implementare a curriculumului a început deja, resursele pentru instruire fiind necesare *acum și aici*. O soluție rapidă și eficientă în acest caz ar fi elaborarea manualelor pe module separate, în format digital, construite după modelul resurselor universale digitale pentru elevi și părinți la modulul *Educația digitală* (clasa I, clasa a II-a). Încorporarea resurselor multimedia în manualul modului este nu doar posibilă, dar și necesară. Astfel, vor fi obținute soluții moderne de eficiență educațională înaltă cu cheltuieli relativ mici. Ulterior, la momentul reeditării manualelor noi, conținuturile modulelor nou-create vor fi incluse în textul manualului tradițional.

CADRELE DIDACTICE

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

Vor suferi modificări și programele universitare de studii pentru viitorii profesori de informatică. Deși catedrele de profil depun eforturi considerabile pentru a menține în concordanță conținuturile asimilate de către studenți cu rezultatele științifice și tehnologiile digitale de ultimă oră, multe din conținuturile noilor module școlare nu se regăsesc în cursurile universitare. Prin urmare, unele cursuri destinate viitorilor pedagogi-informaticieni se vor moderniza, astfel încât să acopere și noile conținuturi școlare. Cele spuse se referă, în primul rând, la modulele ce țin de comunicare, de etica și dreptul digital: *Cum să ne comportăm în spațiul virtual*; *Comunicarea în spații virtuale*; *Cultura informației*; *Prelucrări audio și video, grafica pe calculator*; *Metode experimentale în științele umaniste*.

INFRASTRUCTURA DIGITALĂ

Implementarea noului curriculum la disciplina *Informatică* presupune utilizarea extinsă a aplicațiilor pentru prelucrarea conținuturilor de text, a tabelor și a prezentărilor electronice, a imaginilor, a secvențelor sonore și video. De asemenea, vor fi necesare (în spe-

cial în cazul modulelor opționale) echipamente digitale moderne, ale căror costuri pot fi substanțiale pentru bugetul unei instituții de învățământ. Pentru minimizarea costurilor aferente implementării modulelor noi, se recomandă utilizarea produselor software cu licență Creative Common (în distribuție liberă) și a produselor cu licență educațională de utilizare (preț redus, număr de utilizatori extins).

CONCLUZII

Curriculumul școlar la disciplina *Informatică*, ediția 2019, reprezintă un instrument universal, eficient și puternic, care oferă toate oportunitățile pentru educarea unui cetățean al lumii digitale cu drepturi depline.

- Curriculumul le oferă elevilor un număr extins de posibilități pentru dezvoltarea competenței digitale și a competențelor aferente, atât la profilul real, cât și la profilul umanist; admite selectarea unui traseu educațional adaptat de lungă durată.
- Profesorii urmează să confrunte provocarea unui nou val de instruire: autoinstruire sau de grup; informale sau în cadrul centrelor universitare de formare continuă. Instituțiile de învățământ superior urmează să adapteze programele unor cursuri în studiu sau să producă cursuri noi care să asigure studierea tuturor modulelor curriculumului modernizat la disciplina *Informatică*.
- Instituțiile de învățământ preuniversitar vor necesita resurse financiare pentru asigurarea bunei studieri a conținuturilor modulelor informatice noi (echipamente și software).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



Stela GÂNJU

dr., conf. univ., UPSC Ion Creangă

Redimensionarea disciplinei Științe pentru formarea profilului modern al absolventului de gimnaziu

CZU 37.091:502

doi.org/10.5281/zenodo.3525930

Rezumat: Autorii realizează o incursiune în experiența internațională de predare a disciplinei Științe și descriu unele redimensionări ale curriculumului de științe, clasa a V-a, din Republica Moldova, în vederea formării profilului modern al

absolventului de gimnaziu. De asemenea, sunt recomandate tipurile de învățare activă ce pot fi utilizate în procesul de predare a acestei discipline. Se fac anumite sugestii metodologice pentru predarea disciplinei în clasa a V-a, corelate cu atributele generice ale absolventului, competențele specifice, unitățile de competență și unitățile de conținut.

Cuvinte-cheie: curriculum, profilul absolventului, competențe specifice, unități de competențe, unități de conținut.

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

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

Disciplina Științe este o disciplină integrată, cu un cadru conceptual complex. Realizând o analiză a experienței internaționale de predare a acestei discipline în școală, am constatat că este prezentă în Planurile-cadru ale sistemelor de învățământ din țările Uniunii Europene, fiind studiată începând cu clasele primare, continuând cu unul sau doi ani la nivel gimnazial. În șase cazuri, Științe este predată ca o disciplină integrată pe toată durata învățământului secundar [4].

În Federația Rusă, se propun două discipline numite *variative*, adică școala trebuie să aleagă una dintre ele: *Природоведение* și *Естествознание* (în limba română echivalentul ambelor denumiri este Științele naturii) [10,11]. Elevii clasei a V-a din Ucraina studiază disciplina *Природознавство* (*Cunoașterea naturii*), principalele sarcini ale acesteia fiind: dezvoltarea curiozității, a interesului cognitiv în studiul componentelor mediului ambiant; educarea unei relații pozitive și emoționale cu natura, dorința de a acționa în mediul ambiant în conformitate cu normele de comportament în mediu; cunoașterea diversității corpurilor și a fenomenelor naturii, cunoașterea relației dintre natura vie și cea nevie, a schimbărilor parvenite în mediul natural sub influența activității umane; dezvoltarea abilităților de observare, experimentare, măsurare și descriere a rezultatelor acestora; aplicarea cunoștințelor despre natură în cotidian pentru a menține un mediu natural propice vieții; autoevaluarea nivelului siguranței mediului ca sferă a vieții [12]. Planul-cadru pentru învățământul gimnazial din Belarus conține disciplina *Чалавек і сям* (*Omul și mediul ambiant*), în clasa a V-a, care include în mod tradițional trei direcții semnificative: *Natura și omul*, *Omul și sănătatea sa*, *Omul și societatea* – cele mai importante componente ale studiului întregului sistem *natură-societate-om* [9].

În România, elevii studiază Științele naturii doar în clasele primare, iar din clasa a V-a învață discipline separate. În Finlanda, guvernul stabilește obiectivele generale ale educației de bază și distribuie timpul de instruire între discipline, iar Consiliul Național al Educației decide obiectivele și conținutul instruirii și le înregistrează în Curriculumul Național de bază. Muni- cipalitățile pregătesc curriculumul local pe baza celui



Angela TELEMAN

dr., conf. univ., UPSC Ion Creangă

național obligatoriu. În clasele I-IV, subiectele despre mediu sunt predate ca un obiect integrat, care cuprinde domeniile *biologie, geografie, fizică, chimie și educație pentru sănătate*. Instruirea în grupul de subiecte pune accentul pe dezvoltare durabilă. Studiul mediului se întemeiază pe o abordare de investigare, în care punctele de plecare includ cunoștințele, abilitățile, valorile și experiența existentă a elevilor.

În Singapore, țara de top în evaluarea PISA, curriculumul la *Științe* este împărțit în următoarele module: *Diversitate; Cicluri; Energie; Interacțiune; Sisteme*. Curriculumul propune diverse activități practice de studiere a mediului, generează formarea anumitor cunoștințe, deprinderi și atitudini.

Conform studiului PISA, elevii ar trebui să tindă spre utilizarea cunoștințelor din domeniul științelor sau a conceptelor legate de fizică, chimie, biologie, știința pământului și spațiului, și să aplice cunoștințe factuale, procedurale și epistemice pentru a formula ipoteze, cu privire la unele fenomene, evenimente și procese sau pentru a face predicții științifice. Atunci când elevii interpretează date și dovezi, ei sunt capabili să diferențieze informațiile relevante de cele irelevante și să utilizeze cunoștințele acumulate în afara Curriculumului Național obligatoriu. Ei pot distinge între argumente bazate pe dovezi științifice și teorii fără conținut științific. Elevii care au atins acest nivel pot evalua, justificându-și propriile alegeri, modele ale unor experimente complexe, studii de caz sau simulări [8].

După OECD, *competența în știință* se referă la capacitatea și disponibilitatea de a folosi o sumă de cunoștințe și metodologii cu scopul de a explica lumea naturală, de a identifica întrebări și de a schița concluzii bazate pe dovezi.

Cunoștințele necesare în știință și tehnologie includ principiile de bază ale naturii, concepte științifice fundamentale; metode, tehnologii, produse și procese tehnologice, precum și o înțelegere a impactului pe care îl au știința și tehnologia asupra naturii. Aceste competențe îi vor permite individului să înțeleagă mai bine avansările, limitările teoriilor științifice, ale aplicațiilor și tehnologiilor pentru întreaga societate.

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

Atitudinile presupun apreciere și curiozitate critică, interes în probleme de etică și respect pentru securitate/siguranță și durabilitate, în special în ceea ce privește progresul tehnologic și științific referitor la sine, familie,

comunitate și probleme globale [8].

Astfel, atât studiul experienței internaționale, cât și documentele de politici educaționale naționale au încurajat realizarea diverselor redimensionări ale curriculumului disciplinei *Științe*, în vederea formării unui profil modern al absolventului. Profilul absolventului este o componentă reglatoare a Curriculumului Național, descrie așteptările față de absolvenții învățământului obligatoriu și se fundamentează pe cerințele sociale exprimate în legi și alte documente de politică educațională, precum și pe caracteristicile psihopedagogice ale elevilor. Acest profil ființează ca o schiță, ca un model posibil de atins, pe care educatorii îl pot concretiza. Cunoștințele, capacitățile și atitudinile vizate se formează prin toate disciplinele, purtând, totodată, un caracter transdisciplinar [3].

În acest context, curriculumul trebuie să ofere posibilitatea pregătirii unor persoane cu încredere în sine și în propriile forțe, conștiente de potențialul pe care îl posedă, care gândesc independent, se pot adapta la schimbări, demonstrând autonomie și integritate morală, sunt deschise și doritoare să învețe pe parcursul întregii vieți, progresând treptat și ajungând la rezultate conform capacităților personale, pentru a fi capabile să facă față cu succes provocărilor unei societăți și economii a cunoașterii și ale unui mediu în schimbare perpetuă; să fie active, proactive și productive, creative și inovatoare, capabile să-și asume riscuri rezonabile, să comunice și să lucreze eficient în echipe pentru binele comun; să fie angajate civic și responsabile, asumându-și conștient valorile general-umane importante pentru o societate democratică, persoane care își cunosc, apreciază și promovează identitatea culturală, sunt cetățeni activi, conștienți și angajați, contribuind în mod eficient la dezvoltarea și prosperarea societății [1].

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

Competențele specifice ale disciplinei *Științe* sunt elaborate în baza taxonomiei competențelor transdisciplinare, preluate din Cadrul de referință al Curriculumului Național, precum și pornind de la atributele generice ale absolvenților școlilor. Corelația dintre competențele specifice disciplinei *Științe*, categoriile de competențe și atributele generice ale absolventului sunt indicate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Corelația dintre competențe specifice, categorii de competențe și atribute generice

Competențele specifice ale disciplinei <i>Științe</i>	Categoriile de competențe specifice disciplinei de studiu	Atribute generice/ Profilul absolventului
1. Identificarea cauzelor fenomenelor, proceselor și relațiilor din mediul ambiant, manifestând corectitudine în utilizarea elementelor specifice de limbaj.	Competența de receptare și interiorizare	Persoane active, proactive, productive, creative și inovatoare
2. Investigarea mediului ambiant, dovădind interes pentru aplicarea instrumentelor și metodelor de cercetare.	Competența de prelucrare primară a datelor/informațiilor	• Persoane active, proactive, productive, creative și inovatoare • Persoane deschise către învățare pe parcursul întregii vieți
3. Transferarea achizițiilor științifice în context cotidian, dând dovadă de curiozitate pentru știință și tehnologii din perspectiva dezvoltării durabile.	Competența de integrare	• Persoane active, proactive, productive, creative și inovatoare • Persoane angajate civic și responsabile

Pentru a contribui la formarea unui profil modern al absolventului prin disciplina *Științe*, autorii curriculumului recomandă valorificarea tipurilor de învățare activă: învățarea experiențială, învățarea prin descoperire, învățarea-aventură.

Învățarea experiențială, așa cum indică denumirea, valorifică experiența individului. Acest tip de învățare derivă din faptul că învățarea durabilă nu poate fi transmisă din exterior, ci se bazează pe o experiență personală, acțiunea educativă constând în crearea unui mediu adecvat, sprijinit pe motivațiile, interesele și demersul propriu al celui care învață, cadrul didactic asumându-și doar rolul de facilitator al procesului respectiv [6].

Învățarea prin descoperire se caracterizează prin faptul că materialul nu este prezentat într-o manieră finală, el va fi descoperit ca urmare a unei activități mintale și apoi inclus în structura cognitivă a formabilului. Învățarea prin descoperire este înțeleasă și ca modalitate de lucru grație căreia copiii sunt puși să descopere de sine stătător adevărul științific, refăcând drumul elaborării cunoștințelor prin activitate proprie. Această formă de organizare a activității didactice a apărut din necesitatea de a-l situa pe copil în ipostaza de subiect al cunoașterii științifice [7].

Învățarea-aventură tinde să plaseze copiii în fața unor provocări, de cele mai multe ori în contexte naturale, dar nu numai. Accentul este pus pe crearea contextelor și a experiențelor relevante de învățare, cu focalizare pe contactul direct cu mediul social, cultural și natural. Principiile învățării de tip aventură (de tip expediționar) sunt: autodescoperirea; valorificarea ideilor creative; responsabilitatea pentru învățare; empatia și grija; succesul și eșecul; colaborarea și competiția; diversitatea și incluziunea; natura; intimitatea și reflecția; serviciile pentru ceilalți și compasiunea [5].

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

Persoane active, proactive, productive, creative și inovatoare

Obiectivele lecției:

La finele lecției, elevul va fi capabil:

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

Etapă lecției: Realizarea sensului

Tip de învățare: experiențială

Metoda: jocul didactic *Ecopăienjenisul*

Forma de organizare a activității elevilor: frontală

Mijloace didactice: ghem cu apă

Desfășurarea jocului:

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

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

Unitatea de competență 1.4. Aprecierea importanței organismelor vii și a relațiilor în natură.

Unitatea de conținut: Lumea vie. Relații în natură.

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

Persoane deschise către învățare pe parcursul întregii vieți

Obiectivele lecției:

La finele lecției, elevul va fi capabil:

1. Să numească 2-3 proprietăți ale substanțelor în baza experimentului;
2. Să realizeze experimentul, utilizând corect ustensilele necesare;
3. Să explice cauzele menținerii corpurilor pe apă în baza observațiilor realizate.

Etapa lecției: Realizare a sensului/Reflecție

Tip de învățare: prin descoperire

Metode: experimentul *Portocala plutitoare*; *Tabelul predicțiilor*; problematizarea, observația

Forma de organizare a activității elevilor: frontală/în grup

Mijloace didactice: vas transparent cu apă, două portocale, fișa *Tabelul predicțiilor*, lupă

Desfășurarea activității:

Profesorul le propune elevilor o situație-problemă, descriindu-le un potențial experiment și solicitându-le să completeze *Tabelul predicțiilor*:

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

Situația-problemă:

- Imaginați-vă că aveți două portocale. Cum credeți, o portocală cu tot cu coajă va pluti sau se va scufunda în apă? Decojiți o portocală și puneți-o în apă. Cum credeți, portocala decojită va pluti sau se va scufunda?

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

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

Persoane angajate civic și responsabile

Obiectivele lecției:

La finele lecției, elevul va fi capabil:

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

Etapa lecției: Extensiune

Tip de învățare: aventură, experiențială

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

Unitatea de competență 3.1. Explicarea relației cauzale în producerea fenomenelor din natură; 3.2. Desfășurarea unui demers investigativ pentru determinarea caracteristicilor fenomenelor din natură.

Unitatea de conținut: Corpuri și substanțe. Substanțele și proprietățile lor.

CS 3. Transferarea achizițiilor științifice în context cotidian, dând dovadă de curiozitate pentru știință și tehnologii din perspectiva dezvoltării durabile.

Unitatea de competență 4.3. Argumentarea relațiilor dintre științe, tehnologii și mediu în condițiile dezvoltării durabile.

Unitatea de conținut: Știința pentru natură. Un mediu protejat – un viitor durabil.

Metode: activitate practică, asalt de idei

Forma de organizare a activității elevilor: individuală/în grup

Mijloace didactice: robinet, duș

Desfășurarea activității:

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

- 1) Numărul de dușuri pe săptămână, înmulțit cu durata medie a unui duș (în minute) = timp total de folosire a dușului (în minute).
- 2) Timp de folosire a dușului pe săptămână, înmulțit cu cantitatea de litri de apă/min = cantitatea de litri consumați pentru duș/săptămână.

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

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

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

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

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

În concluzie: Profilul modern al absolventului de gimnaziu se va forma prin toate disciplinele, cu efortul comun al cadrelor didactice, al părinților și societății. Or, în acest mod vom putea aspira spre idealul educațional al școlii din Republica Moldova: ”formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” [2].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Aprobare prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 432 din 29 mai 2017.
2. Codul Educației al Republicii Moldova. 2014.
3. Cucoș C. Pedagogie. Ediția III, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014. 536 p.
4. Guțu V. (coord.) Evaluarea curriculumului educațional. Aria curriculară *Matematică și științe*. Universitatea de Stat din Moldova, UNICEF Moldova. Chișinău: CEP USM, 2018.
5. Manolescu M. et al. Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare. Suport de curs. București: ICOS, 2013. 147 p.
6. Vlaicu-Popa M.E. Educația bazată pe experiență. În: *Analele Universității Constantin Brâncuși din Târgu Jiu. Seria Științe ale Educației*, nr. 2, 2009, pp. 686-724.
7. Câmpean I. Strategii metodologice activizante. Pe: <http://stiintasiinginerie.ro/wp-content/uploads/2018/05/29.-STRATEGII-METODOLOGICE-ACTIVIZANTE-%C3%8EN-%C3%8ENV%C4%82%C8%9AAAREA-ACTIV%C4%82-Ioana-Maria-C%C3%82MPEAN.pdf>
8. <http://aee.edu.md/content/raportul-pisa-2015>
9. <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-srednego-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/srenee-obr/tipovye-uchebnye-plany/index.php>
10. <https://infourok.ru/programma-estestvoznaniye-klass-fgos-1042203.html>;
11. <https://nsportal.ru/shkola/biologiya/library/2013/10/06/rabochaya-programma-prirodovedenie-5-klassaapleshakov-nisonin>
12. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>

Elemente de noutate ale curriculumului la disciplina școlară Geografie

CZU 37.091:911

doi.org/10.5281/zenodo.3525934



Elena SOCHIRCĂ

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

Rezumat: Un nou curriculum de Geografie, centrat pe formarea competențelor și a valorilor, reprezintă un domeniu de colaborare și cooperare a profesorilor de geografie interesați de progresul propriei discipline. Este evident că decupajul tradițional, încărcătura informațională și succesiunea componentelor interioare ale geografiei nu pot rămâne în forma lor

actuală, în contextul în care există un sistem referențial sugerat de competențele-cheie, finalitățile educaționale, competențele de instruire, atitudinile și valorile promovate. Noul curriculum la Geografie vine cu un șir de elemente de noutate, conforme cu cele mai recente realizări și tendințe atât în domeniul științelor educației, cât și în cel al științelor geografice.

Cuvinte-cheie: curriculum, geografie, competențe, valori.

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

Keywords: curriculum, Geography, competences, values.

INTRODUCERE

Curriculumul la disciplina *Geografie* pentru învățământul gimnazial și liceal, ediția 2019, a fost elaborat în baza următoarelor repere conceptuale: conformarea conceptului curricular al geografiei la cele mai recente realizări și tendințe în domeniul științelor educației și al științelor geografice pe plan național și internațional, prin: centrarea pe formarea de competențe și proiectarea sistemului de finalități de studii (competențe, produse ale învățării etc.); preluarea bunelor practici și ajustarea lor la realitatea geografică a țării noastre; finalitățile educaționale, care reprezintă scopul studierii geografiei, acestea fiind centrate pe formarea de competențe

reflectate în matricea competențelor, în contextul dezvoltării graduale a competențelor dobândite; asigurarea continuității în studierea geografiei în învățământul general; menținerea și dezvoltarea punctelor forte ale generațiilor anterioare de curricula la *Geografie* (edițiile 2000, 2006, 2010), îndeosebi în ceea ce privește sistemul de conținuturi, structurarea și consecutivitatea studierii acestora; reconceptualizarea geografiei ca disciplină școlară și valorificarea noilor oportunități de studiere, la un nivel calitativ și de eficiență mai înalt; optimizarea sistemului de competențe, a conținuturilor științifice, a activităților de predare-învățare-evaluare, în lumina rigorilor actuale; realizarea conexiunilor interdisciplinare, corelând curriculumul la *Geografie* cu celelalte discipline școlare din învățământul gimnazial și liceal, atât prin formularea competențelor, cât și prin ajustarea conținuturilor, activităților și produselor de învățare recomandate etc.

ELEMENTE DE NOUȚATE ALE CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ GEOGRAFIE

Elemente de noutate de ordin conceptual/teoretic. Curriculumul la *Geografie* pentru învățământul general respectă concepția didactică a generațiilor anterioare de curriculum, însă în clasa a XII-a vine cu o abordare nouă, atât a denumirii, cât și a conținutului materiei – *Geografie*:



Elena BEREGOI

gr. did. sup., Liceul Teoretic Mihail Kogălniceanu din Chișinău

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

Elemente de noutate de ordin teleologic. Sistemul de competențe la geografie se încadrează, ca parte componentă, în *Sistemul de competențe pentru învățământul general* în vigoare. În ierarhia competențelor, competențele-cheie ocupă un nivel superior competențelor specifice. La baza elaborării competențelor specifice la geografie se află competențele-cheie/transversale prevăzute de documentele naționale (Codul Educației: art. 11. *Finalitățile educaționale*) și competențele-cheie pentru învățare pe tot parcursul vieții, recomandate de Consiliul Europei (Bruxelles, 22 mai 2018). Pentru Curriculumul Național, ediția 2019, s-a realizat o reducere și o reformulare a competențelor specifice, față de curriculumul anterior, fiind stabilite 5 pentru ambele trepte:

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

Din competențele specifice derivă unitățile de competențe, care se dezvoltă la elevi pe parcursul unui an școlar și prin care se contribuie la formarea competențelor specifice. Unitățile de competență sunt proiectate pe domenii (1. Cunoaștere și înțelegere; 2. Aplicare și operare; 3. Integrare și transfer). Astfel, la competențele specifice 1 și 2, unitățile de competență acoperă toate cele trei domenii, iar la celelalte – doar două domenii, ajungându-se la un total de 12 unități de competență la toate clasele. De exemplu, în clasa a V-a, la competența specifică 2, *Raportarea realității geografice la suporturi statistice, grafice și cartografice, dovedind spirit analitic și practic*, sunt prevăzute trei unități de competență.

Structurarea unităților de competențe după principiul gradualității presupune formarea progresivă a acestora, de la an la an, prin creșterea gradului de complexitate/dificultate.

La finele fiecărei clase, în curriculum există rubrica *Finalități*, aceasta incluzând capacitățile, atitudinile și valorile specifice geografiei pe care le va dobândi elevul la sfârșitul fiecărui an de studiu.

Elemente de noutate de ordin conținutal. Actualul curriculum pornește de la premisa necesității de a asigura continuitatea conținuturilor științifice de bază ale geografiei, prevăzute de curriculumul anterior, păstrând structura și consecutivitatea studierii acestora, în funcție de gradul lor de complexitate. Totuși, accentul principal este plasat pe caracterul aplicativ, practic al conținuturilor, raportate la nevoile și interesele elevilor. Acestea sunt selectate din perspectiva rolului lor în achiziționarea de către elevi a unor cunoștințe, abilități și atitudini funcționale pentru formarea de competențe.

Prin urmare, au fost introduse unități noi de conținut la toate clasele: *Procesele și fenomenele geografice de risc* (de caracter fizico-geografic) și *Probleme actuale* (de caracter uman-geografic), care presupun studierea unor subiecte de problemă și situații-problemă din mediul geografic local, național (în special în clasele a V-a, a VIII-a, a IX-a și a XII-a), regional și global (în special în clasele a VI-a, a VII-a, a X-a, a XI-a și a XII-a). Abordarea acestora trebuie făcută nu doar din punct de vedere științific (de relații cauzale, repartitie spațială, soluționare etc.), ci și sub aspect practic, îndeosebi de formare la elevi a unor abilități, atitudini și comportamente adecvate. În funcție de posibilitățile reale, este binevenită încurajarea implicării personale a elevilor în acțiuni de informare, sensibilizare și rezolvare a unor situații-problemă din mediul geografic al localității natale sau al țării, de implicare în activități de voluntariat legate de protecția mediului.

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

Elemente de noutate de ordin metodologic. În curriculumul actual la geografie există o legătură directă între unitățile de competență și activitățile și produsele de învățare, acestea corelând între ele. Totodată, trebuie remarcată corelarea cu unitățile de conținut pe care cadrul didactic trebuie să o realizeze pentru fiecare lecție. Activitățile de învățare sunt formulate diversificat, punându-se accentul pe interacțiunea elevului cu suporturi construite, pe investigația individuală sau în grup și pe implicarea activă în propria formare. *Studiile de caz și produsele de învățare specifice* includ un șir de activități/produse, a căror realizare presupune angajarea activă și interactivă în analiza și dezbateră colectivă/individuală a unui caz, a unei situații-problemă, de identificare și examinare a variantelor de acțiune și de luare de decizii în conformitate cu propriul sistem de valori.

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

Metodologia studiului de caz cuprinde mai multe etape:

1. **Identificarea sau alegerea cazului.** Cazurile utilizate în lecție sunt extrase din emisiunile de actualități, din presă, dar neapărat fac referire la unitatea de conținut studiată. De exemplu, pentru tema *Procesele de modelare a reliefului: caracteristici generale și clasificare. Procesele endogene și formele de relief create* alegem cazul *Procese și fenomene de risc ale reliefului localității/comunei natale* (clasa a VIII-a). Competența specifică vizată este *explorarea unor situații-problemă ale mediului local, regional și global, demonstrând responsabilitate și respect față de natură și societatea umană*.
2. **Prezentarea cazului de către cadrul didactic.** Datele unui caz pot fi prezentate prin mai multe tehnici: text ilustrat de fotografii, scheme, statistici etc.; text însoțit de documente audiovizuale (diapozitive, afișe, fotografii, secvențe video etc.); filme documentare sau artistice.

Sarcină de lucru: La 2 aprilie 2018, o familie din satul Mărcăuți, raionul Dubăsari, a rămas pe drumuri după ce casa de pe malul râului Nistru în care locuia a început să o ia la vale din cauza alunecărilor de teren. Locuința este plină de fisuri și se poate prăbuși în orice moment. În pericol sunt și alți vecini, ale căror case sunt amplasate la doar câteva sute de metri de malul abrupt. În doar trei zile de când au început alunecările de teren, casa a luat-o la vale și s-a deplasat cu aproape zece centimetri. Între timp, fisurile au devenit atât de mari, încât în unele încăpe chiar și palma. În urma unei ședințe pentru situații excepționale, salvatorii au decis să evacueze familia din casa avariata. Vecinii sunt alarmați și spun că se tem să nu ajungă și ei într-o situație similară. Primarul satului Mărcăuți susține că malul râului Nistru a început să alunece văzând cu ochii din cauza apelor subterane și a precipitațiilor abundente din ultima perioadă. Iar pentru a stopa procesul, edilul

și sătenii au pompat toată apa din fântânile din zonă. Din cauza alunecărilor de teren, pe malul acestei prăpastii s-au format crăpături de aproape jumătate de metru, fenomenul nu mai poate fi evitat, iar la următoarea ploaie abundentă 15 case s-ar putea prăbuși în râul Nistru. *Ce se poate face pentru stoparea fenomenului? Ce acțiuni pot fi întreprinse pentru populație?*

3. **Analiza cazului de către elevi și formularea diagnosticului** este una dintre cele mai importante etape ale cercetării și rezolvării cazului. Analiza situației prezente implică mai multe operații: identificarea elementelor sau a părților integrate ale cazului; descrierea aspectelor vizibile: desfășurarea acțiunii, locul în care s-a constatat cazul, momentul producerii, efectele; identificarea cauzelor care au determinat cazul și a factorilor implicați; denumirea fenomenului produs (diagnosticul). Elevii trebuie ajutați să se familiarizeze cu cazul, cu coordonatele situației-problemă și să le înțeleagă corect, inițiind un dialog clarificator și folosind un limbaj sugestiv, astfel încât să le perceapă corect, să le considere o problemă personală și să se implice în soluționarea cazului ca actori, și nu ca spectatori. Pentru a sprijini analiza situației prezentate de către elevi, pentru a-i orienta și a-i provoca, li se adresează o serie de întrebări: *În ce constă situația-problemă? Care sunt caracteristicile sale? Descrieți conflictul apărut. Ce s-a întâmplat în această situație? (desfășurarea) Care sunt „personajele”/elementele implicate? (Cine?) Ce consecințe are acest caz? Care sunt elementele influențate de acest caz? Unde s-a produs...? Când s-a produs...? De ce credeți că s-a produs...? Cum credeți că pot fi remediate lucrurile? Ce soluție credeți că ar fi potrivită?* Pentru o investigare detaliată a cazului, elevii pot utiliza analiza SWOT, grupurile având aceeași sarcină sau sarcini diferențiate. Prin analiza SWOT se studiază concomitent caracteristicile unui subiect – puncte tari și puncte slabe, alături de condițiile externe – oportunități și pericole – care îl pot influența. Punctele tari și oportunitățile sunt considerate factori sau condiții pozitive, iar punctele slabe și pericolele – elemente negative. Pentru clarificarea cazului, elevii se pot documenta în diverse moduri, în funcție de natura acestuia: inițiind o conversație cu profesorul și cu colegii, la bibliotecă (documentare bibliografică), în contexte reale de viață (documentare practică), prin discuții cu specialiști sau cu alte persoane, pe Internet etc. Studiul este finalizat prin formularea unui diagnostic exprimat într-o formă sintetică.

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

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

Tabelul 1. Argumentele pro și contra pentru soluțiile propuse

Soluții	Argumente pro	Argumente contra
1) Evacuarea populației din zona de risc		
2) Drenarea apelor		
3) Informarea populației		

6. *Deciderea asupra soluției optime.* Decizia asupra soluției optime se poate lua prin vot, elevii alegând una sau mai multe soluții de rezolvare a cazului. Pentru a nu le influența opiniile, nu se anticipează și nu se impune spre adoptare o anumită soluție doar pentru că vine de la profesor. Prin dialog, se revine asupra argumentelor care i-au determinat pe elevi să pledeze pentru această soluție. Chiar dacă un caz a fost soluționat oficial într-un anumit mod, la lecție nu se cere ca părerea elevilor să coincidă cu cea a forurilor competente. Există posibilitatea ca elevii să descopere soluții ingenioase mult mai bune decât cele la care s-a recurs în realitate. Dacă un caz este mai vechi și a fost soluționat, nu este exclus ca rezolvarea lui să nu fi înlăturat toate consecințele sau ca unele efecte să se fi amplificat, deci elevii au oportunitatea să investigheze și consecințele soluțiilor aplicate.
7. *Generalizarea soluției.* În mod logic, o soluție aplicată în toate cazurile de același fel ar trebui să ducă la rezolvarea lor, însă, datorită faptului că în fiecare caz real intervin foarte mulți factori, generalizarea este dificilă. Este o etapă necesară, deoarece permite efectuarea comparațiilor. Discuțiile sunt orientate spre mai multe direcții:
 - *În ce cadru/context a avut loc cazul?*
 - *Care sunt condițiile ce au favorizat apariția cazului?*
 - *Unde anume mai există un cadru asemănător?*
 - *Unde mai există această combinație de condiții în realitate?*
 - *Ce s-ar putea face pentru prevenirea acestor cazuri?*
 - *Ce acțiuni ar putea fi întreprinse pentru soluționarea tuturor acestor cazuri?* etc.

Evaluarea elevilor care rezolvă cazul urmărește: utilizarea corectă a conceptelor; calitatea argumentelor și contraargumentelor; originalitatea și calitatea variantelor de rezolvare a cazului; viabilitatea soluției finale; personalizarea noilor achiziții și integrarea lor în sistemul cognitiv propriu.

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

- se pot confrunța direct cu o situație autentică, desprinsă din realitate, prezentată în dimensiunile ei caracteristice; prin urmare, procesul de învățare se apropie de viața cotidiană;
- utilizează eficient și creativ cunoștințele teoretice pentru rezolvarea practică a cazului;
- formulează întrebări, colectează, selectează și valorifică informații;
- iau decizii și le argumentează; învață să acționeze rapid și eficient în situații excepționale;

- își dezvoltă capacități de examinare critică a strategiilor de soluționare, de anticipare a evenimentelor, de organizare, de conducere, de cooperare în echipă;
- învață să asculte, să evalueze opiniile celorlalți, să le compare cu ale lor și să aleagă varianta optimă.

Produse școlare specifice: *Fișe de observații realizate în baza excursiilor și vizitelor tematice la unele obiecte social-economice din localitate/țară (unități economice, obiective turistice ș.a.), ghidate de profesor.*

Excursia geografică este o călătorie cu durată de cel puțin o zi, efectuată în afara localității de reședință, cu un mijloc de transport, care are ca scop recreerea și refacerea fizico-psihică a persoanei, culegerea informațiilor prin observare directă, cunoașterea mediului în care trăim. Excursiile sunt organizate în cursul unei zile, la sfârșit de săptămână sau în vacanțe.

Exemplu de aplicare a vizitei sau excursiilor geografice la tema Obiective turistice din localitatea natală/țară: exemple de valorificare și promovare (lucrare practică). Competența specifică vizată este *investigarea spațiului geografic prin conexiuni interdisciplinare, din perspectiva educației pe tot parcursul vieții*. Unități de competență: 4.2. *Investigarea spațiului uman-geografic, utilizând conexiuni interdisciplinare*; 5.2. *Propunerea unor proiecte de caracter antreprenorial cu referire la patrimoniul natural și cultural național*.

Exemplu de Fișă de observații în baza vizitelor/excursiilor geografice

Data: _____

Clasa: _____

Destinația: _____

Obiectivul turistic din localitatea natală/țară: _____

Amplasarea geografică: _____

Mediul ambiant observat: _____

Scopul: _____

Scurtă descriere: _____

Exemple de:

Valorificare	Promovare

Criterii de cercetare a valorificării	Observații
Diagnosticul stării actuale	
Identificarea nevoilor	
Problema identificată	
Descrierea stării dorite	
Rezultatele stabilite	
Resurse identificate	
Strategie	
Acțiuni concrete	
Stabilirea responsabilităților și a termenelor	
Soluția propusă	

Criterii de apreciere a gradului de promovare	Observații
Conținut – pliante, emisiuni, cărți, filme cu subiect de actualitate	
Promovare neobișnuită, interesantă	
Prezentarea ca problemă	
Enunțuri clare, concise, variate, convingătoare	
Aspect	

Cercetare în ansamblu

Mediul înconjurător al obiectivului turistic din localitatea natală/țară:

- Aspectul general al locației;
- Curățenie;
- Atmosfera din locație;
- Numărul de vizitatori;
- Afișarea și respectarea programului.

Observații:**Comentarii personale (starea indusă observatorului):**

Produse sau servicii disponibile:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Varietatea produselor; – Modul de amplasare; – Corectitudinea etichetării; – Prețul (afișare și corectitudine); – Calitatea produsului (unde este cazul); | <ul style="list-style-type: none"> – Modul de expunere; – Designul; – Promoții disponibile (reduceri, oferte etc.); – Modalități de plată. |
|---|--|

Observații:**Comentarii personale (starea indusă observatorului):****Alte observații:****Concluzii generale:****CONCLUZII**

Curriculumul bazat pe competențe și valori la disciplina școlară *Geografie*, ediția 2019, furnizează pentru procesul de învățământ direcții mai clare de formare/dezvoltare a personalității elevului și sugerează o abordare integratoare a activității de formare-evaluare a competențelor școlare. Acest curriculum se racordează la nevoile de formare ale elevului și la cerințele vieții sociale, focalizează actul didactic pe achizițiile finale ale elevului, are deschidere spre conținuturi pluri-/inter-/transdisciplinare, raportează achizițiile dobândite de către elev în contexte concrete și sporește libertatea profesorului. Problema care se pune astăzi în fața învățământului de oriunde nu mai vizează asimilarea de către elevi a unor sisteme de cunoștințe din diferite domenii ale cunoașterii, prin studiere monodisciplinară, ci preponderent înzestrarea lor, prin învățare de tip integrat, cu ansambluri de competențe funcționale, care să favorizeze transferul și mobilizarea cunoștințelor în vederea accentuării dimensiunii acționale a instruirii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Bucun N. et al. Evaluarea curriculumului școlar. Ghid metodologic. Chișinău, 2017. 2. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Aprobare prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 432 din 29 mai 2017. 3. Codul Educației al Republicii Moldova. Modificat LP 138 din 17.06.16, MO184-192/01.07.16 art. 401, intrat în vigoare 01.07.16. 4. Concepția Educației în Republica Moldova. 2000. 5. Dulamă M.-E. Cum îi învățăm pe alții să învețe. | <ol style="list-style-type: none"> Teorii și practici didactice. Cluj-Napoca: Clusium, 2009. 444 p. 6. Dulamă M.-E. Fundamente despre competențe. Teorie și aplicații. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010. 435 p. 7. Dulamă M.-E. Didactica axată pe competențe. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010. 8. Evaluarea Curriculumului Național în învățământul general. Studiu. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău, 2018. |
|--|---|



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

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

Dimensiuni interculturale în context educațional polonez

CZU 37.0:373(438)

doi.org/10.5281/zenodo.3521049

Rezumat: Articolul este un studiu eseistic asupra rezultatelor observării, studiilor de caz și cercetării literaturii de specialitate, în cadrul celei de a XII-a ediție a școlii de vară de la Universitatea "Elena Grzegorzewska" din Varșovia, inițiată și coordonată de Catedra UNESCO "Janusz Korczak", în baza unui proiect UNESCO. Tematica cercetărilor prezentate și discutate, precum și a activităților de instruire este legată de asigurarea egalității de gen și a egalității copiilor prin discursul

liberal și conservativ, cu implicații sociale și lingvistice. Referințele specifice la bunele practici școlare din contextul actual polonez, dar și la problemele cu care se confruntă cercetarea pedagogică, provoacă cititorul să descopere unele aspecte problematice și să își extindă orizontul și perspectivele de abordare a subiectelor analizate de autoare.

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

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

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

INTRODUCERE

Pe parcursul lunii septembrie curent, la Universitatea Elena Grzegorzewska din Varșovia, s-a desfășurat a XII-a ediție a școlii de vară, inițiată și coordonată de Catedra UNESCO Janusz Korczak, în colaborare cu Catedra de Pedagogie Socială a Institutului de Cercetări Educaționale, reprezentată de dr. Anna Odrowaz-Coates [4]. Astfel, profesori universitari și membri ai unor ONG-uri din sfera pedagogiei, psihologiei, sociologiei și jurisprudenței, preocupați de respectarea drepturilor copiilor și de echitatea de gen, din: Albania, Argentina, Australia, Iran, Marea Britanie, Moldova, Nigeria, Pakistan, Polonia, Rusia, SUA, Turcia și Ucraina, au studiat, în mod aprofundat, istoria, cultura și civilizația poloneză, pe de o parte, dar și au realizat investigații complexe individuale și de grup pe diverse tematici de interes social major, pe de altă parte. Universitatea este un hub/spațiu comun de lucru al influenței pedagogice a lui Janusz Korczak și al Mariei Grzegorzewska (savanți și practicieni de renume pentru problemele internaționale ale drepturilor omului și ale copiilor). Din 2006, peste 120 de doctoranzi, cercetători post-doctoranzi și academicieni din 30 de țări din întreaga lume au participat în proiecte similare. Cercetarea educațională calitativă prin analiza critică a discursului liberal și conservativ, din punctul de vedere al respectării drepturilor copilului și al femeilor, a fost genericul programului de instruire și de schimb de experiență

academică în care ne-am încadrat. Prezența experților internaționali de la instituții de prestigiu ne-a deschis perspective interesante în evoluția cercetării educaționale privind metodele calitative, prin interferențe cu alte domenii sociale.

METODOLOGIE

Metodele aplicate în cercetarea calitativă în cauză s-au axat pe studiul literaturii de referință, pe observare și pe studiul de caz, însoțite de analiza critică a discursurilor publice și științifice ale actorilor educaționali. Contextul polonez investigat din perspectiva unui actor din afara țării și referințele evidențiate reprezintă câteva generalizări secvențiale, de manieră subiectivă, a impactului imediat al vizitei de studiu.

CERCETARE CALITATIVĂ

Referințe pe marginea moștenirii spirituale lăsată de Janusz Korczak. Patronul spiritual al activităților acestei ediții a școlii de vară a fost celebrul Janusz Korczak, numele real – Henryk Goldszmit (1878/79?-1942), ”bătrânul doctor” polonez de origine evreiască, care a predat în această universitate și a marcat în mod substanțial evoluția pedagogiei poloneze, dar și a celei mondiale, în egală măsură. Fiind medic pediatru de profesie, dar și educator, scriitor, activist social, el a lăsat o moștenire spirituală inedită, apreciată de practicieni și de mari pedagogi ai lumii, inclusiv de către contemporanii săi J. Piaget, N.K. Krupskaja etc. Reținem concluzia lui Piaget, după ce a vizitat orfelinatul condus de Korczak: ”Acest om minunat a avut curajul de a-și pune toată încrederea în copiii și adolescenții de care avea grijă, ajungând până în punctul în care le-a încredințat problema educației, însărcinându-i cu cele mai grele probleme, care cer mari responsabilități” (citată după Wikipedia). Korczak a fost un pedagog inovator și autorul unor publicații despre teoria și practica educațională. A publicat 24 de cărți, amintim doar câteva: *Cum să iubești un copil* (1920), *Regele Macius I* (1923), *Când voi fi iarăși mic* (1925), *Regulile vieții* (1930), peste 1400 de articole în peste 100 de ediții din vremea lui. Este recunoscut ca un precursor al drepturilor copiilor și un apărător al egalității între copii, mai ales prin cartea sa, publicată în 1928, *Respectarea dreptului copilului*, ulterior tradusă și editată în mai multe limbi. În calitate de director al unui orfelinat, a inițiat, printre altele, un tribunal al copiilor, în care ei înșiși aveau libertatea să își rezolve propriile probleme; li se permitea, de asemenea, să depună plângeri la adresa profesorilor etc. Elementele-cheie ale filosofiei educaționale a lui Korczak erau următoarele: respingerea violenței – fizică, verbală, venită din partea cuiva mai în vârstă sau cu o poziție mai înaltă; ideea de interacțiune educațională între adulți

și copii, care a dus la lărgirea spectrului pedagogiei clasice; convingerea că un copil este o ființă umană la fel ca un adult; principiul conform căruia procesul educațional ar trebui să ia în considerare individualitatea fiecărui copil în parte; credința că un copil este cel mai în măsură să spună care îi sunt nevoile, aspirațiile și emoțiile, deci are dreptul la propriile opinii, care trebuie luate în calcul de adulți; a oferi unui copil dreptul la respect, ignoranță, eșec, intimitate, la propriile opinii și la proprietate; recunoașterea procesului de dezvoltare a copilului drept o muncă foarte grea [Cf. 3].

Foarte multe dintre referințele lui Korczak au devenit clasice, cităm doar câteva dintre ele, disponibile în traduceri autorizate: ”Un copil înțelege și raționalizează asemenea unui adult – doar că nu beneficiază de același bagaj de experiențe.”; ”Lasă-l să trăiască din plin bucuria dimineții și să privească înainte cu încredere. Așa vrea copilul să vadă lucrurile. Nu-i pare rău de timpul în care ascultă o poveste, stă de vorbă cu un câine, prinde o minge, privește atent o imagine, caligrafiază o singură literă – făcând toate acestea cu mare plăcere. Dreptatea este de partea copilului.”; ”Nu aștepta copilul tău să fie la fel ca tine sau așa cum îți dorești. Ajută-l să devină el însuși, dar nu copia ta.”

Toți cei prezenți au consimțit asupra actualității pedagogiei lui Korczak și au împărtășit mai multe experiențe de valorificare a ideilor sale în sisteme totalitare, cu atentate vizibile la drepturile copiilor și ale femeilor, precum cele din Iran, Turcia, Nigeria sau Argentina.

Despre interferențele culturale ale evreilor cu polonezii. Vizitând muzeul lui Korczak, mergând pe urmele lui, cu pietate păstrate și renovate de imensa Varșovie, i-am admirat moștenirea, care s-a infiltrat solid în cultura și civilizația poloneză. Cele mai cuprinzătoare valorificări ale tezaurului său spiritual se regăsesc la marele muzeu al evreilor POLIN, o instituție uriașă, la propriu și la figurat, care a fost o mare provocare pentru muzeografi, oamenii de știință, studenții și politicienii după căderea comunismului în anul 1989. Complexul muzeal, construit prin mobilizarea evreilor din toată lumea, cu fonduri colosale, conține sute de expoziții, majoritatea interactive, zeci de săli de conferințe, birouri de cercetare, și demonstrează că cei cinci ani și jumătate de exterminare a evreilor de către Germania nazistă, nu au putut diminua rolul istoriei de mii de ani a acestui popor. În 2016, muzeul POLIN a câștigat titlul european de Muzeul Anului (EMYA 2016). Acesta mai este supranumit Louvre-ul muzeelor evreiești [Cf. 1].

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

cultura și istoria evreiască rezonază cu cea a orașului. Printre cele mai bune exemple este teatrul evreiesc, orfelinele Janusz Korczak și Nożyk Synagogue și pitoreasca stradă Prózna. Paginile tragice de istorie ale Varșoviei sunt comemorate în locuri precum Monumentul Eroilor Ghetoului, Umschlagplatz, la resturile zidului ghetoului de pe strada Sienna și la movila în memoria Organizației de Comemorare a Evreilor. În perioada interbelică, în Varșovia, evreii dețineau numeroase terenuri și proprietăți imobiliare, desfășurau activități în comerțul cu amănuntul, dețineau chiar un anumit monopol în industria prelucrătoare și în domeniul exportului. La acest capitol nu este însă ceva specific doar contextului polonez, în foarte multe țări s-a întâmplat la fel, colegile din Argentina, de pildă, ne-au demonstrat în bază de surse științifice că cei mai mulți evrei în perioada celor 2 războaie mondiale au ajuns în Argentina, doar că criza economică din țară nu le-a permis să pună în valoare de aceeași manieră interferențele culturale cu evreii.

Convingerile religioase ale evreilor erau cuprinse între iudaismul hasidic ortodox și iudaismul liberal. Astăzi, funcționează o singură sinagogă ortodoxă/”de rit vechi”, unde am cunoscut tradiții curioase din practica străvechiului cult mozaic. Scena culturală evreiască a fost deosebit de înfloritoare în Polonia interbelică, fiind editate numeroase publicații și mai mult de o sută de periodice. Scriitori de limba idiș au obținut recunoaștere internațională ca scriitori evrei clasici, mai ales Isaac Bashevis Singer, acesta a câștigat Premiul Nobel pentru Literatură în 1978. Din lista mare de scriitori, poate mai puțin cunoscuți la scară globală, dar care au avut contribuții importante în evoluția literaturii poloneze, l-am remarcat pe Julian Tuwim, tradus la noi în literatura pentru copii. Dintre numeroșii savanți evrei de origine poloneză, l-am reținut pe Ludwik Zamenhof, creatorul limbii esperanto. Astfel, am descoperit de ce o stradă din Varșovia se numește Esperanto. Apropos, am remarcat multiple trăsături ale unui oraș inteligent: în transportul public, la stații, în parcuri, printre zecile de persoane tinere, care stau țintite cu ochii în telefoanele mobile, vei descoperi neapărat și 2-3 persoane din generația a doua cu ochii într-o carte. Apoi, grija pentru curățenia din oraș, pentru întreținerea parcurilor uriașe și lupta de veacuri, investițiile enorme pentru restaurarea patrimoniului distrus cu sălbăcie de purtătorii celor două războaie mondiale. Termenul „genocid” a fost inventat de Rafał Lemkin (1900-1959), un jurist evreo-polonez. Importante centre de cultură iudaică, precum principala bibliotecă iudaică și Institutul de Studii Iudaice au avut sediul la Varșovia, dar și numeroase școli talmudice (Jeszybots), centre religioase și sinagogi au fost adăpostite în clădiri de

înaltă calitate arhitecturală. Teatrul idiș, de asemenea, a înflorit; Polonia a avut cincisprezece teatre idiș. În 1923, studenții evrei reprezentau în Polonia 62,9% din studenții la stomatologie, 34% din studenții la medicină, 29,2% din studenții la filosofie, 24,9% din studenții la chimie și 22,1% din studenții la drept (26% în 1929), de la toate universitățile poloneze. S-a speculat că un număr atât de disproportionat a fost cauza probabilă a unei reacții adverse a populației poloneze [Apud Wikipedia].

Instituții și nume poloneze celebre, cu impact educațional și cultural de veacuri. Dintre numeroasele biblioteci publice ale Varșoviei, am rămas foarte impresionată de Biblioteca Universitară – fondată în 1816, care deține milioane de cărți și documente. Este memorabil designul clădirii, autori M. Budzyński și Z. Badowski, și cel al grădinii adiacente, autoare I. Bąjerska, aceasta din urmă fiind una dintre cele mai mari și mai frumoase grădini de acoperiș din Europa, cu o suprafață de 10.000 m² și cu plante ce acoperă 5.111 m². Forfota din sălile bibliotecii, miile de cititori m-au făcut invidioasă, când m-am gândit la sălile noastre de lectură aproape pustii, atât din bibliotecile universitare, cât și din cele publice.

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

În Varșovia se află cele mai bune instituții de învățământ superior din Polonia, circa o treime din populația capitalei fiind studenți, iar în capitală sunt 4 universități,

paralel cu alte 62 de școli de învățământ superior, am remarcat, bineînțeles că doar în Universitatea publică de tip clasic, cea mai mare din țară și cea care poartă numele Elenei Grzegorzewska sunt facultăți cu profil pedagogic, într-o țară cu o populație de zece ori mai mare ca a noastră... Deși în ultimul timp a crescut mult numărul universităților private, marea majoritate din cele publice și-au păstrat o bună reputație.

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

La Centrul de Știință *Copernicus* [5], copiii, împreună cu părinții și profesorii, sunt implicați în aventuri deosebite ale cunoașterii științifice, vizitând cele peste 450 de expoziții. Ceea ce îl deosebește de alte instituții asemănătoare este faptul că echipe mari de oameni de știință din diverse domenii, alături de psihologi, cercetează procesul de investigație de către copii și adulți și elaborează diverse studii. Motoul care însoțește miile de copii care vin zilnic aici și au abonamente de durată este sfatul lui A. Einstein, de valoare educațională deosebită: "Important este să nu încetăm să punem întrebări. Curiozitatea are propriul motiv de a exista".

Vizite în școlile din Varșovia. Școlile cărora le-am pășit pragul ne-au revelat realități interesante despre sistemul educațional polonez contemporan. Școala Montessori, bunăoară, păstrează tiparul original al patronului spiritual al instituției, adaptat la contextul țării, dar inspirându-se mult și din alte pedagogii. De exemplu, accentul mare pus pe activitatea individuală a copilului, preluat de la americani: din cele 6 lecții săptămânale de limbă poloneză – 3 sunt de lucru cu profesorul împreună cu întreaga clasă, iar 3 sunt individuale, de lucru sub supravegherea acestuia. Or, toate evaluările și performanțele spre care tinde elevul vor fi realizate în viață de unul singur, în mare parte, de aceea este important să fie obișnuit cu aceasta chiar din clasa întâi, demonstrând responsabilitate pentru proces și rezultatul obținut. M-am gândit la unii dascăli de ai noștri, care nu au răbdare să îi dea copilului măcar 10 minute la fiecare lecție să lucreze de sine stătător. Din misiunea instituției, am extras un aspect care poate

prezenta interes și pentru cultura organizațională a școlilor de la noi: "Valoarea superioară pentru instituția noastră sunt copiii și educația lor, conform canonului M. Montessori, așa încât să le putem oferi fericire, să le dezvoltăm încrederea în sine, creativitatea și curiozitatea în descoperirea lumii, toleranța și deschiderea, luarea responsabilă a deciziilor și alegerea conștientă, aprecierea sânguinței și a gândirii ordonate" [6]. Am apreciat și importanța acordată colaborării cu părinții, profesorii fiind instruiți în mod particular să le ofere ajutor acestora. În fiecare clasă, pe peretele din față, alături de crucifix, se află stema și drapelul țării, iar copiii, ținându-se de mâini, în cerc, spun rugăciunea de dimineață. Echipa de profesori este preocupată de problema de a face tot posibilul ca școala să devină mai bună, inclusiv prin apropierea atmosferei de aici de cea din familie, canapelele de pe coridoare și din sălile de clasă, covorașele din fiecare clasă, spațiile foarte colorate și diverse contribuie la sporirea atractivității școlii. Multe obiecte de acasă, care sunt deseori nefolosite, profesorul le aduce în clasă și ele devin nu doar decor, ci și materiale didactice, începând cu diverse piese de veselă, în care se depozitează fișe, colecții de materiale, și terminând cu vase de flori, acvarii etc. Aici și în celelalte școli, la fiecare etaj, am remarcat câte o sală de clasă frumos amenajată pentru odihna și recreerea copiilor. Am întrebat în mod special dacă profesorii fac plan individual pentru fiecare copil cu CES, în fiecare clasă erau cate 2-3 – mi s-a răspuns categoric că nu fac, doar îi ajută în mod particular la lecții, în școală fiind specialiști (logopezi, kinetoterapeuți, psihologi), care au anumite activități/ore doar cu ei. Cadrele didactice tinere, destul de numeroase în toate școlile vizitate, ne-au răspuns că sunt motivate de salariul mai mare să muncească în aceste instituții, dar și de numărul mic de copii în clasă, inclusiv de condițiile foarte bune de muncă și de atmosfera prietenoasă.

Școala evreiască din Varșovia [7] face parte din rețeaua europeană a profesorilor și elevilor din școlile evreiești, cunoscuți fiind cu școlile evreiești de la noi. Impresionează aici nu doar grija mare pentru copii (evrei și polonezi deopotrivă), dar și pentru profesori, numiți "supereroii noștri", care ajută să crească generații tinere de copii educați, inspirați din cultura milenară evreiască. Am asistat la sărbătoarea comună a profesorilor și copiilor care anticipează Sabatul și am cunoscut cum se citește și se comentează un fragment din Tora/manualul de pedagogie iudaică: se spune rugăciunea împreună, se cântă și se servește o masă festivă. A fost de data aceasta o rugăciune specială pentru pace, explicându-se contextul Varșoviei care a fost distrusă aproape complet în anii negri ai istoriei, când milioane de evrei au fost uciși sau au suferit.

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

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

Secvențe analitice de la Congresul Asociației Pedagogilor din Polonia. Participarea la Congresul Asociației Pedagogilor Polonezi a fost un avantaj sensibil pentru noi, de care am profitat prin învățarea experiențială, însoțită de observările ghidate. La sesiunea plenară am ascultat două discursuri, unul prezentat de prof. B. Sliwerski de la Universitatea din Lodz [9] – *Despre maturitatea și pasiunea tinerilor cercetători*, iar a doua prezentare a fost propusă on-line și realizată de prof. I. Gogolin, de la Universitatea din Hamburg, Germania [10] – *Ce înseamnă a publica la nivel internațional*. Insistăm în continuare asupra câtorva puncte-cheie din discursul științific al profesorului polonez, care a argumentat în mod original de ce pasiunea pentru cercetare și pentru a descoperi adevărul științific este o condiție importantă de ascensiune a tânărului cercetător, dar și de menținere în domeniu. Exemplele interesante din cariera sa științifică au scos în evidență și necesitatea relaționării cu alți cercetători, dar și cu practica. Au fost descrise două strategii de activitate și evoluție a tinerilor cercetători, fiind însoțite de ilustrații practice: I) *socratică*, bazată pe întrebările: *De ce îmi trebuie mie și celorlalți să fac asta? Pentru ce/pentru cine fac cercetarea?*; II) *prometeică*, bazată pe rezolvarea de probleme, prin luptă, sacrificiu și efort, deseori foarte mare, care te poate depăși în condiții comune. S-a motivat, de asemenea, de ce pedagogul umanist este idealul său, adică acel Om care optează pentru respectarea drepturilor și demnității copiilor și ale profesorilor din fiecare școală. Deoarece științele sociale sunt ușor vulnerabile față de diverse ideologii,

tinerii cercetători și toți ceilalți au fost îndemnați să se ferească de ideologii denigratoare, periculoase, de declarații goale, nefondate, de limbajul de lemn sofisticat și neclar cititorului pentru care scriu. Deseori, teoria pedagogică nu este suficientă pentru a produce schimbări sociale, dar mai multe cercetări de analiză a documentelor educaționale, a literaturii științifice, de promovare a bunelor practici pot contribui în mod sensibil la aceasta. Dorința savantului exprimată în final, la acest forum, a fost cea de a contribui cu eforturi conjugate la fortificarea potențialului tinerilor cercetători prin încurajarea gândirii critice, a dialogului și a parteneriatului dintre diferite generații de cercetători.

Profesorul de la Universitatea din Hamburg a insistat asupra unor obstacole și capcane în publicarea articolelor științifice la nivel internațional, a evidențiat importanța indicatorilor de calitate, în condițiile în care comunicarea științifică devine tot mai extinsă și mecanismul de control al calității cunoștințelor propuse se confruntă nu doar cu impedimente economice. În științele sociale, a apărut o nouă teorie – *new public management*, care se ocupă de promovarea indicatorilor de calitate ale studiilor publicate, elaborați într-un proiect internațional amplu în anii 2008-2011 [11], care a vizat și educarea competenței antreprenoriale la cercetători, deoarece publicațiile cotate reclamă fonduri semnificative. Valorile-cheie ale libertății academice – libertatea, adevărul, progresul, binele comun – rămân valabile, aceleași enunțate încă de Einstein. În industria internațională a publicării sunt reviste foarte diferite ca statut și conținut, evaluate după diferite criterii, cel mai cunoscut fiind *The Journal Impact Factor (JIF)*. Cu privire la limbile în care apar publicațiile internaționale, situația este complet dezechilibrată: marea majoritate fiind în engleză și cu mult mai puține în franceză, germană sau rusă. Extinderea practicilor de publicare impune și relaționarea publicațiilor naționale cu cele internaționale. Am fost atenționați asupra revistelor cu statut dubios, care promovează și pseudovalorile științifice (fake science), unele mai mari fiind din Turcia sau India. Promovarea integrității în procesul de cercetare și de publicare, bazată pe etica academică și pe respectarea indicatorilor de calitate [12], sunt de un real folos și urmează a fi reiterată în mod insistent în mediile academice.

Prezentările pe secțiuni au fost coordonate de personalități notorii, care, după ce au ascultat toți participanții, doritorii și întrebările din partea audienței a oferit propriile comentarii, sugestii la fiecare comunicare. Noi am prezentat introducerea în cercetarea *Educația multilingvă în Moldova: aspecte controversate*, care va fi publicată curând, comentariul

expertului s-a axat pe importanța contribuției ONG-urilor în dezvoltarea educației, iar exemplul C.E. PRO DIDACTICA a fost apreciat ca unul valoros. Prof. C. Galvin, de la Colegiul Universității Dublin [13], moderatorul secțiunii noastre, a facilitat după-amiază atelierul *A face o cercetare educațională*, valorificând expunerile din secțiuni și experiența participanților. Motoul discursului a fost unul poetic: ”Pentru mine, fiecare proiect de cercetare este o călătorie mentală de aur” (S. Delamont) și a intrigat publicul printr-un PPT clasic, foarte colorat și divers structurat, cu privire la designul cercetării calitative și a metodologiei aferente. De asemenea, din start s-a pus accentul pe necesitatea dezbaterilor publice asupra rezultatelor cercetării, or, susținea profesorul, nu are sens să faci o cercetare, dacă nu o împărtășești și dezbați cu alți cercetători și beneficiari ai ei. Aici m-am gândit la părerea unui coleg din primii mei ani de cercetare, care îmi zicea să nu depun supraefort în a scrie că la noi ”oricum, nimeni nu citește”?! Bine cunoscutul clip promoțional *Cirque de soleil* al trupei italiene *ALEGRIA* [14] a servit ca ilustrație pentru efortul uriaș necesar într-o cercetare, pregătirea foarte bună și pasiunea, iar ulterior – mesajul foarte clar transmis, comunicare explicită a rezultatelor, care, în ultimă instanță, înseamnă artă. O cercetare calitativă este *cu, despre și pentru* oameni, deși astăzi ne aflăm cu toții sub tirania tehnologiei. Metodologia corectă este un garant al cercetării reușite, iar poziționarea autorului poate fi pozitivă sau negativă, pozitivul predomină, fiind direcționat de onestitate, sinceritate și încredere. Referințele teoretice într-o cercetare sunt ca niște lentile, care deschid ochii cititorului către noile cunoștințe. O cercetare calitativă nu are nevoie de ipoteze, se bazează pe întrebări, iar pentru o înțelegere

mai bună, acestea trebuie să fie tridimensionale, cu privire la oameni, context și sistem. Încheierea a fost una comică, făcându-se referință la faptul că mulți încep cercetarea și mai puțini ajung la final, așa cum iepurașul luptă pentru viață prin fugă, și doctorandul poate fi salvat doar prin efectuarea cercetării la timp, altfel, pe bună dreptate, o cercetare științifică substanțială nu mai are capăt, dar, totuși, îi punem punct la un anumit nivel.

CONCLUZII

În încheiere, apreciem în mod deosebit impactul evenimentelor analizate asupra participanților și ne exprimăm convingerea cu privire la valorificarea multidimensională a lecțiilor însușite prin cercetările ulterioare efectuate de aceștia și prin cunoștințele create și diseminate la nivel național și internațional. Or, așa cum moștenirea spirituală a lui J. Korczak este actuală și la mai bine de 80 de ani, în această epocă accelerată, și cercetările în domeniul științelor realizate în numele copilului, pentru o școală mai bună, trebuie să prolifereze și să servească umanitatea o perioadă cât mai îndelungată. Or, respectul pentru copil, în viziunea bătrânului doctor, însemna ”respect pentru puțină cunoaștere de sine, respect pentru munca de acumulare a cunoștințelor, respect pentru eșecuri și lacrimi, respect pentru proprietățile și bugetul său, respect pentru secretele sale și pentru dilemele cu care se confruntă în munca grea de creștere, respect pentru ora curentă, pentru ziua de astăzi a copilului...” [2, p. 37]. Discursul nostru din studiul dat este unul liberal, care comportă deschideri spre varii perspective și tratări, dar care respectă dedicarea, pe de o parte, rigoarea și etica științifică, pe de altă parte.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



Angelica HOBJILĂ

dr., conf. univ., Universitatea Alexandru Ioan Cuza
din Iași

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

CZU 373.3:015

doi.org/10.5281/zenodo.3521053

Rezumat: Articolul de față propune asocierea problematicei comunicării cu sfera teatrului, în încercarea de a ilustra posibilitatea și oportunitatea abordării lor la vârsta școlară mică. Particularizând, comunicarea-autocunoaștere și comunicarea-cunoaștere (diferențiate, în literatura de specialitate,

de comunicarea-relaționare/cooperare/împărtășire etc.) vor fi exemplificate prin raportare la diferite arii curriculare și în asociere cu valorificarea de tehnici subsumate universului teatrului.

Cuvinte-cheie: comunicare, autocunoaștere, cunoaștere, teatru, vârsta școlară mică.

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

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

INTRODUCERE

Comunicarea, cu multiplele ei valențe, constituie o provocare permanentă a relaționării cu interlocutori de diferite vârste. Situația de comunicare, contextul, subiectivitatea, intersubiectivitatea, entitatea locutorială și cea interlocutorială, stilul comunicativ, tipul de ascultător, feedback-ul, orizontul de așteptare, scopul actului comunicativ, raportarea la eventuale blocaje/factori perturbatori etc. se constituie în tot atâtea variabile care presupun – în vederea optimizării acestei realități complexe – analize, adaptări/redimensionări, exersări permanente. Pe această direcție se înscrie și demersul descris în articolul de față, care își propune ancorarea (particularizantă) a două dintre valențele comunicării – comunicarea-autocunoaștere și comunicarea-cunoaștere – în specificul pregătirii interlocutorului de vârstă școlară mică pentru a face față provocărilor pe care le presupune implicarea într-un act comunicativ. Soluția este văzută,

aici (fără a exclude alte modalități cu potențial didactic, teoretizate și exemplificate în literatura de specialitate), ca venind din sfera teatrului și a valorificării diverselor tehnici subsumate acestuia – ca ilustrări/exemplificări ale instanțelor locutoriale, ale relațiilor dintre acestea, ale manierei de adaptare (prin exercițiu, joc, improvizație) la variabilele unui anumit context relațional și comunicativ (dat, creat sau recreat/reconstituit).

COMUNICAREA-AUTOCUNOAȘTERE ȘI COMUNICAREA-CUNOAȘTERE: REPERE ASOCIATE SFEREI TEATRULUI

Problematika generală a comunicării este prezentată, în principiu, în lucrările de specialitate, nu doar ca teorie cu multiple subteme coroborate, ci și în spectrul necesității, al utilității în varii contexte, cu particularizări multiple, dar și cu axiome care subliniază aspecte precum: (a) importanța, în această sferă, a relaționării,

a interacțiunii – concretizate, la nivel conversațional, în „intervențiile alternative emițător/receptor” [8, p. 57], considerându-se că „abilitățile de interacțiune sunt vitale” [10, p. 1] și că, „dacă acțiunile comunicatorilor nu se conjugă în interacțiune, este imposibil să se ajungă la o comunicare reușită” [5, p. 69]; (b) finalitățile pozitive evidente ale implicării într-un act comunicativ optim, în condițiile în care „abilitățile de comunicare sunt cruciale pentru ca indivizii să aibă succes în toate aspectele vieții” [12, p. 6].

Alături de comunicarea percepută ca relație, interacțiune, împărtășire, proces, produs etc. [6], comunicarea-cunoaștere și comunicarea-autocunoaștere reflectă raportul locutor – interlocutor, ilustrat printr-o serie de sub-raporturi particulare de tipul: (a) Eu – Tu, presupunând: asumarea succesivă a instanței locutoriale și a instanței interlocutoriale, cu respectarea – în varianta optimă a unui act comunicativ – a regulilor de disciplină a comunicării; deschiderea, pe de o parte, către cunoașterea lui „Tu” (ce știi despre el/ea, ce mi-ar folosi să știu în plus pentru ca mesajul meu să fie eficient, ce spune despre el/ea feedback-ul pe care mi-l dă etc.) și, pe de altă parte, către autocunoaștere (prin raportare la „Tu”: cum comunic aici și acum, ce simt, cum mă simt, ce elemente verbale, non-verbale și paraverbale aleg în construirea și transmiterea mesajului, ce îmi spun acestea despre mine etc.); (b) Eu – Voi, implicând cunoașterea interlocutorilor în calitatea lor de grup, dar și (cel puțin) a anumitor interlocutori, respectiv autocunoașterea (aici, cu accent preponderent pe caracteristicile comportamentului meu comunicativ în fața unui grup de persoane); (c) Eu – Celălalt/Ceilalți, demonstrând (sau nu) interesul atât pentru cunoașterea realității umane asociate sau tangențiale contextului comunicativ respectiv (într-o discuție, de exemplu, despre membrii familiei, despre cunoscuți/prieteni, despre politicieni etc.), cât și pentru conștientizarea/înțelegerea manierei personale de raportare a locutorului la această realitate; (d) Eu – Eu, reprezentând, prin excelență, comunicarea-autocunoaștere (inclusiv prin analiza Eului intim și a celui social) și implicațiile ei pentru devenirea/traseul de comunicator a/al unei persoane.

Nuanțând, comunicarea implică autocunoaștere, în măsura în care „comunicarea cu semenii ne ajută în a ne stabili o identitate (în raport cu aceștia)” [4, p. 30], în a ne asuma roluri subsumate persoanei ca întreg (eu-fiu/fică, eu-prieten/prietenă, eu – soț/soție, eu – profesor/profesoară, eu – gazdă/musafir, eu – necunoscut/necunoscută etc.); practic, fiecare dintre aceste roluri spune ceva despre propria persoană și conștientizarea propriului comportament comunicativ în varii contexte presupune autocunoaștere și, implicit, posibilitatea optimizării stilului de relaționare și comunicare.

În manieră similară, comunicarea implică – în diferitele contexte (de tip familial, amical, profesional,

cultural, politic etc.) pe care le presupune interacțiunea umană – cunoaștere, în condițiile în care „fiecare persoană își poate dezvolta o înțelegere pentru (a) celuilalt” [3, p. 77]. Deschiderea către cunoașterea interlocutorului/interlocutorilor și a multiplelor variabile ale unei situații de comunicare se constituie în premisă necesară a adaptării mesajului și a stilului comunicativ al locutorului la fiecare dintre aceste variabile personale, interpersonale, temporale, spațiale, cauzale etc.

În plus, pe linia comunicării-cunoaștere și a comunicării-autocunoaștere se plasează și majoritatea finalităților subsumate comunicării; de exemplu, ca „obiective ale comunicării interpersonale” sunt enumerate: „a) persuadarea (...) interlocutorului; b) autocunoașterea (...); c) descoperirea lumii exterioare (...); d) stabilirea și menținerea de relații semnificative cu alte ființe umane” [9, p. 76], respectiv, într-o altă interpretare: „1) manifestarea personalității proprii, determinarea unui concept de sine convenabil și cultivarea stimei de sine; 2) satisfacerea unei nevoi în raport cu semenii (...); 3) îmbunătățirea performanței comunicative (...); 4) probarea folosirii corecte a codului, prin intermediul controlului intersubiectiv; 5) construirea unei versiuni cât mai fidele a realității (...); 6) integrarea într-un grup social” [5, p. 69]. Particularizând, în plan didactic eficiența ”se traduce” în implicarea activă a copiilor/elevilor/studenților în actul comunicativ, presupunând atât ”o angajare cu toate forțele (... lor) intelectuale și afective în procesul receptării” [9, p. 148], un raport bijectiv locutor – interlocutor, raportat la „așteptările ambilor termeni ai relației implicate în activitatea didactică și nu în mod unilateral” [9, p. 147], cât și crearea unui „comportament adecvat fiecărui context situațional, apelând la un stil sau stiluri diferite pentru a-și construi mesajul” [2, p. 89].

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

are în planul dezvoltării personale” [11, p. 98]. Subordonându-se comunicării-cunoaștere – prin „analiza personajelor, (care) ajută la înțelegerea celorlalți” [7, p. 41] – și comunicării-autocunoaștere – prin ”înțelegerea și exprimarea trăirilor personale (emoții și sentimente), (... favorizând) cunoașterea de sine, prin descoperirea talentelor și exprimarea personalității lor” [7, p. 72], valorificarea teatrului în educație, în general, și în sfera comunicării, în special, nu poate fi decât benefică, indiferent de vârsta celor implicați. În cazul copiilor de vârstă școlară mică (vizați, aici, cu precădere), cu atât mai mult cu cât jocul actoricesc (decodat sau interpretat) poate fi asimilat *jocului în sine*, înclinației naturale către ludic. Practic, prin teatru, „copilul poate fi pregătit pentru a se adapta diferitelor situații din viața de zi cu zi, își poate îmbunătăți competențele de comunicare verbală și nonverbală, empatia și toleranța” [11, p. 100]. Dacă, de exemplu, „vorbirea în public este, de obicei, aproape de vârful oricărei liste de activități care displac majorității indivizilor sau de care acestora le este teamă sau le evită” [12, p. 1], o soluție pentru a preveni sau depăși un astfel de blocaj poate consta în exersarea unora dintre tehnicile teatrale, în folosirea unei măști, a unei marionete etc. (în manieră similară, este exemplificată, de altfel, și formarea comunicatorilor din mediul de afaceri [10] în stilul în care sunt pregătiți actorii pentru punerea în scenă a unei piese de teatru).

Deși teatrul reflectă o „situație atipică” [1, p. 72] de comunicare, în cadrul căreia comunicatori sunt nu numai actorii, ci și elementele ”care țin de arhitectura scenică” [1, p. 72], el facilitează „dezvăluirea ființei umane” [1, p. 74] și, implicit, cunoașterea și autocunoașterea inclusiv în plan comunicativ. Mergând pe aceeași linie a particularizărilor care pot fi ancorate, ulterior, în sfera educării școlarilor mici, sunt de remarcat mijloacele expresive ale comunicării-teatru: „cele care țin mai degrabă de corp, de mișcare, și aici avem mimica, postura și cele care țin de vorbire, adică intonația, cuvântul” [1, p. 84], coroborate într-o construcție „de tip narativ” a „limbajului artei actorului”, în condițiile în care se consideră că, în teatru, „enunțurile sau propozițiile frazelor îmbină elemente mentale, verbale, gestuale și afective în mod narativ” [1, p. 89]. Toate acestea sunt elemente care se pot constitui în premise ale educării copiilor (și nu numai) în vederea eficientizării comunicării, (și) prin valorificarea tehnicilor teatrale.

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

Activitățile derulate, în cadru instituțional, la nivelul învățământului primar se subsumează, în România, programelor în vigoare la discipline de învățământ precum: *Comunicare în limba română/Limba și literatura*

română, Limba modernă, Dezvoltare personală, Joc și mișcare, Muzică și mișcare, Educație fizică, Istorie, Arte vizuale și abilități practice etc.; le-am enumerat aici pe cele care, cel puțin la un prim nivel de analiză, pot implica valorificarea teatrului și a tehnicilor teatrale în asociere cu diversele valențe ale comunicării verbale, nonverbale și paraverbale. Corelația teatru – comunicare poate fi, așadar, ilustrată cu precădere în sfera următoarelor arii curriculare:

(a) *Limba și comunicare* – prin dramatizări ale unor texte literare în limba română sau în limba străină studiată, prin punerea în scenă a unor scenete, prin exerciții de dicție, de folosire exclusivă a nonverbalului – de exemplu, *Mim, Oglinda sentimentelor* etc., prin jocuri cu dominantă paraverbală – *Telecomanda uriașă/Sonorul... sus/jos* etc.; prin jocuri de rol, implicând comunicarea-cunoaștere (a rolului interlocutorului și a caracteristicilor acestuia, a variabilelor unei situații de comunicare date, create sau recreate) și comunicarea-autocunoaștere (din perspectiva analizei personale a manierei de raportare la un anumit rol);

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

(c) *Educație fizică, sport și sănătate* – prin cântece-joc și recitative-numărători asociate anumitor mișcări ritmice, puse în corelație cu particularități ale unor personaje îndrăgite de către copii: roboți, eroi din spațiu, viețuitoare reale sau imaginare etc.; prin mișcări de dans valorificabile în cadrul unui spectacol de teatru și prin asocierea acestora cu stările transmise de către personaje; prin exerciții de improvizație care au ca punct de plecare elemente fizice date (de exemplu, mersul piticului, țopăitul unei vrăbiuțe etc.) și crearea de mini-scenete pe baza acestora etc.;

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

(e) *Consiliere și orientare* – prin exerciții și jocuri presupunând exteriorizarea și recunoașterea/decodarea/interpretarea de emoții/stări, prin apelul la tehnici teatrale verbale, nonverbale și paraverbale și la utilizarea de

măști, marionete, păpuși pe deget, efecte sonore etc.

Abordări creative pot releva, desigur, dar cu o frecvență mai mică, utilitatea valorificării tehnicilor teatrale și în (vederea optimizării unor) acte comunicative subsumate ariei curriculare *Matematică și științe ale naturii* (de exemplu, prin jocuri de rol care să implice folosirea numerației și a calculului alături de formule de adresare, de salut, persuasive, gesturi, mimică, intonație corespunzătoare unei situații de tipul „La piață”/„La licitație” etc.; prin aducerea la viață – folosind elemente de recuzită, replici, efecte sonore etc. – a unor personaje din planul naturii etc.).

CONCLUZII

În contextul multiplelor influențe (pozitive și negative, clasice și tehnologizate) exercitate, în plan comunicativ, asupra copiilor de vârstă școlară mică (și nu numai), educatorii pot veni în întâmpinarea diverselor provocări cărora micii locutori/interlocutori trebuie să le facă față, propunându-le activități în care – prin teatru și actualizarea/exersarea de tehnici teatrale – să-și poată optimiza/eficientiza comunicarea (aici, cu cele două valențe vizate: comunicarea-cunoaștere și comunicarea-autocunoaștere). Exemplele oferite *supra* (prin raportare la ariile curriculare prevăzute, în România, în Planul-cadru pentru învățământul primar) se constituie, în acest sens, doar într-o primă ilustrare a oportunității de valorificare a comunicării-teatru în astfel de contexte, fiecare dintre direcțiile semnalate implicând nenumărate dezvoltări, nuanțări și abordări ulterioare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ciocșirescu T. Cuvântul în arta teatrului. București: U.N.A.T.C. Press, 2018. 105 p.
2. Corniță G. Comunicare și semnificare. Studiul mimicii. Perspective interdisciplinare. Ediția

a 2-a rev. Baia-Mare: Editura Universității de Nord, 2006. 152 p.

3. Duck S. Relațiile interpersonale. A gândi, a simți, a interacționa. Traducere de Margrit Talpalaru. Iași: Polirom, 2000. 180 p.
4. Durac L. Semiotica limbajului nonverbal în relația părinte – adolescent. Iași: Institutul European, 2009. 268 p.
5. Fărte G.-I. Comunicarea. O abordare praxiologică. Iași: Casa Editorială Demiurg, 2004. 206 p.
6. Hobjilă A. Comunicare, discurs, teatru – delimitări teoretice și deschideri aplicative. Iași: Institutul European, 2012. 210 p.
7. Iacob M., Mihăilescu A. Arta în școală. Concepte și practici. București: Editura Universitară, 2016. 142 p.
8. Lesenciuc A. Teorii ale comunicării. Brașov: Editura Academiei Forțelor Aeriene *Henri Coandă*, 2017. 305 p.
9. Mohorea E., Ciobanu E., Capcelea V. Introducere în știința comunicării: Material didactic: pentru instituțiile de învățământ superior. Bălți: Indigou Color, 2018. 192 p.
10. Munro M. et al. Theatre strategies to develop emotional intelligence skills in business communication: An exploratory study. In: *Southern African Business Review*, nr. 19 (2), 2015, pp. 1-26.
11. Rotter S., Nițșor, C. Drama in school. An educational initiative for the future. In: *Journal of Pedagogy*, nr. 2, 2017, pp. 97-106.
12. Vevea N. N. et al. The Only Thing to Fear is... Public Speaking? Exploring Predictors of Communication in the Public Speaking Classroom. In: *Journal of the Communication, Speech & Theatre Association of North Dakota*. Vol. 22, 2009/2010, pp. 1-8.



Tatiana **CARTELEANU**

dr., formator, C.E. PRO DIDACTICA

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

CZU 37.091:5

doi.org/10.5281/zenodo.3521055

Rezumat: Articolul punctează câteva strategii didactice utilizabile în scopul studierii și asimilării terminologiei științifice pe aria curriculară *Matematică și științe*. Luând pentru exemplificare curriculumul la disciplina *Științe pentru clasa a V-a*, versiunea actualizată 2019, se ilustrează

cu exemple de termeni cum poate fi facilitat procesul de constituire a vocabularului terminologic activ începând cu prima clasă de gimnaziu. Printre procedeele recomandate se numără etimologizarea, asimilarea în perechi, situarea pe o axă, aranjarea în tabel, antonimizarea, sinonimizarea, analiza structurii derivate – toate implicând atât cunoașterea limbii

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

Cuvinte-cheie: Curriculum, competențe specifice, unități de conținut, științe, procedee de studiere a terminologiei științifice.

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

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

De regulă, profesorii de limbă și literatură română (și, firește, cei care predau orice limbă de instruire) se consideră și sunt considerați automat responsabili de formarea competenței de comunicare, însă și la celelalte lecții elevul citește, ascultă, vorbește limba respectivă, în varianta ei cât mai literară și modernă. În această ordine de idei, o bună parte din lexicul terminologic pe care elevul îl asimilează la fiecare dintre materiile școlare studiate devine un liant interdisciplinar de prim rang, care nu trebuie să rămână separat doar în raport cu domeniul de referință. Există termeni științifici de uz general, apropierea cărora este o condiție sine qua non a învățării – *linie, punct, sistem, structură, substanță, câmp, metodă* etc. – doar că această încetățenire a lor în vocabularul activ al elevului are loc treptat sau concentric, fiind raportată la diferite realități și noțiuni. Operaționalizarea terminologiei din domeniu, priceperea de a discerne între sensurile uzuale și cele terminologice, capacitatea de a construi un discurs științific vin cu timpul, se formează și se dezvoltă exersând – și atunci la absolvire avem tinerii care pot aspira la orice universitate, pot îmbrățișa orice profesie. Sau nu-i avem...

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

Am fost profund și plăcut impresionată de atenția acordată limbajului științific în curriculumul la *Științe*

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

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

Printr-o asemenea declarație, concepatorii de curriculum recunosc fără rezerve că nimic din domeniul științelor nu poate fi asimilat și înțeles fără operaționalizarea limbajului specific. Pentru aceasta, coloana a doua conține „Elemente noi de limbaj specific disciplinei”.

La fiecare dintre cele 4 unități de conținut profesorii au la îndemână lista cuvintelor și sintagmelor care trebuie să-și facă loc în vocabularul copilului și, de dorit, unele dintre ele să nu rămână în masa vocabularului pasiv, ci să se activeze cu ușurință. Iar dacă ne adresăm ultimei coloane din tabelul inserat în curriculum, vom vedea ce activități și oportunități de învățare (numite *Activități de comunicare*) îi sunt recomandate profesorului. Și aici ne așteaptă o soluție firească privitor la copiii de această vârstă: pentru toate cele 4 unități de conținut, activitățile de comunicare recomandate sunt, în esența lor didactică, identice, **descrieri** și **relatări**. Diferă doar conținutul celor ce urmează a fi **descrie** și **relatate**. Deosebirea dintre produse se poate explica prin două referințe distincte: **descrierea** este o prezentare, **relatarea** este o narațiune, o povestire. Astfel, la temelia descrierii stă capacitatea de a observa obiecte, fenomene statice, iar la baza relatării – a observa evenimentele în dinamica lor. Faptul că ambele sunt solicitate la fiecare unitate de conținut demonstrează împletirea lor strânsă, determinarea reciprocă, dar nu trebuie neglijată nici necesitatea de a le discrimina.

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

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

Ilustrăm printr-o unitate de competență:

- ✓ *La sfârșitul clasei a V-a, elevul poate recunoaște diversitatea corpurilor din natură.*

Pentru a recunoaște diversitatea corpurilor din natură, elevul trebuie să aibă în vocabular cuvintele exacte prin care acestea vor fi desemnate: nu cu numele lor uzuale, ci clasificându-le, trecându-le la categoria respectivă și indicând caracteristicile datorită cărora se deosebesc, sunt delimitate aceste corpuri. Fără îndoială, diferiți elevi vor folosi diferite cuvinte pentru aceleași noțiuni, iar aici vor intra în joc relațiile dintre cuvinte. Profesorul este cel care va trebui să explice diferența dintre termenul generic și cel special, precum și dintre sinonimele literare și regionale, dacă acestea vor apărea

în uz. Cum se poate proba o asemenea competență? Ține de profesionalismul cadrului didactic să formuleze sarcinile în așa fel, încât elevul nu doar să descrie corpurile și substanțele, ci și să facă dovada asimilării termenilor învățați în cadrul temei.

Descrierea și relatarea sunt operații care se pot realiza pe mai multe paliere – ca rezultat al *observării, traducerii, interpretării, explicării, comparării* – dar de fiecare dată elevul va face dovada recunoașterii sau a înțelegerii obiectului/fenomenului descris și va reuși să relateze cele observate sau trăite, adică să-și verbalizeze cunoștințele, senzațiile, reprezentările. Sarcinile pe care le va primi și realiza țin de *parafrizare, clarificare, comparare, ilustrare*. Nu-i nici grav, nici interzis ca descrierea să se producă în rezultatul analizei: astfel elevul va delimita părțile componente ale obiectelor descrise, va determina cum se leagă părțile una cu alta, cu structura și scopul general. Tot analizează și *determinarea modului în care se potrivesc sau funcționează elementele*. Cum s-ar putea face aceste exerciții în așa fel încât nici activitățile să nu fie reluate, nici elevii să nu se plictisească, nici profesorul să nu reitereze aceleași oferte didactice?

- ✓ *Clasifică obiectele reprezentate în imagine, numindu-le și argumentându-ți opțiunea.*
- ✓ *Describe încăperea în care...*
- ✓ *Determină asemănările/deosebirile dintre obiectele/fenomenele numite.*
- ✓ *Elaborează o descriere a obiectului dat.*
- ✓ *Elaborează un colaj cu privire la..., relatând despre...*
- ✓ *Explică relația dintre obiectele reprezentate/fenomenele numite.*
- ✓ *Exprimă în cuvinte esența imaginii date.*
- ✓ *Exprimă într-un enunț esența fenomenului dat.*
- ✓ *Grupează obiectele în baza criteriilor date.*
- ✓ *Ia notițe, urmărind fenomenul..., și prezintă-le oral.*
- ✓ *Numește/distinge trăsăturile specifice obiectelor/fenomenelor numite.*
- ✓ *Prezintă, în text coerent, obiectul dat.*
- ✓ *Relatează despre ceea ce ai observat, urmărind procesul...*
- ✓ *Reprezintă în imagini și comentează fenomenul...*

Ceea ce i se reclamă elevului este comunicarea în text coerent sau în enunțuri finite, cu utilizarea elementelor noi de limbaj. Considerăm că, de fiecare dată când cerința explicită este să se demonstreze cunoașterea termenilor asimilați, aceștia ar trebui puși la vedere și elevii atenționați asupra momentului. E posibil chiar, pentru că termenii nu sunt numeroși, ca profesorul să dirijeze acumularea lor într-o listă comună sau să se alcătuiască un clustering cu toți termenii noi, pe măsura asimilării

lor. Suntem conștienți de faptul că, în procesul studierii temelor date, în explicația profesorului pot apărea unii termeni care nu sunt stipulați în curriculum, după cum e posibil ca manualul propus elevului să conțină și alt lexic terminologic. Dar principiul rămâne același: ca să memorizeze un termen, elevul trebuie să-i înțeleagă semnificația și structura. Cum s-ar putea proiecta în demersul didactic asimilarea elementelor noi de limbaj?

Unitatea de conținut **I. Lumea vie**, reclamă însușirea unor termeni cunoscuți, a căror semnificație specială va fi actualizată acum (*plantă, floare, ciupercă, animal, bacterie, capsulă, celulă, înmulțire, creștere, dezvoltare*), și a unora absolut noi, care nu se află pe vârful limbii copilului de 11 ani (*ovipar, vivipar, spor, excitabilitate etc.*).

Dintre primele, *capsulă* este cel mai interesant: copiii s-ar putea să-i cunoască unul dintre sensurile derivate – cel de *înveliș al unui produs medicamentos*, iar acum profesorul va putea să explice cum a fost imitată forma naturală pentru a elabora produse industriale asemănătoare (capsulele de gelatină sunt fabricate încă din sec. al XVIII-lea). Și aici se proiectează o perspectivă largă pentru a discuta cu elevii despre modul în care omul, în diferite epoci, a imitat forma obiectelor din natură. Cu siguranță, astfel și noțiunea de *capsulă* din domeniul biologiei, și mecanismul transferului de sens vor fi memorizate mai ușor. Descrierea respectivului înveliș al bacteriilor – pe care elevii nu le prea pot vedea – ar deveni mai limpede dacă se va face referință și la alte obiecte produse industrial sau la alte concepte care valorifică semnificații noi ale vechiului „capsulă”. Când se va reveni la acest termen în clasele mai mari – la biologie¹, vom constata că mai mulți elevi cunosc capsulele de cafea și capsulele cu detergent pentru mașinile de spălat; copiii pasionați de astrofizică ar putea să știe ce este o capsulă spațială; cei care urmăresc evenimentele istorice vor cunoaște locuțiunea „capsulă a timpului”, iar cei care se interesează de modă – ce este o garderobă „capsulă”.

Acesta este un procedeu valabil pentru foarte multe situații când cuvântul-termen are în limba română și alte semnificații, se raportează și la alte realități: prin analogie cu sensul primar, cel derivat sau terminologic se reține mai bine și devine familiar.

Pentru *ovipar* și *vivipar*, exersarea ar trebui să țintească asimilarea lor în pereche, prin descifrarea structurii acestor cuvinte compuse: *ovipar* – *care se reproduce prin ouă, embrionul dezvoltându-se în afara organismului matern*; *vivipar* – *care naște pui vii*. Unul dintre dicționarele noastre de început, cel alcătuit de Aug. Scriban,

1 În manualul de biologie pentru clasa a X-a termenul „capsulă” apare de 12 ori [3], în diferite sintagme și cu diferiți referenți; în cel pentru clasa a XI-a – de circa 30 de ori [2].

le explică într-o definiție accesibilă copiilor:

Vivipár (lat. *viviparus*, d. *vivus*, viu, și *párerē*, a naște). Care naște pui vii (ca mamiferele), în opoziție cu **ovipar** (lat. *oviparus*, d. *ovum*, ou, și *párerē*, a naște), care face ouă (ca păsările).

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

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

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

Unitatea de conținut **II. Corpuri și substanțe**, pune pe tapet câțiva termeni noi și înțelegerea lor este crucială. Dacă i-am privi în diacronie, am observa că unii sunt activați paralel și la matematică (*formă, lungime, volum*), alții vor reapărea la fizică sau la chimie (*densitate, solubilitate, sedimentare, filtrare, topire, vaporizare, condensare, dizolvare, ardere, ruginire, putrezire, alterare*).

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

exista și o corelare transdisciplinară a conținuturilor curriculare, aici e momentul să se actualizeze, la gramatică, noțiunile de predicat verbal și predicat nominal.

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

O atenție aparte ar merita cuvântul *alterare*. Etimologizarea² lui prin latinescul *alter* (*diferit, divers, altul*) explică foarte limpede sensul pe care îl capătă: inițial, produsul era *unul*, dar în rezultatul unor procese de descompunere, al *alterării*, a devenit *altul*. O rudă apropiată a lui, deși semnificând cu totul altceva, este cuvântul *alternativ*, pe care îl vor întâlni în curând la fizică.

În unitatea de conținut **III. Energia și forțele**, termenii sunt: *reflecție; corpuri transparente, corpuri opace, corpuri translucide; căldură absorbită, căldură cedată; surse sonore, unde sonore; caracteristici ale mișcării: rapiditatea, viteza; forța; energia*. Unele cuvinte sunt, cu siguranță, cunoscute și trebuie doar actualizate, iar seria de adjective care caracterizează corpurile (*opac, transparent, translucid*) ar putea genera un procedeu nou: așezarea cuvintelor într-un tabel sau pe o axă, arătând cum se schimbă proprietățile corpurilor și sensurile cuvintelor.

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

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

În unitatea de conținut **IV. Știința pentru natură**, termenii sunt *metode de investigare: observarea, experimentul, măsurarea; oameni de știință; invenție, descoperire; dezvoltare durabilă*.

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

O atenție aparte ar merita și cuvântul *metodă*, unul dintre cele mai ocurente printre termenii științifici generali. Deoarece produsele pe care le stipulează curriculumul țin de aplicarea unor metode de investigație, pe măsura posibilităților acestor elevi, notițele de jurnal pe care le ține, le redactează, le prezintă elevul îi dau posibilitatea să exerseze atât descrierea, cât și relatarea.

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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

2 Dicționarele care definesc verbul „a etimologiza” oscilează între trei identificatori: *a indica /a da /a căuta etimologia unui cuvânt*. Primele două (*a indica* și *a da*) reperează activitatea alcătuirii de dicționare, a autorilor de manuale și auxiliare didactice, precum și pe cea a profesorului; ultimul este al celui care învață, adică al elevului. Profesorul îi va arăta cum se face ca un cuvânt nou-nouț în vocabularul său să-și găsească acolo rude și prieteni, să se așeze comod într-un cuib sau să construiască o rețea. Și pentru adulți, și pentru copii învățarea conștientă și conștientizată a lexicului terminologic nu trebuie dusă până la investigații etimologice proprii, dar motivarea, explicarea formei interne, relaționarea sunt necesare, chiar vitale.



Margareta FLOREA

gr. did. sup., Liceul Teoretic Mihail Sadoveanu
din Călărași

Redactarea compozițiilor școlare ca oportunitate de formare a competențelor de comunicare scrisă la elevi

CZU 37.091:811

doi.org/10.5281/zenodo.3525937

Rezumat: Procesul elaborării compozițiilor școlare este unul îndelungat, anevoios, necesar elevilor, care trebuie învățat. Acest deziderat îl realizează pedagogii, inclusiv cei de limba și literatura română, documentându-se din sursele

metodologice, selectând strategiile didactice necesare, pentru a le forma elevilor competențe generale și specifice. De un real folos le vor fi profesorilor de română ideile din diverse surse bibliografice, în vederea realizării unor exerciții de scriere, precum și exemplele de compoziții școlare propuse elevilor de către autoare, din practica pedagogică.

Cuvinte-cheie: etape ale scrierii, compoziții școlare, strategii didactice, competențe.

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

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

”Un om care stăpânește arta lecturii, vorbirii și scrierii corecte nu este numai un om mai bun decât alții, ci este, mai întâi, o personalitate fortificată sufletește.”

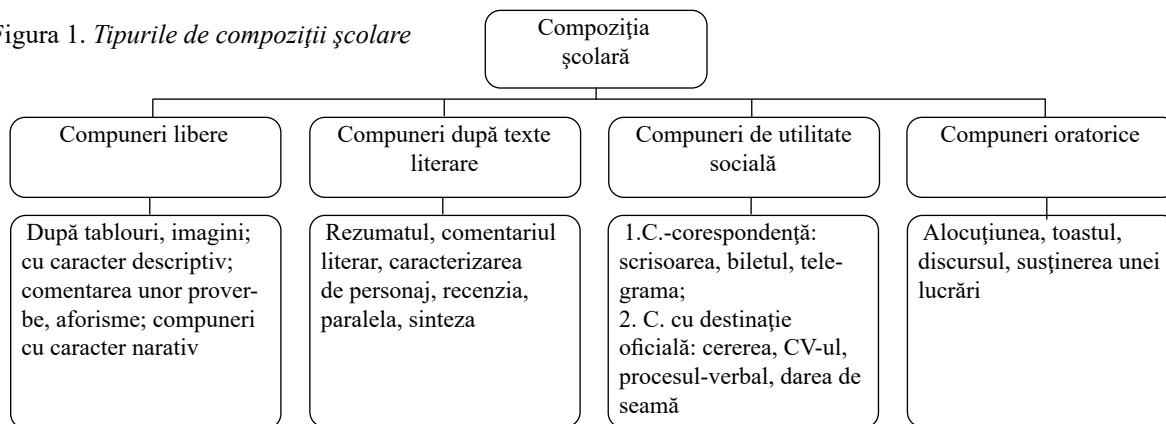
(Mircea Eliade)

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

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

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

Ținem să concretizăm că în curriculumul de gimnaziu și de liceu se regăsesc toate felurile compozițiilor școlare, în total 85, pentru ambele trepte de școlaritate; în gimnaziu – 49, în liceu – 36, pe care elevii trebuie să știe

Figura 1. *Tipurile de compoziții școlare*

a le scrie, a le susține, iar pedagogii – să-i învețe a le elabora și să le verifice, în conformitate cu parametrii potriviți tipurilor de compuneri.

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

Competența de comunicare scrisă este descifrată și în *Ghidul de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal*: „Elevii (...) vor fi capabili:

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

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

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

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

1. **Prescrierea** (anticiparea/evocarea);

2. **Scrierea** (construirea cunoștințelor/realizarea sensului);

3. **Postscrierea** (consolidarea/reflecția). Teoreticienii în domeniu – Tatiana Cartaleanu, Olga Cosovan și alții [1, 2] – în lucrările despre organizarea și desfășurarea atelierelor de scriere, care au menirea de a-i învăța pe elevi să achiziționeze tehnici de redactare a textelor, vin cu sugestii prețioase:

- ”Finalizarea compozițiilor școlare nu pot deveni teme de casă atâta timp cât profesorul nu are certitudinea că elevii au asimilat tehnicile de muncă intelectuală necesare producerii unui anume text.
- Redactarea și perfectarea textului pot fi realizate și acasă.”

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

Și *Referențialul de evaluare* [5] le vine în ajutor pedagogilor, propunând diverse produse (compoziții școlare orale și scrise) și criteriile de verificare a acestora: discursul, rezumatul, textul argumentativ, interviul, esul structurat, compoziția-sinteză, esul semistrukturat.

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

Conchidem că profesorii de limba și literatura română au suficiente surse de documentare, de orientare în vederea scrierii corecte, algoritmizate a compozițiilor școlare.

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

parametrilor dați; logica și coerența comunicării; abilitatea de a scrie corect; aranjarea textului în pagină etc.

Strategiile didactice puse în uz, în acest sens, facilitează procesul de scriere, îl diversifică, formând, totodată, mai multe competențe: lectorale, literare, interpersonale etc.: identitatea personajului; piramida descrierii personajului; simularea întâlnirii cu personajul; scrierea liberă; agenda cu notițe paralele; imaginația ghidată de un tablou; o imagine, un obiect; cubul (cu laturile: descrie/definește, asociază, compară, aplică, analizează, apreciază); agenda cu notițe paralele; TASC (teza; antiteza: *Mi s-ar putea reproșa...*; sinteza: *Prin urmare...*; concluzia); TESC (teza, exemplul, sinteza, concluzia); maratonul de scriere (3 alineate); 6 "De ce?"; 6 "Cum?"; PRES; scrisoarea literară; esul de 5/10 minute; SORA (*situația*: comunicarea în transport, pregătirea drumurilor de iarnă, înscrierile în localurile publice etc.; *observarea* (timp de o săptămână); *reflecția*; *acțiunea*: cum ar acționa pentru soluționarea problemei. Textul trebuie să conțină patru alineate; este util pentru articole de problemă); autointerviul/interviul cu sine însuși; tehnica Blitz (elevilor li se

propune să privească o imagine/un obiect, timp de 5 secunde, după care să scrie un text meditativ, în care să relateze despre asociațiile, amintirile pe care le provoacă acest obiect); OPERA (observarea, prezentarea celor atestate, exemplificarea, reflectarea, acțiunile); pagina de jurnal etc.

Important este să ne facem datoria onorabil, prin formări continue, să organizăm experiențe de învățare valorice, să-i ajutăm pe toți elevii să descifreze lumea textelor, pentru ca mai apoi să se poată integra cu succes în viața socială. E bine ca profesorii de limba și literatura română să-i obișnuiască să citească atent orice tip de text și sarcinile de redactare, să scrie corect, clar, fluent, expresiv, să detecteze informația necesară/solicitată, să formuleze judecăți de valoare, să-și structureze bine ideile, să-și exprime matur atitudinile în raport cu o problemă, o situație, să realizeze conexiuni intertextuale reușite între propriile experiențe/așteptări și cele ficționale.

În continuare, sugerăm câteva situații și titluri de compoziții școlare care li s-ar putea propune elevilor la studierea unor conținuturi, opere literare și nonliterare.

Nr. d/o	Clasa	Conținuturi curriculare, textul literar sau nonliterar	Compoziții școlare
1.	a V-a	1) Textul nonliterar. Biografia 2) Scrierea reflexivă. Scrisoarea familială. Narațiunea. <i>Balada celor cinci motănași</i> de Ion Druță	1) În baza biografiei propuse (a lui Tudor Arghezi), elaborează fișa biobibliografică a autorului, respectând structura acestui tip de text. 2.1) Redactează o scrisoare familială, empatică, a mamei-pisică adresată unuia din motănașii ei, după ce i-a părăsit. 2.2) Povestește textul <i>Balada celor cinci motănași</i> de Ion Druță din perspectiva unui motănaș.
2.	a VI-a	1) Rețeta. Instrucțiune 2) Argumentarea simplă 3) Scrierea imaginativă. Descrierea 4) Fabula. Atelier de lectură 5) Scrierea reflexivă. Reflectarea propriei experiențe într-un text scris	1) În baza rețetei date, elaborează o instrucțiune, respectând structura acestui tip de text. 2) Redactează un text argumentativ, în cheia tehnicii TASC/PRES/în baza algoritmului din manual de la p. 13, pornind de la citatul lui Ion Creangă " <i>Din cărți culegi multă înțelepciune</i> ". 3) Descrie peisajul din manual, de la p. 8/10/58/70/72/123/164/193, respectând algoritmul din exercițiul nr. 11, p. 164. 4) Fabulele, oglinzi veridice ale vieții/naturii umane. 5) Redactează un text coerent, de cel puțin o pagină, în care vei descrie experiența proprie de lectură independentă a romanului <i>Aventurile lui Tom Sawyer</i> de Mark Twain, respectând algoritmul: 1) Circumstanțele citirii (cât timp ai citit romanul?...); 2) Gânduri avute, sentimente trăite în timpul lecturii; 3) Cel mai impresionant pasaj, motivare; 4) Impresii despre lucrare; 5) Lecții de viață învățate; 6) Utilizarea persoanei întâi; 7) Corectitudinea, coerența scrierii; 8) Prezența celor trei părți componente ale compoziției; 9) Aranjarea corectă a textului în pagină.
3.	a VII-a	1) Cartea – obiect cultural 2) Atelier de lectură. Poezii din creația lui Mihai Eminescu	1.1) Compunere empatică: <i>Sunt cartea...</i> 1.2) Elaborează o argumentare simplă, în patru pași (patru enunțuri), demonstrând necesitatea lecturii cărților, respectând structura argumentării: 1. Teza-afirmație; 2. Explicația; 3. Dovada/exemplul; 4. Concluzia.

		3) Balada cultă <i>Pașa Hassan</i> de George Coșbuc 4) Atelier de discuție a romanului citit independent <i>Baltagul</i> de Mihail Sadoveanu	2) Natura și dragostea în creația lui Mihai Eminescu. 3) Compunere paralelă. Caracterizarea în paralelă a personajelor Mihai Viteazul și Pașa Hassan. 4) Vitoria Lipan, femeie puternică, păstrătoare de tradiții.
4.	a VIII-a	1) Romanul <i>Singur în fața dragostei</i> de Aureliu Busuioc 2) Farsa <i>Conul Leonida față cu Reacțiunea</i> de I.L.Caragiale 3) Atelier de lectură. Poezii de George Coșbuc	1) Stabilește trei tipuri de texte nonliterare/funcționale pe care le-ar fi putut redacta personajele literare. Concretizează, în câte un enunț: situația, tipul textului, cine ar fi putut să-l scrie și esența conținutului. Redactează un text, din cele trei, în numele unui personaj, respectând convențiile scrierii compoziției. 2.1) Comic și dramatic în piesa <i>Conul Leonida față cu Reacțiunea</i> de I.L.Caragiale. 2.2) Lumină și întuneric în farsa <i>Conul Leonida față cu Reacțiunea</i> de I.L.Caragiale. 3.1) Imaginea/viața satului în poeziile lui George Coșbuc. 3.2) Tradiții și obiceiuri ale românilor în poezia lui George Coșbuc.
5.	a IX-a	1) Limba română. Atelier de lectură. Limba română – temă frecventă în creația viereană 2) Universul/natura. Balada populară <i>Miorița</i> 3) Copilăria. <i>Amintiri din copilărie</i> de Ion Creangă 4) Familia	1) Prezentarea unui volum de poezii, citit, al lui Grigore Vieru, respectând algoritmul: titlul volumului, motivarea lui, anul apariției, editura, comentarea imaginilor (dacă sunt), tematica poeziilor, trei cele mai impresionante texte, motivare, utilizarea exemplelor, recitarea unui text din volum. 2) Portretul ciobănașului moldovean. 3) Universul copilăriei reflectat în povestirea <i>Amintiri din copilărie</i> de Ion Creangă. 4) Înscrie cinci proverbe pe tema relației părinți-copii. Comentează unul, într-un text argumentativ/reflexiv/meditativ, de jumătate de pagină.
6.	a X-a	1) Romanul balzacian <i>Enigma Otiliei</i> de George Călinescu 2) Romanul psihologic <i>Pădurea spânzuraților</i> de Liviu Rebreanu 3) Comedia <i>O scrisoare pierdută</i> de I. L. Caragiale	1) Romanul <i>Enigma Otiliei</i> de George Călinescu, galerie a tipurilor umane. Argumentare cu câte două-trei situații tipice, pentru fiecare personaj. 2.1) Greșeli și revelații ale protagonistului romanului <i>Pădurea spânzuraților</i> de Liviu Rebreanu. 2.2) Țara și statul, două dimensiuni între care pendulează Apostol Bologa. 3) Imaginea societății românești, reflectată în comedie.
7.	a XI-a	1) Curente literare și culturale 2) Iluminismul. <i>Școala Ardeleană</i>	1.1) Comentează modalitățile estetice identificabile în romanul <i>Enigma Otiliei</i> de George Călinescu: realism, clasicism, roman-tism, formule moderne. 1.2) Realizează o sinteză asupra contribuției prozei marilor clasici la dezvoltarea prozei românești: M. Eminescu, I. Creangă, I.L. Caragiale, I. Slavici. 2) Redactează o compunere-portret colectiv al ilumiștilor români, de cel puțin o pagină, ținând cont de următorii parametri: 3 pct. – Idealuri ale ilumiștilor (trei idei); 3 pct. – Domenii de manifestare a cărturarilor (trei idei); 3 pct. – Contribuții la propășirea culturii naționale (trei idei); 3 pct. – Pomenirea a cel puțin trei nume ale înaintașilor; 3 pct. – Pentru operarea cu cel puțin trei exemple; 3 pct. – Pentru părțile componente ale compoziției: introducere, cuprins, încheiere; 4 pct. – Pentru corectitudinea textului elaborat.

8.	a XII-a	1) Creația lui Mihai Eminescu	1.1) Mituri naționale și universale valorificate în creația lui Mihai Eminescu.
		2) Creația lui Lucian Blaga	1.2) Mihai Eminescu, poet național și universal.
		3) Creația lui Camil Petrescu	2) Paralelă literară între drama <i>Meșterul Manole</i> de Lucian Blaga și balada populară <i>Monastirea Argeșului</i> .
		4) Creația lui Ion Druță	3.1) Drama intelectualului intransigent în romanele camilpetresciene. 3.2) Caracterul modern al romanelor <i>Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război</i> , <i>Patul lui Procust</i> de Camil Petrescu. 4) <i>Frumos și sfânt</i> în opera druțiană.

În concluzie: Unele compoziții pot fi redactate în clasă sau începute în clasă, cu terminarea ulterioară acasă, altele sunt date ca teme de casă, în urma lucrului asiduu în clasă, în funcție de volumul și complexitatea lor. Cert este un lucru: compozițiile școlare sunt absolut necesare, scrierea lor presupune dezvoltarea spiritului de observație; stimularea gândirii, a sensibilității și a imaginației creatoare a elevilor, precum și a competenței de comunicare orală și scrisă.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O. Atelierul de lectură în demersul educațional. Strategii de dezvoltare a gândirii critice. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2004.
2. Cartaleanu T., Cosovan O. Ateliere de lectură, scriere, discuție. Portofoliul elevului. Clasele V-IX. Chișinău: Știința, 2014.
3. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2008.
4. Ciobanu E. Compoziția școlară. Modele de texte la limba și literatura română pentru clasele V-IX. Chișinău: Prag 3, 2011.
5. Cosovan O. et al. Referențialul de evaluare. Chișinău: Ministerul Educației al Republicii Moldova, 2014.
6. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal. Limba și literatura română. Chișinău: Cartier, 2007.
7. Goia V. Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu. Cluj-Napoca: Dacia, 2002.
8. Limba și literatura română. Curriculum pentru clasele X-XII. Chișinău: Știința, 2010.
9. Limba și literatura română. Curriculum școlar. Clasele V-IX. Chișinău: Lyceum, 2010.
10. Pamfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Paralela 45, 2003.
11. Șerbănescu A. Cum se scrie un text. Iași: Polirom, 2007.



gr. did. I, Liceul Prometeu-Prim din Chișinău

Angela MIRON

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

CZU 37.091

doi.org/10.5281/zenodo.3521059

Rezumat: Comunicarea stă la baza umanizării și a creșterii psihologice, intelectuale și culturale a oamenilor. Ea asigură transmiterea informațiilor din generație în generație, oferind, în același timp, cea mai eficientă influență educațională.

lă. Pentru ca elevul modern să corespundă și să se potrivească timpurilor moderne, el trebuie să fie ghidat și învățat să observe lumea din jurul său, să o descopere pas cu pas, să pună întrebări, să învețe să ia decizii, să construiască relații de încredere, să se integreze în societate în mod armonios etc. În acest context, dezvoltarea competenței de comunicare este condiția sine qua non pentru a transforma elevul într-un cetățean activ, deoarece dezvoltarea abilităților de comunicare este una dintre cheile succesului în viață.

Cuvinte-cheie: comunicare, competență, succes.

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

Keywords: *communication, competence, success.*

Comunicarea stă la baza umanizării, a construirii psihologice, intelectuale și culturale a oamenilor. Ea asigură transmiterea de informații de la o generație la alta, fiind cel mai eficient mod de influențare educativă.

Noțiunea de *competență de comunicare* a evoluat foarte mult, înglobând astăzi domenii de cunoaștere din ce în ce mai vaste. Consiliul Europei consideră că există șase componente în aptitudinea de comunicare:

- competența lingvistică;
- competența sociolingvistică;
- competența discursivă;
- competența socioculturală;
- competența strategică;
- competența socială.

Competența de comunicare este considerată de mulți autori a fi o capacitate globală, care cuprinde capacitățile comunicative ale indivizilor dobândite de-a lungul vieții.

Principala finalitate a educației preuniversitare este pregătirea elevului pentru activitatea ulterioară și dezvoltarea competențelor acestuia. Astfel, studiind de-a lungul anilor, elevul urmează să ajungă o persoană capabilă de a se descurca în viață cu ajutorul comunicării orale, eficientă în situații diferite, o persoană aptă să-și achiziționeze în mod independent cunoștințele și competențele solicitate – o personalitate cu un ansamblu de cunoștințe, atitudini și competențe de comunicare formate pe parcursul școlarității, actualizate pe parcursul întregii vieți.

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

În acest sens, dezvoltarea competenței de comunicare este condiția *sine qua non* a transformării elevului într-un cetățean activ. Or, competența de comunicare orală este una dintre prerogativele succesului. Un elev bun este și un elev motivat, un interlocutor eficient, cel care știe să argumenteze, să-și exprime neclaritățile, să-și traseze un itinerar de dezvoltare. Admitem, cu regret, că realitatea lingvistică din Republica Moldova încă se mai caracteri-

zează printr-o exprimare defectuoasă în limba română.

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

Acest proces presupune formarea și consolidarea următoarelor deprinderi de: ascultare activă; dialogare; însușire și folosire a formulelor de politețe; dezvoltare a capacității empatică; dezvoltare a comunicării asertive; respectare a normelor de comunicare orală și scrisă; cunoaștere a limbajului nonverbal și paraverbal.

Competențele de comunicare ale adolescenților se formează în special prin activitatea didactică și extradidactică, de predare-învățare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor, de relaționare în cadrul grupului școlar etc. De aceea, se pune accentul pe necesitatea învățării interactive și a conlucrării între elevi în procesul instructiv-educativ, rolul profesorului fiind cel de observator și îndrumător, pregătit să dirijeze, să stimuleze capacitățile adolescenților. Formarea/dezvoltarea competențelor de comunicare este necesară pentru obținerea performanțelor de comunicare, de relaționare, de încadrare în societate, precum și în scopul dezvoltării inteligenței emoționale prin facilitarea găsirii mijloacelor de exprimare și de etichetare corectă a emoțiilor.

În vederea însușirii noțiunilor ce țin de componentele comunicării, vom prezenta câteva din metodele și tehnicile didactice utilizate în cadrul orelor, inerente procesului de dezvoltare a competenței de comunicare orală, precum: *panelul de discuție, asaltul de idei, dezbateră, jocul de rol, cercetarea împărtășită, mozaicul, graficul T* etc.

Spre exemplu, la lecția cu tema *Imaginea arhetipală a părinților în „Hronicul și cântecul vârstelor” de Lucian Blaga* dominantă emoțională a fost creată prin lectura-model (audiată în înregistrare) a poeziei *Părinții* de Dumitru Matcovschi în interpretarea actorului Sandu Grecu, după care, prin tehnica *asaltul de idei*, elevii au explicat rolul părinților în viața fiecăruia.

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

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

Conferința științifică a elevilor claselor de liceu *Mihai Eminescu – Omul deplin al culturii române* constituie un bun prilej de exersare a competenței orale. Evoluția elevilor la conferință cu discursuri la tema *Imagina copilariei în creația eminesciană* a reliefat importanța exersării exprimării orale a discursurilor pentru transmiterea emoțională a mesajului. Acest fapt a condus la dezvoltarea curajului și a încrederii în forțele proprii și la ceilalți elevi.

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

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

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

A-ți cunoaște limba înseamnă a fi capabil să exprimi corect și precis tot ce gândești, simți ori știi. Precizia și expresivitatea comunicării se datorează, în cea mai mare măsură, calității vocabularului utilizat. Îmbogățirea vocabularului este una din sarcinile prioritare pe linia cultivării exprimării. Îmbogățirea vocabularului se realizează deseori în clasele a V-a și a VI-a prin *jocul sinonimelor*, un joc didactic ce contribuie la formarea și dezvoltarea flexibilității și fluidității vorbirii.

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

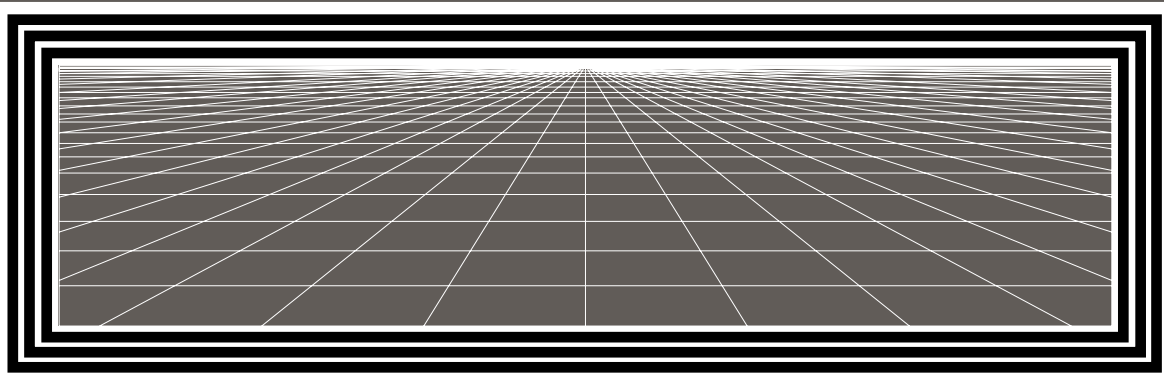
Dramatizarea îi determină pe elevi să exploreze textul, să înțeleagă și să analizeze personajele pe care le vor interpreta. Activitățile de dramatizare stimulează resursele creative ale elevilor, îmbogățindu-le înțelegerea despre lume și despre ei înșiși – copiii reușesc să-și exprime astfel îndemânarea, imaginația și simțul estetic.

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

În concluzie, menționăm că dezvoltarea competenței de comunicare orală este un proces de lungă durată ce se desfășoară pe parcursul întregii școlarități. Demersul educațional al profesorului de *Limbă și literatură română* trebuie să fie orientat spre formarea omului cult, activ pe parcursul vieții, explorând conținuturi educaționale relevante pentru dezvoltarea elevului în spiritul valorilor general-umane, precum *Binele, Frumosul, Adevărul, Libertatea, Toleranța*, valori esențiale întru cultivarea și devenirea personalității.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Abric J.-Cl. Psihologia comunicării. Teorii și metode. Iași: Polirom, 2004.
2. Cartaleanu T. et al. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2008. 204 p.
3. Pânișoară I.-O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2004. 344 p.



EDUCAȚIE ECOLOGICĂ



acad., dr. hab., Institutul de Chimie

Tudor LUPAȘCU

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

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

Rezumat: În lucrare se prezintă diverse aplicații ale chimiei ecologice în soluționarea problemelor de mediu, cum sunt: potabilizarea apelor de suprafață și subterane cu utilizarea proceselor de ozonizare și de adsorbție a urmelor de

poluanți organici persistenți, filtrarea acestora prin coloane de cărbuni activi; elaborarea tehnologiilor de obținere a cărbunilor activi din deșeurile vegetale locale; obținerea preparatelor medicamentoase Enoxil-M și Enoxil-A cu proprietăți antifungice și antibacteriene pronunțate, utilizarea lor în tratarea bolilor provocate de fungi și bacterii, și, în mod special, a plăgilor provocate de leziuni termice și chirurgicale; utilizarea biomasei ca materie primă pentru obținerea biogazului prin fermentare anaerobă și a biodieselului și bioetanolului prin procedee chimice și fermentări aerobe. Materialul prezentat în lucrare poate servi drept suport didactic în demersurile de educație ecologică în învățământul general, profesional tehnic și superior.

Cuvinte-cheie: mediu ambiant, educație ecologică, chimie ecologică, apă potabilă, poluanți, cărbune activat.

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

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

Mediul ambiant poate fi caracterizat prin totalitatea factorilor fizici, chimici, biologici și meteorologici care se stabilesc, interacționează și influențează activitatea organismelor vii [1, 2, 4, 11]. Un aspect esențial al existenței umane îl reprezintă rezultatul interferențelor unor componente naturale – solul, aerul, apa, biosfera – cu produsele create prin activitatea umană. Toate acestea interacționează și influențează condițiile de existență, precum și posibilitățile de dezvoltare ulterioară a societății umane.

Deși mediul ambiant posedă o mare capacitate de biodegradare a substanțelor toxice, totuși, unele rezistă acestui proces. Efectele negative asupra mediului se manifestă prin acumularea acestor substanțe biologice nedegradabile în lanțul aer – apă – sol – plante – animale – om. Contaminarea mediului cu substanțe chimice periculoase are loc atât prin emanații în aer (praf, fum, ceață, vapori etc.), evacuări în cursurile de apă, cât și prin depozitarea deșeurilor în sol.

Problemele de mediu, inclusiv încălzirea globală, po-

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

Procesul de transformare în natură a substanțelor chimice prin intermediul organismelor vii a fost întotdeauna unul firesc și dirijat de natură. Pe parcursul existenței biosferei, compoziția specifică a animalelor, plantelor și microorganismelor incluse în acest ciclu continuu a suferit modificări în repetate rânduri, însă activitatea în comun a componentelor biosferei a menținut regimul biogeochimic necesar pentru existența vieții pe Pământ.

Începând cu anii '50 ai secolului al XX-lea, ca rezultat al progreselor înregistrate în industrie, agricultură și viața cotidiană, se acumulează cantități considerabile de reziduuri. Gazele, lichidele, deșeurile solide, inclusiv cele menajere, și apele reziduale poluează constant mediul ambiant.

În cazul în care substanțele chimice biologic nedegradabile, provenite din folosirea tehnologiilor poluante de producere a bunurilor materiale, din utilizarea irațională a pesticidelor și a îngrășămintelor minerale în sectorul agrar și din deșeurile menajere etc. pătrund în mediul ambiant, echilibrul natural este puternic afectat, cu potențiale efecte dezastruoase asupra vieții pe Terra.

Chimia ecologică are o importanță deosebită în soluționarea problemelor de mediu. Conform unei definiții [5], este știința care studiază procesele ce determină compoziția și proprietățile chimice ale mediului ambiant, adecvat valorii biologice de abitare. Rezultatele studiilor proceselor și mecanismelor de transformare, migrare, descompunere catalitică, imobilizare, adsorbție etc. a poluanților organici și anorganici stau la baza elaborării tehnologiilor performante de tratare a mediului ambiant.

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

Pornind de la cele expuse mai sus, elaborarea și

perfecționarea tehnologiilor de potabilizare a apelor de suprafață și subterane a fost și este unul dintre obiectivele de studiu ale cercetărilor laboratorului Chimie Ecologică al Institutului de Chimie. Pe parcursul anilor, au fost studiate indicii chimici de calitate ai apei după etapele de tratare în procesul de potabilizare a apei fluviului Nistru și a râului Prut [3, 6, 9]. S-a stabilit că tehnologiile aplicate în prezent nu asigură o calitate înaltă și stabilă a apei potabile. Cercetările efectuate au demonstrat că în apa potabilă, după aplicarea fluxului tehnologic existent la stațiile de potabilizare a apei din Nistru și Prut, se conțin mici cantități de compuși organici ai clorului, azotului și fosforului. Prin urmare, în apa potabilă se găsesc cantități mici restante de pesticide, trihalogenometani etc.

Au fost studiate tehnicile care conduc la îmbunătățirea calității apei potabile și anume: substituirea procesului de clorinare prin cel de ozonizare și de adsorbție a urmelor de poluanți organici persistenți prin filtrarea lor pe coloane de cărbuni activi obținuți din sămburi de fructe și coji de nuci. Rezultatele au demonstrat o calitate înaltă a apei potabile obținute prin utilizarea procedeelor menționate.

Debitul apelor subterane din Republica Moldova reprezintă circa 1 km³. Cercetările efectuate de instituțiile abilitate în domeniu au demonstrat că ponderea probelor necorespunzătoare la indicii sanitaro-chimici din sursele centralizate subterane în localitățile situate pe malul drept al Nistrului au constituit 52.9%. Situația cea mai gravă se înregistrează în raioanele Călărași, Glodeni, Basarabeasca, Taraclia, Ceadâr-Lunga, Orhei, Comrat, Ungheni, Căușeni, Cahul, Hâncești, Anenii Noi, Sângerei, mun. Bălți, unde necoresponderea variază între 65% și 100%. Circa 44% din populația republicii nu are acces la surse sigure de apă potabilă. Problemele principale, la scara întregii țări, cu referință la apele de profunzime, țin de conținutul ridicat de: fluor, cuprins între 2 și 16 mg/L (concentrația maximă admisibilă (CMA) este cuprinsă între 0.7-1.5 mg/L) – în raioanele Glodeni, Fălești, Ungheni, Călărași, Hâncești, Căușeni, Criuleni, Nisporeni, UTA Găgăuzia; sodiu (200-560 mg/L) și amoniac (2-10 mg/L, CMA – 0.5 mg/L) în toate zonele, dar mai frecvent în zona de centru; stronțiu (7-14 mg/L, CMA – 7 mg/L) – în or. Orhei și mun. Chișinău; hidrogen sulfurat (3-20 mg/L, CMA – 0.1 mg/L) – orașele Ungheni, Hâncești, Căușeni, mun. Chișinău și UTA Găgăuzia; fier (1-2.5 mg/L, CMA – 0.3 mg/L), mangan (0.5-1 mg/L, CMA – 0.05 mg/L) – în mun. Bălți, orașele Fălești, Edineț, Sângerei, Cahul. Una din problemele de bază în alimentarea cu apă potabilă o constituie apele freactice, dintre care circa 80% sunt poluate cu nitrați, nitriți și amoniac. Acești poluanți sunt, în general, de proveniență antropogenă.

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

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

Un aspect esențial de ordin ecologic vizează valorificarea rațională a produselor secundare provenite în urma procesării fructelor. În Republica Moldova, în procesul de prelucrare a strugurilor se obțin zeci de mii de tone de semințe, care conțin până la 16% uleiuri, 14% taninuri și alte produse secundare prețioase. În rezultatul prelucrării piersicilor, prunelor și caiselor se capătă mii de tone de sămburi, care conțin până la 5-7% de ulei. De asemenea, cojile de nuci sunt un alt produs rezultat în urma separării miezului de nuclea în cantități de sute de tone. Produsele secundare enumerate reprezintă materii prime pentru obținerea diferitelor produse valoroase necesare economiei țării.

Pe parcursul a 25 de ani, în cadrul laboratorului Chimie Ecologică sunt întreprinse cercetări științifice care au ca scop elaborarea tehnologiilor de obținere a cărbunilor activi din sămburi de fructe, semințe de struguri și coji de nuci [3, 10, 13, 14]. Au fost elaborate și brevetate zeci de procedee de obținere a cărbunilor activi prin metode fizico-chimice, chimice și mixte de activare. Au fost stabiliți parametrii de structură, determinată capacitatea de adsorbție și investigată chimia suprafeței cărbunilor activi. Rezultatele cercetărilor au demonstrat că indicii de calitate ai cărbunilor activi autohtoni sunt superiori sau nu cedează celor ai cărbunilor activi de import. Cărbunii activi obținuți au fost testați în scopul tratării apelor de suprafață, subterane și reziduale, precum și pentru detoxifierea organismului uman. S-a demonstrat că acești cărbuni activi pot fi utilizați cu succes în soluționarea problemelor chimiei ecologice – protecția mediului ambiant și a sănătății omului.

Semințele de struguri mai conțin cantități sporite de taninuri – substanțe naturale cu structură polifenolică. Interesul crescut pentru substanțele date se datorează și faptului că acești compuși au proprietăți de antioxidanți, adică captează radicalii liberi, protejând organismul uman de diferite maladii, cum sunt cancerul și ictusul cerebral. Majoritatea enotaninurilor sunt solubili în alcool etilic și insolubili în apă. Acest fapt îngreunează utilizarea enotaninurilor în diverse domenii, inclusiv în industria farmaceutică. Cercetătorii laboratorului au elaborat și au brevetat un procedeu de hidrosolubilizare a enotaninurilor. Acesta constă în scindarea polimerilor catechinici ai enotaninurilor, în rezultat obținându-se un produs nou compus din monomeri, dimeri și trimeri ai catechinei, acizi carboxilici polidentati, compuși peroxidici etc. Cercetările microbiologice, farmacologice, toxicologice realizate în baza proiectelor *Preparate noi*

din semințe de struguri pentru medicină, veterinarie și agricultură și Evaluarea activității preparatelor medicamentoase și agricole obținute în baza substanței biologice active Enoxil în condiții clinice și de câmp din cadrul Programului de Stat *Prelucrarea și utilizarea deșeurilor din industria vinicolă* au demonstrat că preparatul Enoxil nu este toxic și manifestă proprietăți antifungice și antibacteriene înalte [7, 8, 15, 16]. În baza substanței active Enoxil au fost elaborate și testate în condiții clinice și de câmp preparatele medicamentoase *Enoxil-M* și *Enoxil-A*. Testările în condiții de câmp au dovedit că preparatul *Enoxil-A* sporește cu 60% rezistența culturilor agricole față de putregaiul de rădăcină și de două ori a viței de vie față de putregaiul cenușiu.

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

În ultimele decenii, creșterea continuă a temperaturii medii a atmosferei în imediata apropiere de sol, precum și a apei mărilor și a oceanelor este o constatare unanim acceptată. Temperatura medie a aerului în apropierea suprafeței Pământului în ultimul secol a crescut cu $0.74 \pm 0.18^\circ\text{C}$. Încălzirea globală are efecte negative în cele mai diverse domenii. Datorită acestui fenomen se topesc ghețarii, zăpezile, ceea ce conduce la ridicarea nivelului mărilor și, respectiv, la "înghițirea" de către ape a noilor suprafețe de sol, și așa insuficiente pentru asigurarea necesităților alimentare ale populației de pe glob.

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

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

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

de energie "verde" necesară pentru existența omenirii. Desigur, astăzi în acest domeniu se realizează cercetări fundamentale orientate spre găsirea de soluții pentru eficientizarea proceselor de fotoliză folosind diverși nanocatalizatori, de stocare, transportare și utilizare a hidrogenului. Recent, astfel de cercetări au fost inițiate și la Centrul de Chimie Fizică și Nanocompozite al Institutului de Chimie.

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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

Problema deșeurilor și gunoiului abordată cu elevii în procesul educațional

CZU 37.015:351.77

doi.org/10.5281/zenodo.3525247

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

Rezumat: Deșeurile și gunoaiele împrăștiate în mediu provoacă poluarea aerului, a apelor de suprafață și a celor subterane, a solului, afectând ecosistemele și sănătatea populației. Menținerea curățeniei este o sarcină elementară a fiecărui cetățean, iar evitarea poluării mediului se realizează și printr-o educație ambientală adecvată, prin dezvoltarea conștiinței civice. Astfel, rolul

educației ambientale pentru protejarea mediului este evident și argumentat, reflectând formarea viitorului cetățean capabil să perceapă că viața și sănătatea generațiilor următoare depinde, într-o mare măsură, de opțiunile sale. Materialul prezentat în lucrare poate servi drept suport didactic aplicativ (pentru profesori, diriginți, învățători, educatori) în organizarea și desfășurarea activităților extrașcolare, inclusiv în cadrul ieșirilor în teren cu elevii pentru a investiga situația de mediu din orizontul natal.

Cuvinte-cheie: deșeu, gunoi, educație pentru protejarea mediului, discuție dirijată, strategia PRES.

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

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

INTRODUCERE

Dintre numeroasele probleme de mediu care amenință Planeta Albastră, **deșeurile** și **gunoiul** este una majoră. Aruncăm zilnic obiecte care nu ne mai servesc la nimic: sparte, goale sau uzate. Nu arareori le întâlnim în localitățile noastre depozitate neautorizat – niște peisaje dezolante. Prin urmare, problema gestionării deșeurilor și gunoiului se manifestă tot mai acut, din cauza creșterii cantității și diversității acestora, precum și a impactului negativ pe care îl au asupra mediului și sănătății populației. De exemplu, calitatea apei este determinată de prezența deșeurilor și deversărilor rezultate în urma activităților economice/umane. Reducerea la minimum a efectelor nocive cauzate de generarea și gestionarea deșeurilor reprezintă primul obiectiv al politicii Uniunii Europene în domeniu. Deși conștientizarea problemei în cauză a sporit, totuși este nevoie de o implicare mai activă pentru a transforma intenția în acțiuni concrete, de la nivel individual la nivel local și național. Colectarea și eliminarea deșeurilor sunt operațiuni vitale pentru sănătatea publică, igienă, securitate și mediu. Este apreciable faptul că această problemă este reflectată în conținutul curricula școlare la *Geografia mediului* (clasa a XII-a de liceu, temele: *Starea mediului aerian în Republica Moldova*, *Starea mediului acvatic în Republica Moldova* etc.), la *Educația ecologică* (disciplină opțională pentru clasele de gimnaziu și de liceu). Dar ea poate fi dezbătută și în cadrul ședințelor Cercului ecologic, la lecțiile de dirigenție cu tematica: *”Și eu pot face ceva pentru protejarea mediului din localitatea natală”* etc. Astfel, în școli, educația pentru mediu se realizează prin intermediul activităților curriculare ce îmbunătățesc cunoașterea mediului, prin activități extrașcolare de menținere a curățeniei, prin intermediul acțiunilor de teren, precum și prin implicarea în evenimentele în derulare pe plan local. În astfel de activități, elevii dobândesc mai multe cunoștințe de tip procedural, își

formează atitudini adecvate și manifestă comportamente care vizează protejarea mediului. În demersurile sale, profesorul poate aplica diverse modele, strategii și tehnici didactice, printre care și *Discuția dirijată*.

Materialul prezentat în lucrare poate servi drept resursă sau suport didactic aplicativ în organizarea și desfășurarea unor activități extrașcolare cu elevii din clasele gimnaziale și de liceu în scopul dezvoltării atitudinii privind protejarea mediului ambiant.

REPERE METODOLOGICE ȘI MOD DE APLICARE

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

- ✓ Crearea unui climat psihologic de deschidere;
- ✓ Facilitarea intercomunicării și a acceptării punctelor de vedere diferite;
- ✓ Conștientizarea complexității situațiilor în aparență simple;
- ✓ Optimizarea relațiilor profesor-elevi;
- ✓ Realizarea unui climat democratic;
- ✓ Exersarea abilităților de ascultare activă și de respectare a regulilor dialogului.

În activitățile didactice și educative pot fi aplicate diferite formate de discuții dirijate. De exemplu,

profesorul poate organiza și desfășura o discuție utilizând algoritmul strategiei *PRES* [2, 3, 4], după cum urmează:

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

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

E – exemple, elevii prezintă exemple convingătoare și ilustrative care susțin punctul de vedere, în baza unor materiale/date din diverse surse de informație.

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

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

Etapa I – Pregătirea

Profesorul, împreună cu elevii, stabilește:

- subiectul/tema discuției;
- formatul/modul discuției (de exemplu, algoritmul strategiei *PRES*);
- componența echipelor;
- bibliografia, sursele de informație orientative pentru toți participanții la discuție;
- un moderator (de obicei, profesorul), care poate interveni pentru a coordona discuția, a încuraja elevii, pentru a minimaliza situațiile deranjante.

Etapa II – Desfășurarea discuției

Profesorul, în funcție de numărul de elevi participanți la discuție, poate forma 2 echipe. Membrii acestora își expun ideile, opiniile etc. în consecutivitate dirijată. În continuare, prezentăm modul în care poate fi aplicată *Discuția dirijată* (câteva secvențe mai reprezentative din potențialul demers) prin algoritmul strategiei *PRES* într-o activitate extrașcolară cu subiectul *DEȘEU versus GUNOI*.

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

Echipa I	Echipa II
P – punct de vedere/opinie/contraopinie	
Primul elev. <i>Deșeu</i> și <i>gunoi</i> – aceste două cuvinte par a fi sinonime și că "se comportă" ca atare, în anumite contexte, deși dicționarele nu atestă acest lucru: DEȘEU: Parte dintr-o materie primă sau dintr-un material care rămâne în urma procesului tehnologic și nu mai poate fi utilizată direct pentru realizarea produsului respectiv [5]. GUNOI: Resturi care se aruncă [6]. Al doilea elev. Gunoiul menajer este un amestec de resturi naturale, ușor biodegradabile, și deșeuri (hârtie, plastic, carton, șervețele textile și de hârtie etc.), acestea din urmă fiind, în mare parte, de origine sintetică. Al treilea elev. Nu există însă un sistem bine gândit de organizare a colectării gunoiului și deșeurilor, decât unele încercări de a aduna separat PET-urile (polietilenă tereftalată – plastic folosit pe scară largă pentru ambalaje), hârtia, sticla, piesele electronice etc. Al patrulea elev. Nu toți cetățenii au cultura, disciplina de a respecta niște reguli simple. Se mai întâmplă ca tomberoanele cu gunoiul colectat separat să fie încărcate de-a valma în camioane, descurajând, astfel, intențiile cetățenilor responsabili.	Primul elev. Pare uimitor faptul că dicționarele nu le pun alături ca sens. La prima vedere, acestea se suprapun și se completează. Important este ce atitudine avem față de deșeuri și gunoi, cum le tratăm și ce facem cu resturile inutile. Într-o gospodărie, îți poți crea o impresie despre stăpân văzând ce face el cu gunoiul. Gunoiul compostat ar putea să îngrășe solul sau să fie folosit în calitate de combustibil în condiții casnice sau ca mijloc de încălzire a încăperilor cu sobe. Al doilea elev. Mai sunt și alte materiale, aparate ieșite din uz. Toate acestea ajung la gunoiște fără nicio procesare. Gunoiștile noastre abundă de un așa amestec de deșeuri și gunoi. Ce-i de făcut cu el? Al treilea elev. Conform sondajelor, majoritatea populației se arată interesată de sortarea deșeurilor, însă doar 48% din locuitorii Chișinăului aruncă deșeurile separat [7]. Al patrulea elev. Se organizează acțiuni de acumulare a aparatelor, dispozitivelor electronice ieșite din uz, care sunt transportate pentru reciclare peste hotare, dar aceste măsuri poartă un caracter episodic și oarecum promoțional.
R – raționamente/argumente	
Primul elev. Totuși, deșeurile nu sunt gunoi. Cuvântul <i>deșeu</i> se referă la resturi de produse generate de tehnologii specifice și de proporții. Deșeurile sunt de diferită origine. Fiecare fabrică sau uzină include în schema sa tehnologică anumite deșeuri, dar și operațiuni de reciclare/recuperare a acestora.	Primul elev. Din cauza unor deșeuri gestionate în gospodărie: pungii, cutii, vase de unică folosință, recipiente pentru diferite lichide etc., percepția noastră s-a modificat, noi punând semnul egalității între deșeu și gunoi. Totuși, ambalajele sunt destinate doar pentru protejarea, transportarea, păstrarea utilajelor, aparatelor, dispozitivelor etc.,

Al doilea elev. Oricum, deșeurile cer obligatoriu o reciclare ulterioară. Trebuie de recunoscut că varietatea acestora crește de la an la an datorită diversificării ambalajelor. Pentru a proteja marfa, producătorii dau dovadă de multă ingeniozitate, combinând materiale care conferă ambalajelor rezistență sporită și o mai bună amortizare.

urmând să-și îndeplinească rolul de deșeu sau, într-un caz mai judicios, să treacă printr-un proces de reutilizare.

Al doilea elev. Aceste modernizări impun procedee de reciclare tot mai complexe. Prin urmare, subiecților implicați în gestionarea unor astfel de deșeuri li se complică tot mai mult activitatea ce ține de reciclarea lor rațională, dat fiind imperativul protejării mediului.

E – exemple

Primul elev. Când vorbim despre problema deșeurilor în Republica Moldova (și nu numai), lucrurile capătă o importanță vitală, urmând a fi gândite mai temeinic, mai gospodărește. Așteptăm ca altcineva să se îngrijească de acestea. Obişnuim să scăpăm de ele cu un minim de efort, aruncându-le pe unde se nimerește. Nici nu ne dăm seama că la scurt timp am putea reveni prin acele locuri, confruntându-ne cu mizeria pe care am lăsat-o noi înșine. Această indiferență se datorează, probabil, lipsei de conștientizare a eventualelor pericole. Cu siguranță, n-are rost să ne avântăm în învinuiri. În situația noastră, cel mai de preț este să găsim exemple demne de urmat și să le urmăm.

Al doilea elev. Ravenele, pe talvegul cărora curge câte un fir de apă, nu sunt doar poluate, ci și pline cu grămezi de deșeuri și gunoi. Fără pic de remușcare, în ele se varsă și apa din sistemele de canalizare.

Al treilea elev. Impresionează grupurile de elevi voluntari care strâng astfel de deșeuri, dorind să ne schimbăm modul de gândire, de trai, atitudinea. Este un îndemn indirect să fim sensibili, să ne implicăm, spre binele nostru, chiar dacă pentru unii acest lucru ar părea lipsit de importanță, chiar neplăcut. Cea mai bună cale de a menține curățenia este de a nu face dezordine. Privești cu admirație oamenii care, după ce au petrecut câteva ore într-o poiană, nu lasă nimic din ce ar fi subiect de grijă și de neplăcere pentru cei care vor veni să se odihnească „la iarbă verde”. Dar astfel de cazuri sunt puține.

Al patrulea elev. Stațiile de epurare biologică funcționează, dar cu un randament scăzut, vărsând în râu o apă ce nu corespunde criteriilor de puritate. Apele de la ieșirea din aceste instalații nu sunt conforme, sunt poluate. O bună parte din instalații sunt vechi și trebuie reconstruite. Dar nu este de vină numai uzarea lor. Un alt motiv este trecerea treptată de la spălatul manual la cel mecanizat și automat, care ține de utilizarea detergenților cu agenți de suprafață cationici și non-ionici. Alături de acești detergenți sunt folosite și soluții antibacteriene de dezinfectare de tip cationic pentru încăperi, dispozitive de igienă și remedii de îngrijire personală. Substanțele chimice aduse prin canalizare cu apa uzată au un impact negativ asupra procesului biochimic de asimilare și oxidare a materiei organice, determinând frânarea proceselor de epurare și înrăutățind calitatea apei în curs de epurare, care se amestecă cu cea din râu.

Primul elev. Trecând pe lângă terenurile din valea râului Ișnovăț, am observat cum o bătrânică, care de mulți ani s-a despărțit de „izvorul casei”, cum îi plăcea să-și numească vacuța, strângea pungile înșirate pe lângă cărare pentru a proteja animalele lăsate să pască în luncă. Pungile păstrează mirosul produselor pe care le-au „adăpostit”. Și atunci ce fac animalele aduse la păscut? Adulmecă mirosul îmbietor și înghit împreună cu iarba și ambalajul de plastic. Câte animale s-au pierdut din cauza acestor pungi împrăștiate pe pajiște! Iată cum se răzbună natura pe indiferența noastră: luncile și văile pitorești ale râurilor se transformă în locuri de acumulare a deșeurilor, a gunoaielor, care ne afectează viața.

Al doilea elev. Nu doar în Republica Moldova sunt înregistrate astfel de situații. În mări și oceane își găsesc loc de stocare cantități imense de deșeuri. Sunt cunoscute multe exemple când au fost găsite balene cu stomacul îmbâcsit cu pungi de plastic.

Al treilea elev. Spre regret, protejarea mediului nu reprezintă o prioritate. Potrivit datelor Centrului Național de Mediu, la începutul anilor 90 ai secolului trecut, în Republica Moldova funcționau circa 350 de stații de epurare, iar acum au rămas mai puțin de 10 care corespund normelor în vigoare [9]. În momentul când politicile statului sunt abordate formal, populația nu este motivată să protejeze mediul ambiant. Se constată o anumită nedorință, eschivare de a construi și gestiona stații de epurare. În mun. Chișinău, unii administratori, în loc să construiască o stație sau să o gestioneze pe cea existentă, sunt bucuroși că pompează apa uzată spre SEBM (Stația de epurare biologică municipală).

Al patrulea elev. Cel mai bun mod de a avea un mediu curat este de a nu face dezordine. Politicile și cadrul legal din țări avansate precum SUA, Canada, Norvegia, țările Uniunii Europene sunt atât de bine orientate spre protejarea mediului și responsabilitate pentru deșeurile „proprii”, încât nu acceptă o altă abordare decât companii cu profesioniști în elaborarea și monitorizarea respectării cadrului legal privind protejarea mediului, utilizarea/reciclarea deșeurilor. De exemplu, Norvegia cumpără „asemenea gunoi” din alte țări, considerând că are rost și chiar este avantajos să se ocupe de reciclarea și utilizarea lui. Ce nu ne ajunge nouă? Ce nu înțelegem? Planurile noastre se împotmolesc într-o mlaștină a „sărăciei”: sărăcie de educație ecologică, sărăcie de idei,

Aceste substanțe nocive, cu durată mare de degradare, ajung în râuri și distrug mecanismul de autoepurare. Astfel, pentru început, în râurile noastre dispar speciile de pești mai sensibile la prezența poluanților în apă și la insuficiența sau, deseori, lipsa de oxigen. Iată că avem cantități enorme de apă care constituie un deșeu. Deci atât apa ce provine de la stația de epurare biologică, cât și amestecul ei cu apa de râu se transformă dintr-un mediu ecologic neconform într-un deșeu. Savanții au găsit soluții, dar acestea sunt implementate parțial sau nu sunt implementate deloc, or, legătura dintre sfera tehnologică de epurare și laboratoarele științifice lipsește.	sărăcie de decizii și soluții, sărăcie de responsabilitate. Cred că lipsa banilor ar fi ultima în acest șir. O frază înaripată spune că un mediu curat și sănătos se ține pe trei repere: – monitorizare; – respectarea legislației de protecție a mediului; – aplicarea tehnologiilor necesare pentru a asigura conformitatea emisiilor în mediu.
---	---

S – sumarul punctului de vedere

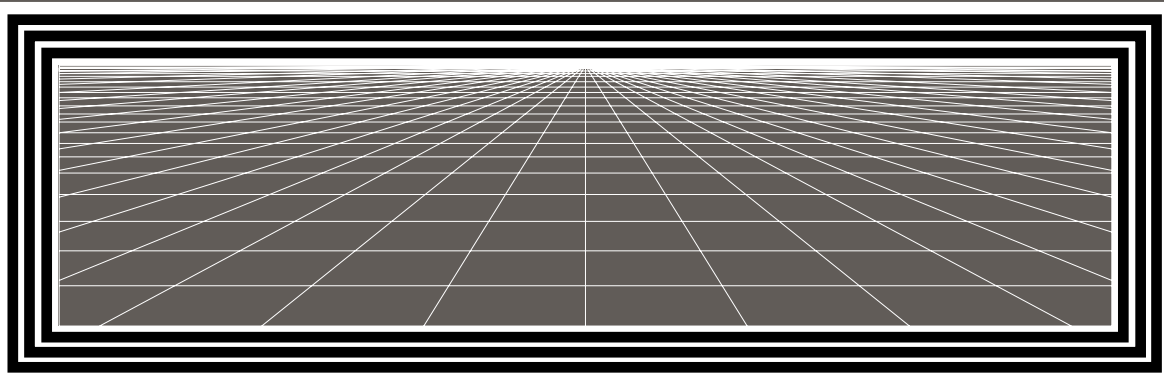
Primul elev. Ce acțiuni ar trebui să întreprindem? Trebuie să identificăm soluții tehnologice pentru toate deșeurile. Să asigurăm buna funcționare a tuturor stațiilor de epurare – pas cu pas, stație cu stație. Să ne folosim rațional și judicios de infrastructura moștenită, reparând dispozitivele vechi și completându-le cu altele noi, pentru a obține un rezultat benefic integrării apei epurate cu cea de râu. Este important să asigurăm o separare calitativă a materiei organice din apele uzate, transformând-o din poluant în deșeu, apoi în sursă de energie, adăsură proteică în hrana păsărilor și animalelor domestice etc. și, doar în final, în îngrășământ și fortificant pentru structura solului.	Primul elev. Grație unui grup de cercetători de la Institutul de Chimie a fost propus un procedeu de separare/deshidratare a solidelor organice din apele uzate. Urmează să fie determinate condițiile optime de concentrare/deshidratare a sedimentelor organice. Suntem în stare să transformăm acest picior de plai dintr-o periferie ticsită cu deșeuri, aruncate cu indiferență, într-un loc de vis, în care cei plecați ar dori să revină cu bucurie.
---	---

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

- Separați deșeurile, pentru ca acestea să poată fi reciclate.
- Atenție la ambalaje! Ambalajul voluminos al produselor poate fi redus.
- Cumpărați produse împachetate în ambalaje reciclabile.
- Nu aruncați pungile pe străzi, în parcuri, în ape sau pe malul lacurilor, râurilor.
- Nu aruncați gunoiul în stradă! Atrageți-le atenția și celor din preajmă! Gunoiul înseamnă poluare, ceea ce dăunează sănătății.
- Nu aruncați lichidele periculoase oriunde!
- Interziceți arderea gunoierilor!

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



EXERCITO, ERGO SUM



Eugenia NEGRU

gr. did. sup., Liceul Prometeu-Prim din Chișinău

Excursia și tabăra școlară – activitate cu plusvaloare egală școlii

CZU 374

doi.org/10.5281/zenodo.3525227

Rezumat: Articolul aduce în prim-plan plusvaloarea excursiei și a taberei școlare. Autoarea propune un decalog pentru părinți/învățători cu o posibilă explicație, pornind de la experiența excursiilor și a taberelor organizate cu copiii.

Cuvinte-cheie: excursie, tabără școlară, valoare educativă.

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

Keywords: school trip, school camp, educational value.

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

(Maria Montessori, *Descoperirea copilului*)

Părintele acasă, învățătorul/profesorul la școală sau propriile amintiri din copilărie povestesc despre frumoasa, așteptată cu nerăbdare excursie sau tabără școlară. Acest sentiment – îmi place să-i spun *trepăduș*, când abia aștepti să urci în autocar și să-ți cauți locul, când povestești ce ți-au pus de mâncare, când creezi programul pentru nelipsita petrecere în pijamale – este momentul meu preferat al minivacanței elevilor. Este frumos să-i vezi și pe părinții cuprinși de bucuria pruncilor, de umbrele de îngrijorare de pe chipurile lor, de sfaturile neauzite deja de copii, de pupicii fugari – să nu-i vadă restul colegilor. Învățătorii (peste tot se va înțelege și profesorii), odată prinși în această aventură, devin altfel. Nu exagerez afirmând acest lucru. Se preschimbă din omiduțe în fluturi: cu altă ținută decât la școală, mult mai permisivi, cu un alt mesaj dojenitor (dacă este cazul). Copiilor le plac acești învățători-fluturi, iar învățătorii învață să-și vadă elevii prin ochi de fluturi.

Titlul articolului nu vrea să fie o afirmație tip *hybris*. Încerc doar să apreciez deosebit de utila contribuție a acestui tip de activitate în viața tuturor actorilor educaționali: părinți, elevi, învățători. În primul rând, este un mare câștig personal pentru copii, atunci când taberele sau excursiile sunt diverse, poartă ținută academică adecvată vârstei și intereselor copiilor, reușesc să fie altfel organizate decât la școală.

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

Învățătorii, la rândul lor, au un mediu în care pot observa comportamente, atitudini, reacții în alte împrejurări decât cele școlare. Este, practic, un mediu al copiilor – o țară cu oameni mici, în care aplică/exersează în comunitatea lor legi nescrise, cutume, norme învățate fie acasă, fie la școală. Este cadrul în care învățătorul poate evalua comportamente din viața cotidiană, poate construi strategii de reglare a unor situații/relații de grup, poate observa copilul în cotidianul său – la masă, în spațiul de dormit sau de joacă. Considerăm acest cadru deosebit de util învățătorului pentru facilitarea creșterii copiilor.

În ultimii ani, de când telefoanele, tabletele, jocurile electronice au devenit parte componentă a vieții școlarilor mici, s-a modificat și farmecul excursiei și al taberei. Familia, părinții sunt îngrijorați pentru copiii lor care pleacă în excursie sau tabără pentru 3-8 zile parcă mult mai mult decât erau îngrijorați părinții noștri altădată, când ne lăsau în tabără câte 24-30 de zile. În cele mai dese cazuri, intervenția părinților de la distanță, prin intermediul rețelelor de socializare sau telefon, uzează această *libertate* a copilului prin tutelare excesivă.

Am îndrăznit să construiesc un decalog pentru părinți/învățători, cu o posibilă explicație, pornind de la experiența excursiilor și a taberelor organizate cu copii.

1. Aveți încredere în învățător. În

orice excursie, inclusiv în cea organizată în afara țării, învățătorul își asumă întreaga responsabilitate pentru viața și securitatea copiilor. Asigurați-vă că vă este cunoscut profesional cadrul didactic și aveți coordonatele lui; discutați personal cu el. Pe parcursul excursiei/taberei, inițiați un grup pe rețelele de socializare, unde învățătorul să vă poată comunica informații despre copii, să poată posta fotografii sau trimite mesaje. Nu telefonați de câteva ori în zi ca să aflați ce face copilul dumneavoastră. Fiți siguri, în cazul în care va fi necesar, se va comunica în timp util.

2. Lăsați telefonul copilului acasă. Experiența îmi arată că o excursie poate eșua ușor/frumos din cauza telefonului. Copilul este "prizonierul" acestuia, al gadgeturilor. Timpul petrecut fără părinte este văzut de el ca timp în care telefonul îi este rege. Fie în autocar, în drum, fie în cameră, fie în spațiul de odihnă, copilul preferă să stea cu ochii în telefon. Trebuie să duci bătații mari pentru a-l despărți de el. Frecvent, motivează necesitatea păstrării acestuia pentru a face fotografii. Practic, mai tot ce văd e prin obiectivul aparatului, detalii despre care nu-și mai amintesc mare lucru, frânturi de imagini despre care nu știu nimic, care dispar în coșul de gunoi al acestuia. Este necesar să cerceteze lumea cu ochiul liber, să treacă imaginea lumii prin percepția vie a cunoașterii, să o confrunte cu experiența anterioară, să "înjghebe" o *poveste* reală a vieții.

Elevul de școală primară și cel de gimnaziu sunt în proces de construire a relațiilor cu ceilalți, abia învață/exersează practicile conviețuirii în comunitate. Accesul la rețelele de comunicare, exemplul adulților le deschide toate ușile pentru fotografierea/filmarea "neautorizată" a colegilor, manevrarea cu aceste imagini. Întotdeauna, aceste situații sunt greu de rezolvat, sunt delicate, pentru că afectează sentimente, copiii devin motiv de glume urâte, supărări, frustrări, uneori cu sechele pentru mai mult timp.

Activități de
tabără/excursie

Dezvol-
tarea unor
aptitudini
speciale

- Desen;
- Matematică;
- Sportive;
- Liderism;
- Dans;
- Științe;
- Arte etc.

Autodisci-
plină

- Acceptarea regulilor;
- Asumarea responsabilităților;
- Grijă față de sine și ceilalți;
- Inițierea de activități pentru distracția grupului;
- Învățarea traiului *în haită*.

Facilitarea
integrării în
mediul școlar

- Reducerea nivelului anxietății;
- Maximizarea potențialului intelectual;
- Descoperirea potențialului personal în raport cu necesitățile grupului;
- Învățarea acceptării ajutorului/aportului grupului în propria creștere.

Oportunități
educative

- Mediu superior de comunicare;
- Cadru de cunoaștere a elevului, grupului de elevi;
- Exerciții de comportament în alt cadru decât cel școlar;
- Posibilități de acțiune practică asupra unor aspecte ale educației;
- Consiliere emoțională;
- Pluridisciplinaritate academică;
- Activități artistice greu realizabile în sala de clasă.

Figura 1. *Plusvaloarea activităților de tabără/excursie*

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

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

vestimentației de luat. Selectați hainele potrivite pentru zona și temperatura anunțată, încălțămintea. Nu uitați de umbrelă. Lăsați aceste lucruri la îndemâna copilului, nu în portbagaj. Cu siguranță, învățătorii transmit lista cu cele necesare, dar este de responsabilitatea părinților să se asigure că fiul ori fiica lor știe ce haine are, unde sunt puse, ce și când trebuie să îmbrace.

4. Dați-i bani în limite rezonabile. Una dintre părțile bune ale excursiei sunt banii personali. Conferă o senzație de oameni maturi, este frumos să-i tot vezi numărându-i și făcând planuri de cumpărături. Discutați cu învățătoarea care ar fi suma rezonabilă, sumele mari nu pot fi gestionate de școlarii mici și, în cele mai dese cazuri, sunt cheltuite pe lucruri nemerituoase.

5. Acceptați darurile care vă sunt aduse din excursii. Cadourile oferite de copii sunt motiv de distracție pentru părinți. Firese, desori, fiind vizitate mănăstirile sau piețele artisanale, copiii cumpără iconițe, cruciulițe, brățări, pixuri cu nume, cănițe cu inscripții sau linguri de lemn. Primiți cu drag aceste daruri mici, copiii le caută pentru fiecare membru al familiei, gândul lor se duce către fiecare dintre cei rămași acasă. Păstrați-le undeva în casă cu acces vizibil, prețuiți *iubirea în iconițe* a copilului.

6. Faceți bagajul împreună. Am întâlnit cazuri când copiii nu știu ce haine au în dotare. Excursia este evenimentul copilului departe de părinte. El va trebui singur să-și gestioneze garderoba, deci trebuie să știe ce are în valiză. Chiar dacă pare că-l ajutați, nu-i aranjați hainele pe zile, în punguțe. Este absolut necesar să le ordonați ca acasă în dulap: ciorapi, tricouri, pantaloni. Copilul va putea singur să aleagă cu ce să se îmbrace, în funcție de situație, chiar dacă este neasortată culoarea sau combinația nu o găsiți perfectă. Este exercițiul personal de racordare vestimentară la evenimentul în care este implicat. Faceți valiza împreună în așa fel încât copilul – fetiță sau băiețel – să o poată duce singur. El trebuie să învețe să fie autonom.

7. Evitați să-i dați copilului medicamente. În cazul în care are probleme de sănătate sau urmează să ia medicamente, discutați cu învățătorul sau cu medicul de tabără, care va supraveghea starea de sănătate a copilului. Chiar dacă avem buna încredere în discernământul copilului, dacă părintele nu este alături, doar un adult poate administra medicamentul. De asemenea, în cazul în care în familie există bolnavi cu viroze, intoxicații, nu-i permiteți copilului să plece în excursie, pentru siguranța sa și a celorlalți.

8. Dați-i o mâncare ușoară. De regulă, într-o excursie de o zi, copiii au mâncare la pachet. Părinții le dau de-ale gurii în cantități mai mari, pentru că, în excursie, pruncii seamănă cu viermii de mătase – vor să mănânce încontinuu. Evitați să le dați chipsuri, pop-corn, băuturi carbogazoase, chiar dacă insistă. În excursiile mai lungi, asigurați-vă că au rezerve de ronțăit, ceva ușor. Este

foarte important să se obișnuiască să ia masa la ora stabilită, meniul ales pentru toți copiii.

9. Lăsați-l pe copil să se plictisească. Sună scandalos. O bună parte din părinți (cu regret, foarte mulți) și-au învățat/dresat copiii să fie dependenți de ei, practic le sunt la dispoziție oricând, oriunde, oricum. Firese, e mult mai ușor să faci lucrurile mai repede în locul copilului decât să insiști să-l înveți; dorești să fie fericit și dacă fericirea îi este dată de telefon, copilul primește telefonul. Dacă se plictisește, se caută o modalitate de a-l distra. Copilul învață foarte repede că i se pune la dispoziție totul. Nou-nouț în practica educației e mofturosul "Mă plictisesc!". Și parcă se cere o intervenție a adultului, părinte sau profesor. Nu trebuie să ne sperie acest moft, pe noi nu ne-a distrat nimeni, ne-am căutat modalități de joacă singuri. Și pentru copilul nostru, de astăzi, plictisul trebuie să ceară invenție de jocuri, creativitate, comunicare cu ceilalți. În tabără, noi, adulții, lăsăm copiii să-și gestioneze singuri timpul liber. Experiența arată că ei se pot simți bine împreună, se pot organiza în echipe, se pot juca frumos. Acest timp este ținut minte, aceste relații fac bine tuturor.

10. Poartă pecetea familiei. Insistați în familie asupra lucrurilor pe care nu le poate face altcineva – să aibă grijă de el și de cei din jur. Acasă, copilul învață să facă baie, să strângă după el, să strângă patul, să mănânce îngrijit și ordonat, să stea corect la masă, să respecte liniștea și/sau intimitatea celorlalți, să se supună regulilor grupului, să ajute, să fie empatic.

"Nu închideți opera de educație în clasă" (Ch. Dessef, 1902) sau **în loc de încheiere.** Este ușor să predai, să înveți în cadrul clasei: rânduri de bănci, șiruri de elevi ordonați în fața profesorului. Este frumos, interesant, motivant și deosebit de util să înveți și altundeva și altceva. Excursia și tabăra sunt lumi/civilizații de oameni mici care învață să crească împreună, să construiască lumea în care vor trăi, ușor imitabilă lumea noastră, dar a lor – cu desăvârșire. Este meritul nostru dacă reușim să-i conducem spre zidirea acestui viitor al lor: empatic, cald, uman.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Antonesei L. (coord.) Ghid pentru cercetarea educației. Iași: Polirom, 2009.
2. De Peretti A., Legrand J.-A., Boniface J. Tehnici de comunicare. Iași: Polirom, 2001.
3. Gherasim L. R., Butnaru S. Performanța școlară. Iași: Polirom, 2003.
4. Marinescu S., Dinescu R. Invitație la educație. Suport metodic pentru lecții educative la gimnaziu și liceu. Pitești: Carminis, 2007.



Rita GODOROJA

dr., Ambasador eTwinning

Educația pentru consumul durabil în cadrul proiectelor eTwinning

CZU 37.015:366

doi.org/10.5281/zenodo.3525229

Rezumat: O condiție esențială pentru realizarea obiectivelor dezvoltării durabile este educația pentru consumul durabil. Activitățile de educație pentru consum durabil, derulate în cadrul proiectelor eTwinning, contribuie la formarea competenței consumatorilor de a alege și a utiliza rațional produsele, a le reutiliza, a cumpăra mai puțin, a reduce cantitatea deșeurilor și a le recicla.

Cuvinte-cheie: dezvoltare durabilă, obiective de dezvoltare durabilă, consum durabil, proiecte eTwinning.

Abstract: An essential condition for achieving sustainable development objectives is education for sustainable consumption. The education activities for sustainable consumption, carried out within the eTwinning projects, contribute to the formation of the consumers' competence to choose and rationally use the products, to reuse them, to buy less, to reduce the amount of waste and to recycle them.

Keywords: sustainable development, sustainable development objectives, sustainable consumption, eTwinning projects.

Modul în care gândim și acționăm, stilul nostru de viață schimbă lumea în care trăim. Pentru a rezolva problemele globale, a proteja planeta, a asigura pacea și prosperitatea, au fost adoptate Obiectivele de Dezvoltare Durabilă, care constituie un apel universal la acțiune în 5 domenii de importanță majoră pentru omenire: populație, planetă, prosperitate, pace și parteneriat. Sustenabilitatea este o paradigmă în care viitorul reprezintă un echilibru dintre mediu, societate, economie și îmbunătățirea calității vieții. În acest context, promovarea conceptului de dezvoltare durabilă este esențială pentru formarea la elevi a competenței de consum durabil, prin alegerea și utilizarea rațională a produselor, micșorarea cantității folosite, reutilizarea și reciclarea deșeurilor.

Conform Raportului Brundtland *Viitorul nostru comun*, prin dezvoltare durabilă înțelegem: „dezvoltarea care răspunde nevoilor din prezent, fără a compromite capacitatea generațiilor viitoare de a răspunde propriilor nevoi” [1]. Agenda 2030 include 17 obiective de dezvoltare durabilă: eradicarea sărăciei și a foametei, asigurarea securității alimentare, îmbunătățirea nutriției și promovarea unei agriculturi durabile; asigurarea unei vieți sănătoase și promovarea bunăstării tuturor la orice vârstă; garantarea educației de calitate și promovarea oportunităților de învățare de-a lungul vieții pentru toți; egalitatea de gen; apă curată și sanitație; energie curată la prețuri accesibile; muncă decentă și creștere economică; promovarea industrializării durabile și încurajarea inovației; reducerea inegalităților în interiorul țărilor

și de la o țară la alta; dezvoltarea orașelor și a așezărilor umane pentru ca ele să fie deschise tuturor, sigure, reziliente și durabile; asigurarea unui consum durabil și a producției durabile; combaterea schimbărilor climatice și a impactului lor; conservarea și utilizarea durabilă a oceanelor, a mărilor și a resurselor marine; protejarea, restaurarea și promovarea utilizării durabile a ecosistemelor terestre, gestionarea durabilă a pădurilor, combaterea deșertificării, stoparea și repararea degradării solului și stoparea pierderilor de biodiversitate; promovarea unor societăți pașnice și incluzive pentru o dezvoltare durabilă, a accesului la justiție pentru toți și crearea unor instituții eficiente, responsabile și incluzive la toate nivelurile; consolidarea mijloacelor de implementare și revitalizare a parteneriatului global pentru dezvoltare durabilă [2]. Fiecare om trebuie să contribuie la realizarea acestor obiective prin conștientizarea lor și asumarea responsabilității personale, iar participarea cadrelor didactice, a elevilor și a părinților în acest demers are un rol primordial în protejarea planetei de degradare.

Rezolvarea problemelor globale reclamă noi atitudini, valori și atitudini, care ar conduce spre o societate sustenabilă, iar necesitatea educației pentru dezvoltare durabilă este incontestabilă în formarea la elevi a competențelor privind consumul durabil, care ar asigura atât nevoile generațiilor prezente, cât și ale celor viitoare. Conceptul de *consum durabil* presupune utilizarea de bunuri și servicii care răspund nevoilor de bază și îmbunătățesc standardul de viață al oamenilor, simultan cu reducerea la maximum a folosirii

resurselor naturale, a materialelor toxice și a emisiilor provenite din deșeuri și poluanți. Opțiunile noastre de consum sunt decizii importante luate în viața de zi cu zi; ele influențează piețele și modelele de producție și au un impact extraordinar asupra resurselor naturale și ecosistemelor, precum și asupra comunității globale. Astfel, misiunea cadrelor didactice pe această dimensiune ține de a se asigura că fiecare elev cunoaște și înțelege obiectivele de dezvoltare durabilă, astfel încât să aibă șansa de a le implementa.

Ultimul deceniu este semnificativ pentru profesorii și elevii din Europa, prin oportunitatea de a comunica și a demara proiecte eTwinning – parte integrantă a Erasmus+, program al Uniunii Europene pentru educație, formare, tineret și sport. Republica Moldova participă în acest program din anul 2013, oferind cadrelor didactice și elevilor din învățământul general posibilitatea de a adera la comunitatea școlilor din Europa, de a colabora cu semenii din alte țări prin intermediul unor proiecte educaționale realizate pe platforma etwinning.net. Relațiile dintre partenerii de proiecte sunt prietnice pentru

o învățare permanentă, constructivistă; încurajează implicarea în activitatea de cercetare, de descoperire; stimulează motivația, cooperarea, curiozitatea, creativitatea, încrederea în forțele proprii.

Implementarea noului Curriculum în învățământul general al Republicii Moldova (2019) oferă prilejul de a educa tână generație pentru consum durabil prin diverse proiecte eTwinning, STEM, STEAM etc. În acest an de studii am ales împreună cu elevii mei să participăm în Proiectul de Consum Durabil, lansat de către Barbara Anna Zielonka din Norvegia și Lesley Fearn din Italia [3]. Acest proiect global de colaborare îi ajută pe elevii de astăzi să creeze o lume prosperă până în anul 2030, printr-un consum durabil. Educația pentru dezvoltare durabilă va oferi informații relevante și o experiență de cercetare valoroasă cu privire la impactul alegerilor zilnice în calitate de consumatori. Toate școlile partenere comunică în mod regulat utilizând instrumente web sau eTwinning. Participanții în proiect au două opțiuni pentru cercetare, analizând problemele de mediu aferente produselor studiate.

Fișa de sarcini nr. 1. Consumul durabil de haine și încălțăminte

1. Gândiți-vă la obiceiurile de a face cumpărături.
2. Înregistrați tot ceea ce ați cumpărat luna trecută.
3. Fotografați toate articolele pe care le-ați procurat folosind smartphone-ul.
4. Alegeți un articol vestimentar și studiați-i eticheta, identificați locul de origine al acestuia.
5. Efectuați cercetarea. Citiți etichetele pentru haine/încălțăminte. De unde a provenit articolul? Luați în considerare numărul de persoane din întreaga lume care a ajutat la crearea acestui articol.
6. Utilizați surse credibile pe Internet, citiți rapoarte, adresați-vă companiilor. Efectuați apeluri telefonice și trimiteți e-mailuri, înregistrați totul pe o foaie sau într-un document Excel.
7. Partajați rezultatele folosind următorul hashtag: #sustainableconsumptionproject.
8. După finalizarea cercetării, se va solicita să creați un model 3D/un poster digital/e-carte care să ilustreze de unde provin hainele sau încălțăminte dvs. și să rezume concluziile cercetării.
9. Alegeți un produs și efectuați o analiză aprofundată. identificați materialele și substanțele din care este confecționat (bumbac, piele, aur, poliester etc.)
10. Folosiți surse credibile online, cărți și profesori pentru a descoperi eventualele probleme referitoare la producerea obiectului cercetat. Cum s-a schimbat de-a lungul timpului rolul său în economie și în societate? Ce probleme de mediu sunt legate de producerea lui? Ați găsit și alte companii care oferă același produs, dar care sprijină soluțiile durabile?
11. Creați un videoclip pentru a prezenta rezultatele cercetării și analizei.
12. Includeți apelul dvs. la acțiune. Ce veți face pentru a rezolva problemele pe care le-ați descoperit în timpul cercetării? Ce pot face colegii de clasă pentru a îmbunătăți situația?
13. Redactați:
 - a) scrisori și e-mailuri pentru funcționari;
 - b) scrisori și e-mailuri pentru companiile și organizațiile responsabile sau implicate.
14. Oferiți sfaturi elevilor și părinților în baza rezultatelor cercetării și mediatizați-le pe blog.
15. Apreciați rezultatele obținute de colegi.
16. Alcătuiți un plan de acțiuni pentru consumul de haine și încălțăminte.
17. S-au modificat obiceiurile dvs. de a face cumpărături? În ce mod?
18. Cum pot fi reutilizate și reciclate produsele folosite de dvs.?

Fișa de sarcini nr. 2. Consumul zilnic de alimente

1. Înregistrați tot ce ați mâncat într-o singură zi.
2. Dacă ați mâncat ceva cu mai multe ingrediente, înregistrați și aceste ingrediente.
3. Păstrați ambalajul. Faceți fotografii folosind smartphone-ul.
4. Luați în considerare posibilul loc de origine pentru toate alimentele pe care le-ați consumat, numărul de oameni din întreaga lume care au contribuit la producerea acestora.
5. Efectuați cercetarea. Citiți etichetele. De unde provin alimentele?
6. Utilizați surse credibile pe Internet, citiți rapoarte, adresați-vă companiilor. Efectuați apeluri telefonice și trimiteți e-mailuri, înregistrați totul într-un document Excel.
7. Partajați rezultatele folosind următorul hashtag: #sustainableconsumptionproject.
8. După finalizarea cercetării, vi se va solicita să creați un model 3D/un poster digital/e-carte care să ilustreze originea și conținutul alimentelor consumate într-o singură zi și să rezume concluziile dvs.
9. Alegeți un produs alimentar sau un ingredient pe care să-l supuneți unei analize aprofundate.
10. Utilizați surse online, cărți și profesori credibili pentru a descoperi eventualele probleme. Care sunt problemele geopolitice corelate cu acest ingredient? Cum s-a schimbat de-a lungul timpului rolul său în economie și în societate? Ce probleme de mediu provoacă producerea lui?
11. Creați un videoclip pentru a prezenta rezultatele cercetării și analizei.
12. Includeți apelul dvs. la acțiune. Ce veți face pentru a soluționa problemele pe care le-ați descoperit în timpul cercetării? Ce pot face colegii de clasă pentru a îmbunătăți situația?
13. Redactați:
 - a) scrisori și e-mailuri pentru funcționari;
 - b) scrisori și e-mailuri pentru companiile și organizațiile responsabile sau implicate.
14. Oferiți sfaturi elevilor și părinților în baza rezultatelor cercetării și mediatizați-le pe blog.
15. Apreciați rezultatele obținute de colegi.
16. Alcătuiți un meniu pentru consumul zilnic de alimente.
17. S-au modificat obiceiurile dvs. de a vă alimenta? În ce mod?

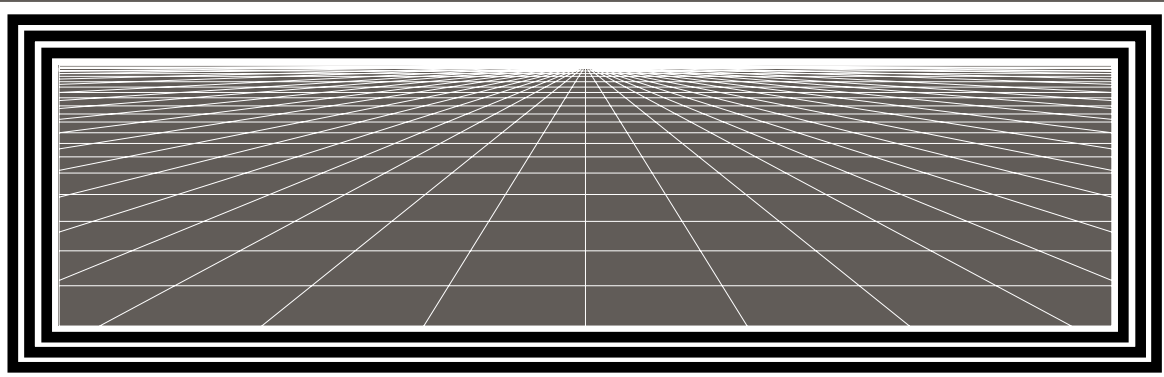
În concluzie: Realizarea acestui proiect eTwinning le oferă elevilor șanse de învățare creativă și de dezvoltare a competențelor de consum durabil, conform standardelor europene de calitate, integrând diverse forme de activitate: rezolvarea de probleme; cercetarea; realizarea de publicații, filme, prezentări, vizite virtuale, discuții în grup, video-conferințe etc. Activitățile de educație pentru consum durabil contribuie la alegerea și utilizarea rațională a produselor de către consumatori, pentru diminuarea cantității, reutilizarea și reciclarea lor.

Cadrele didactice pot implementa aceste modele la clasă, la diferite discipline școlare, în baza produselor utilizate în viața cotidiană (de exemplu, a celor din plastic). Materialele din plastic au o durată de viață foarte îndelungată. Prin urmare, acestea se acumulează în natură, dăunând ecosistemelor din care facem parte și de care depindem. Directiva Parlamentului European din 5 iunie 2019 privind reducerea impactului anumitor produse din plastic asupra mediului introduce interdicția de a utiliza anumite articole de unică folosință începând cu anul 2021: bețișoare pentru urechi, tacâmuri, farfurii, paie, agitatoare pentru băuturi, bețișoare pentru baloane, pahare, recipiente pentru alimente și băuturi fabricate din polistiren expandat [4]. Noile norme sunt orientate spre protejarea sănătății cetățenilor și a mediului, promovând concomitent un model sustenabil de producție și de consum.

Educația pentru consum durabil stimulează elevii să acționeze în situații complexe într-o manieră sustenabilă, să ia decizii corecte și responsabile, să reflecteze asupra propriilor acțiuni, ținând seama de impactul lor asupra societății, culturii, economiei și mediului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Parlamentul European. Către Summit-ul Rio+20. Document de lucru. 21 martie 2012. Pe: http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/envi/dt/893/893910/893910ro.pdf
2. Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Pe: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
3. Sustainable Consumption Project. Pe: <https://sustainableconsumptionproject.wordpress.com>
4. Directiva Parlamentului European și a Consiliului Privind reducerea impactului anumitor produse din plastic asupra mediului. Bruxelles, 5 iunie 2019. Pe: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/PE-11-2019-REV-1/ro/pdf>



RUBRICA PSIHOLOGULUI



Svetlana ȘIȘCANU

formator, C.E. PRO DIDACTICA

Inteligența emoțională – despre viață sau viața însăși?

CZU 159.942

doi.org/10.5281/zenodo.3525231

Rezumat: *Inteligența emoțională este definită ca fiind abilitatea de a identifica și gestiona propriile emoții, dar și pe ale celorlalți, pentru a le putea exprima într-un mod potrivit și eficient. Conștientizarea propriilor sentimente în momentul în care ele apar este un lucru esențial. Autoconștientizarea înseamnă să fim conștienți atât de dispoziția noastră, cât și de gândurile pe care le avem despre această dispoziție. Îmbunătățim inteligența emoțională evaluându-ne și autoeducându-ne. Planificarea și implementarea schimbării dorite poate fi realizată în baza unui plan eficient de creștere personală. Dezvoltarea inteligenței emoționale este un drum lung, care presupune mult efort și multe provocări.*

Cuvinte-cheie: *inteligență emoțională, emoție, schimbare, gestionare, succes, fericire, viață.*

Abstract: *Emotional intelligence is defined as the ability to identify and manage one's own as well as other people's emotions in order to express them in an appropriate and efficient manner. It is essential to acknowledge one's feelings as soon as they emerge. It is important to be aware of both the mood we are in and the thoughts we have concerning this mood. We may improve our emotional intelligence through self-assessment, self-improvement and by applying changes to our behavior. The planning and the conscious implementation of the desired change may be achieved based on an efficient personal development plan. The development of one's emotional intelligence is a long road involving much effort and many challenges.*

Keywords: *emotional intelligence, emotion, change, management, success, happiness, life.*

O veche poveste japoneză relatează despre un samurai care l-a provocat pe un călugăr să-i explice ce înseamnă raiul și iadul. Călugărul însă nu l-a băgat în seamă: "Nu are rost să-mi pierd timpul cu unul ca tine!". Simțindu-se ofensat, samuraiul s-a infuriat, a scos sabia din teacă și a țipat: "Te-aș putea ucide pentru obraznicia asta!". "Ăsta e iadul", a răspuns calm călugărul. Mirat să constate realitatea în spusele maestrului, care își îndreptase atenția asupra mâinii ce-l cuprinsese, samuraiul s-a liniștit, și-a băgat sabia în teacă, a făcut o plecăciune și i-a mulțumit călugărului. "Iar ăsta e raiul", a spus călugărul [13]. Conștientizarea de către samurai a stării agitate care îl cuprinsese ilustrează diferența covârșitoare între a fi cuprins de un sentiment și a realiza că poți fi "înghițit" de el.

Îndemnul lui Socrate "Cunoaște-te pe tine însuși", actual și în zilele noastre, exprimă chintesența inteligenței emoționale: conștientizarea propriilor sentimente în momentul în care ele apar. Autoconștientizarea înseamnă să fim conștienți atât de dispoziția în care suntem, cât și de gândurile pe care le avem despre această dispoziție. Reușita în viață este determinată de inteligența intelectuală (IQ) în proporție de 20%, iar restul – 80% – ține de inteligența emoțională (EQ), adică de capacitatea de a putea să te motivezi și să perseverezi în pofida frustrărilor; abilitatea de a-ți stăpâni impulsurile și de a amâna satisfacțiile imediate; de a-ți regla starea de spirit, a păstra o minte limpede, clară; de a avea o atitudine pozitivă și de a privi cu speranță în viitor [5]. Chiar dacă o persoană este inteligentă și posedă suficiente cunoștințe, dacă nu își cunoaște și nu reușește să-și gestioneze emoțiile și sentimentele, poate

întâmpina dificultăți în a intra în contact și a stabili relații cu ceilalți sau a construi o carieră profesională de succes. Or, persoanele cu un grad înalt de autocunoaștere își dau seama că sentimentele avute le afectează atât pe ele însele, cât și pe cei din jur.

EQ-ul și IQ-ul sunt două fațete complementare, putând coexista productiv. Inteligența emoțională nu înlocuiește IQ-ul, ba chiar este nevoie de un IQ ridicat pentru a înțelege ce poate face EQ. Dar în cazul a două persoane care au citit aceleași cărți și au învățat la aceeași facultate, anume inteligența emoțională este cea care face diferența. Pe plan personal, inteligența emoțională ne oferă capacitatea de autocunoaștere și, prin urmare, de autocontrol. Astfel, putem să recunoaștem stările prin care trecem, emoțiile pe care le încercăm, să conștientizăm de ce ne simțim într-un fel sau altul, să ne exprimăm gândurile, să-i înțelegem pe ceilalți și să ne adaptăm condițiilor schimbătoare.

Ce este o emoție? Conform DEX-ului, este „o reacție afectivă de intensitate mijlocie și de durată relativ scurtă, însoțită adesea de modificări în activitățile organismului, oglindind atitudinea individului față de realitate” [14]. Cercetările indică asupra faptului că emoțiile iau naștere în *amigdală* (creier amigdalian), pe care o aveau și strămoșii noștri și care îi ajuta să supraviețuiască. Și astăzi emoțiile ne-ar ajuta și pe noi să ne cunoaștem mai bine, dacă le-am asculta și am învăța de la ele. Totuși, puțini sunt apti să se conecteze ușor la propriile emoții, să se pătrună de ele și să le gestioneze în situații tensionate. Altfel spus, puțini au o inteligență emoțională înăscută.

Termenul de *intelență emoțională* a devenit popular datorită cărții omonime a lui Daniel Goleman, publicată în anul 1995. În lucrarea sa, psihologul definește inteligența emoțională ca fiind abilitatea de a identifica și a gestiona propriile emoții, dar și pe ale celorlalți, pentru a le putea exprima într-un mod potrivit și eficient [9]. În accepția autorului, inteligența emoțională este o abilitate și poate fi învățată, dezvoltată și perfecționată pe tot parcursul vieții. De-a lungul timpului au existat mai multe modele ale componentelor EQ. Cel mai recent, descris de Travis Bradberry și Jean Greaves [2], se edifică pe patru piloni: autocunoașterea, stăpânirea de sine, conștiința socială și gestionarea relațiilor [11].

Autocunoașterea presupune abilitatea de a-ți recunoaște emoțiile și sentimentele. Or, indivizilor le este foarte greu să înțeleagă ce simt *aici și acum*. Oare de câte ori întreprindem anumite acțiuni și doar apoi ne dăm seama că am făcut-o (probabil, din cauza unor evenimente ce s-au petrecut mai devreme – probleme financiare, la serviciu etc.).

Stăpânirea de sine cuprinde capacitatea de valorificare constructivă a sentimentelor, înseamnă să te

lași condus de sentimentele pozitive față de lucrurile pe care le consideri importante. Această abilitate este deseori și măsura sănătății noastre fizice și psihice. Controlul emoțional este indicele maturității. În acest context, Aristotel menționa despre furie: ”Oricine poate deveni furios – e simplu. Dar să te înfurii pe cine trebuie, cât trebuie, când trebuie, pentru ceea ce trebuie și cum trebuie nu este deloc ușor” [4]. Managementul emoțiilor este un instrument care ne ajută să ne scăpăm/eliberăm de depresie, anxietate, mânie, să păstrăm un echilibru emoțional sănătos, care să ne permită să ascultăm vocea critică interioară. Este esențial să realizăm că emoțiile negative pot fi benefice doar dacă le decodificăm și le înțelegem, dacă avem o atitudine constructivă față de ele. De exemplu, dacă ne simțim deprimați, trebuie să ne ascultăm corpul și mintea. Poate e timpul să ne gândim la un alt loc de muncă, să rupem o relație, să legăm o nouă prietenie etc. De fapt, depresia poate fi un indicator al schimbărilor care se vor a fi înfăptuite. Dacă nu încercăm să ne înțelegem pe noi înșine, această stare de spirit depresivă poate dura. E un lucru firesc să trăim emoții negative, însă înțelegerea acestora înlătură frustrarea de care ne putem lovi în intenția de a ne crea propria lume, realitate. Orice experiență este în esență una neutră – emoțiile care o însoțesc o fac dezirabilă sau indzirabilă, plăcută sau neplăcută, pozitivă sau negativă. Or, emoțiile sunt busola noastră interioară.

Conștiința socială înglobează capacitatea de a înțelege și a simți emoțiile, gândurile, motivațiile altora, una vitală pentru orice relație – de serviciu, de cuplu, de familie.

Gestionarea relațiilor reprezintă capacitatea de a inspira și influența alte persoane. De asemenea, înseamnă înțelegerea *status quo*-ului și a necesității de a-l schimba, este puterea de a o face. Gestionarea relațiilor cuprinde și managementul conflictelor – la serviciu, în familie sau în societate.

Mai multe studii consideră sănătatea emoțională drept unul dintre factorii cei mai importanți pentru starea de bine a persoanei, longevitate, succes în plan profesional și o căsnicie împlinită. Într-un limbaj mai prietenos, inteligența emoțională poate fi corelată cu bucuria de a trăi și o viață emoțională sănătoasă, optimism, recunoștință, toleranță, încredere în sine etc. Cercetările demonstrează că oamenii cu un coeficient de inteligență emoțională ridicat sunt mai mulțumiți de statutul și mediul lor profesional, se bucură de relații de calitate, se simt mai productivi.

În esență, inteligența emoțională înseamnă: a fi într-un bun contact cu noi înșine și a avea relații satisfăcătoare cu ceilalți [11].

A fi în contact cu noi înșine presupune:

- Să ne cunoaștem emoțiile, adică să le putem iden-

tifica și defini și, mai ales, să le acceptăm așa cum sunt ele: afectuoase sau agresive, momentane sau de durată, binefăcătoare sau distrugătoare. Contactul cu propria persoană vizează și cunoașterea propriilor trebuințe, dorințe și impulsuri, a cauzelor ce le generează.

- Să putem controla felul în care ne manifestăm emoțiile, în funcție de situație, împrejurare. A controla emoțiile nu înseamnă a le bloca, ci a le stăpâni.
- Să ne putem motiva pentru atingerea unui țel. Or, emoțiile sunt o sursă mare de energie, dacă știm cum să le direcționăm și să le valorificăm. A urmări un scop presupune efort, privare, uneori și deziluzie, dezamăgire, frustrare. De aceea, este important să nu ne lăsăm afectați de emoțiile neplăcute pe care le-am putea trăi pe parcurs.

A avea relații satisfăcătoare cu ceilalți presupune:

- Să fim empatici. Empatia se referă la capacitatea de a intra în pielea celui alt, a reacționa la emoțiile lui și a-l trata conform nevoilor sale emoționale. Totodată, înseamnă să privim viața prin optica celui alt, indiferent că suntem de acord cu el sau nu.
- Să învățăm să interacționăm eficient: să comunicăm deschis, autentic cu ceilalți, să le solicităm ajutorul și părerea, să găsim puncte de legătură, tangențe cu ei.
- Să-i putem conduce pe ceilalți, adică să știm cum îi putem mobiliza pentru a ne accepta sugestiile, propunerile, recomandările. Prin urmare, trebuie să fim capabili să convingem, să ne expunem punctul de vedere, dar și să înțelegem ce vor ceilalți, ca să știm ce să le oferim.

Cum ne îmbunătățim inteligența emoțională?

Pasul 1: Evaluarea. Trebuie să știm care este nivelul ei actual: încrederea de sine din ultimele 9-12 luni + extinderea zonei de confort din ultimele 9-12 luni = inteligența emoțională prezentă. Pentru completarea formulei, se poate aplica Testul EQ, cunoscut și sub denumirile de *Testul Friedmann*, *Scala de maturitate emoțională Friedmann* și *Testul maturității emoționale*, precum și testul elaborat de Peter Scazzero *Emotionally Healthy Spirituality*, care determină maturitatea emoțională a respondentului.

Pasul 2: Autoeducarea. În lipsa unui mentor, trebuie

să recurgem la autoeducație emoțională. Iată câteva sugestii:

- Ne analizăm continuu comportamentul și conștientizăm că el este responsabil pentru rezultatele obținute de noi: *Cum am ajuns în situația respectivă?*
- Detectăm tiparele de comportament (repetăm greșelile fără să învățăm din ele), pentru a ne îmbunătăți comportamentul și a obține performanțe.
- Învățăm să spunem STOP! și să ne observăm emoțiile. *Ce simțim față de situația curentă, cum am dori să fie, ce am vrea să schimbăm?*
- Facem teste de autoevaluare. *Care sunt punctele noastre forte și slabe? Cum s-au schimbat în timp?*
- Acceptăm responsabilitatea pentru greșelile noastre.

Inteligența emoțională este un rezultat generat de mai mulți factori: nivelul de dezvoltare personală; provocările prin care am trecut și din care am învățat; rezultatele pe care le-am înregistrat; principiile de viață; gradul de control al propriilor gânduri; nivelul de încredere în sine; cunoașterea dorințelor; comunicarea cu sine și cu ceilalți; poziția socială [13].

Pentru a ne spori coeficientul de inteligență emoțională, este important să ne dezvoltăm o inteligență emoțională stabilă. Or, majoritatea oamenilor au o inteligență emoțională instabilă. Modul de a reacționa este puternic determinat de ceea ce se întâmplă în jurul lor, de cei din preajmă, de circumstanțe. În trecut, s-a propagat pe larg ideea controlului asupra emoțiilor. În prezent, este acceptată pe larg concepția conform căreia emoțiile trebuie exprimate, trăite, în niciun caz blocate.

Pasul 3: Schimbarea comportamentului. Durează doar o clipă să gestionăm o emoție sau să-i permitem să ne controleze ea pe noi. Trebuie să ne gândim la persoanele pe care le considerăm inteligente emoțional, adică mature. *Cum ar acționa și ar gestiona situațiile în care unii nu reușesc să facă față? Ce răspuns ar declanșa comportamentul persoanei mature?*

Cu fiecare cuvânt și acțiune, fie întărim relațiile cu cei din jur, fie le slăbim. Pentru reușită, este important să planificăm și să implementăm conștient schimbarea dorită. În scopul facilitării acestui proces, propunem un model de plan de dezvoltare personală.

Plan de dezvoltare personală

Oamenii pot evolua cu adevărat? De ce?

Poți face o schimbare pozitivă? De ce?

Punctele mele tari:

Punctele mele slabe:

Procesul de dezvoltare personală:

Teoria lui Boyatzis cu privire la învățarea auto-direcționată

Nevoie	Scop	Probleme înrădăcinate	Următorii pași
Domeniile mele de creștere	Voi ști că am crescut în acest domeniu atunci când (măsurabil, care poate fi împlinit, observabil)	Ce probleme îmi împiedică creșterea în acest domeniu?	Ce trebuie să învăț? De ce resurse am nevoie? Ce voi face? Când voi face? Cine mă va ajuta?

Misiunea vieții mele/Scopul meu: *Ce îți aduce satisfacție adevărată? Ce ar descrie o viață de succes? Care sunt punctele tari care vor contribui la succesul tău? Ce te ține pe loc? Care este cel mai mare obstacol în a fi "concentrat" (eficient/de succes)? Ce progres ai făcut în ultimul an?*

Evaluarea competențelor EO și personale

Conștientizare de sine	Autoadministrare	Conștientizare socială	Abilități sociale
Conștiință emoțională	Autocontrol	Empatie	Comunicare
Autoevaluare	Transparență	Înțelegerea celorlalți	Crearea de relații
Încredere	Adaptabilitate	Serviabilitate	Rezolvarea conflictelor
	Inițiativă	Dezvoltarea altora	Influență
	Optimism	Conștiință organizațională	Lucrul în echipă
			Leadership
			Agent al schimbării

Pe ce domenii vreau să mă focalizez?

Agenda mea de învățare. Următorii pași: *Cum construiesc pe punctele mele tari?*

Practicarea noului comportament (gânduri, sentimente, conduită):

Concluzii:

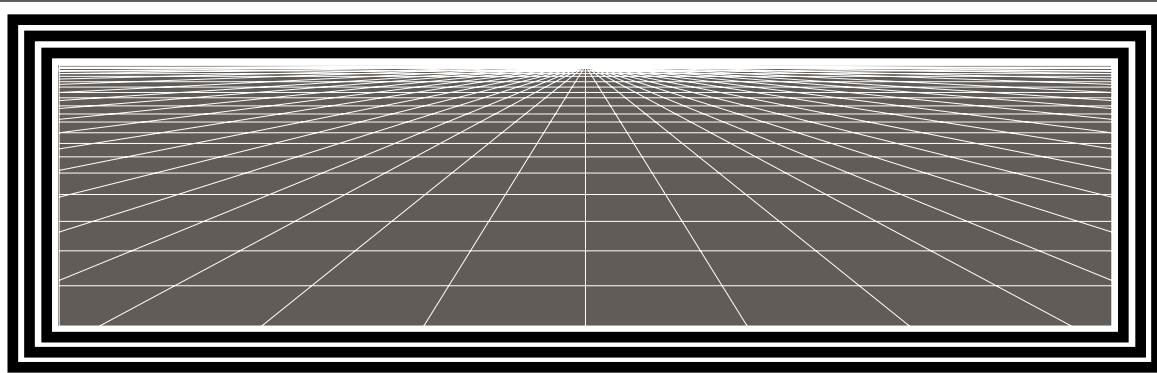
Schimbarea începe cu:

În concluzie: Prin dezvoltarea inteligenței emoționale ne sporim autocunoașterea, stăpânirea de sine; înțelegem mai bine sentimentele, gândurile și motivațiile celorlalți și construim relații valoroase cu ei. Nu poți fi împlinit, dacă nu știi bine cine ești și ce dorești. La fel, viața ta nu va fi plină, dacă nu poți transmite dorințele tale celor din jur – acasă, la serviciu, în societate. Cert este că persoanele cu capacități emoționale bine dezvoltate au mai multe șanse să fie mulțumite și să devină mai eficiente. Ele își pot stăpâni mai ușor tabieturile care stau la baza propriei productivități, spre deosebire de cei care nu-și pot controla viața emoțională, întrucât luptele interne influențează negativ capacitatea de concentrare asupra muncii și gândirea. Procesul de dezvoltare a inteligenței emoționale presupune multiple provocări, cere angajament personal și dăruire. Avem o viață la dispoziție ca să îl parcurgem, iar rezultatul merită efortul.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrey M. L'estime de soi et réussite scolaire. Influences de la mésestime de soi sur la réussite scolaire. 2008.
2. Bradberry T., Greaves J. Emotional Intelligence 2.0. San Diego, 2009.

3. Caruso D. Aplicabilitatea practică a modelului inteligenței emoționale la locul de muncă. București: EDP, 1999.
4. Fanget F. Affirmez-vous! Pour mieux vivre avec les autres. Paris: Odile Jacob, 2002.
5. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2001.
6. Goleman D. What Makes a Leader? In: Harvard Business Review, nr. 76, 1998, pp. 93-102.
7. Goleman D. Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 1998.
8. Laporte D., Ross J. Et moi... et toi? Tu peux, si je veux! Brochure pour les jeunes. Service Santé Jeunesse et Buche, 2004.
9. <https://www.programarea-succesului.ro>
10. <https://www.la-psiholog.ro/teste-psihologice/test-eq-inteligenta-emotionala>
11. <https://www.adrianvintu.net/2016/08/11/ce-este-inteligenta-emotionala-eq-si-de-ce-este-mai-importanta-decat-iq-ul/>
12. <https://www.scribd.com/presentation/410551698/Dezvoltarea-Inteligentei-Emotionale>
13. <http://psub.ro/ce-este-inteligenta-emotionala/>
14. <http://dexoline.ro/definitie/emo/>



EVENIMENTE CEPD



LIECHTENSTEINISCHER
ENTWICKLUNGS-
DIENST



Managementul asigurării calității prin proceduri și instrumente

În perioada 7-11 octombrie curent, în cadrul componentei *Dezvoltare organizațională* a proiectului CONCEPT, implementată de C.E. PRO DIDACTICA, s-a desfășurat Școala de toamnă a managerilor cu genericul *Managementul asigurării calității prin proceduri și instrumente*, destinată cadrelor manageriale din instituțiile care beneficiază de suportul valoros al Fundației *Liechtenstein Development Service (LED)* și al Asociației Obștești *Educație pentru Dezvoltare*. Formatul original al acestui eveniment a permis îmbinarea armonioasă a sesiunilor de formare cu un program de socializare și schimb de experiență în context nonformal, realizat în cadrul pauzelor și a serilor petrecute la Complexul Eco Vila.

Scopul general al activității de formare a constat în actualizarea și dezvoltarea competențelor manageriale, în special, a celor care se referă la aplicarea procedurilor și instrumentelor manageriale în vederea asigurării calității, dar și analiza multiaspectuală a rolului directorului instituției în acest proces.

Pornind de la contextul național al asigurării calității studiilor, în cadrul programului a fost abordat conceptul de management al calității, dar și cultura organizațională a instituției ca factor important, cu implicații directe asupra dezvoltării instituționale. Astfel, cu suportul profesionist al formatorilor Centrului, participanții la program au studiat și dezbătut subiecte ce țin, inclusiv, de elaborarea și aplicarea eficientă a procedurilor și instrumentelor manageriale. Metodologia activității de formare a fost elaborată în baza unor strategii de învățare, care presupun modalități de prezentare a experienței, de argumentare a poziției/opinii profesionale cu privire la anumite aspecte ce țin de aplicarea mecanismelor care contribuie la asigurarea calității, de identificare a factorilor ce determină succesul sau insuccesul, de analiză a problemelor reale cu care se confruntă managerii din această perspectivă.



Sperăm că abordarea dată va permite evidențierea aplicabilității aspectelor teoretice studiate, dar și dezbaterii participative a procedurilor și instrumentelor manageriale atât de necesare unui manager pentru asigurarea calității la nivel de instituție.

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/CONCEPT (faza IV), finanțat de Fundația Liechtenstein Development Service (LED).

Rima BEZEDE, coordonator de proiect





PROIECTUL UNIUNII EUROPENE: DEZVOLTAREA ZONELOR RURALE ÎN REPUBLICA MOLDOVA (DEV RAM)

Partea I. Creșterea competitivității sectorului agroalimentar prin integrarea acestuia în lanțurile valorice interne și globale, în special a sectorului culturii de soia

Trei zile de formare la CEHTA

În perioada 8-10 octombrie curent, Centrul de Excelență în Horticultură și Tehnologii Agricole (CEHTA) din Țaul a găzduit un training cu tema *Strategii de instruire a adulților*. Realizat în cadrul programului *Instruirea instructorilor (TOT) în educația adulților* al proiectului Uniunii Europene DevRAM, Partea I, acesta a avut drept grup-țintă profesori care își valorifică și își dezvoltă competențele de formatori, pentru a lucra ulterior cu manageri și cadre didactice, dar și cu agenți economici dornici de a crește profesional.

Deviza aleasă de formatori pentru acest training sună în felul următor: "Nu poți să înveți ceea ce crezi că știi", fiecare zi având propriul mesaj și propria "înțelepciune":

- ziua I – "Principiile instruirii adulților" ("Să nu-ți fie frică să te îndoi un pic, te vei îndrepta mai drept.");
- ziua II – "Managementul activității de formare" ("Socoteala de acasă nu întotdeauna se potrivește cu cea de la târg.");
- ziua III – "Strategii didactice în lucrul cu adulții" ("Calul bătrân cunoaște multe drumuri.");

Suportul de curs – elaborat de Angela Tomiță, Olga Cosovan și Tatiana Cartaleanu reieșind din nevoile de învățare ale celor prezenți – a cuprins atât repere teoretice, cât și recomandări practice. Particularitățile instruirii adulților, tipuri de cursanți și dinamica grupului, stiluri de învățare, proiectarea unei sesiuni și cadrul ERRE, forme de organizare a demersului didactic și specificul comunicării didactice în grupele de adulți etc. sunt doar câteva dintre subiectele abordate de o manieră interactivă, demersurile presupunând sarcini de lucru individual, în grup și frontal, cu utilizarea de tehnologii educaționale moderne (*Predarea complementară, Request, Metafora grafică, Sfoara cu rufe, Secvențe contradictorii* etc.).

Cursanții au demonstrat un interes sincer pentru propria dezvoltare profesională și multă deschidere pentru strategia ERRE în proiectarea trainingurilor cu adulții. La activitatea de follow-up, aceștia vor elabora și prezenta în perechi "scenariul" unei secvențe de instruire.

Proiectul "Dezvoltarea zonelor rurale în Republica Moldova" (DevRAM), Partea I. "Creșterea competitivității sectorului agroalimentar prin integrarea acestuia în lanțurile valorice interne și globale, în special a sectorului culturii de soia", implementat de Cooperaarea Austriacă pentru Dezvoltare, în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA și Asociația Internațională Donau Soja (Austria), cu suportul financiar al Uniunii Europene, își propune să contribuie la sporirea capacității de afirmare a sectorului pe piața internă și externă, precum și la fortificarea capacității instituțiilor din învățământul profesional tehnic din domeniul agroalimentar și completează componenta Moldovei în cadrul Parteneriatului Strategic organizat la nivel regional între CAD și Donau Soja, care sprijină construirea unor lanțuri valorice durabile și incluzive pentru soia ecologică și nemodificată genetic în Bosnia și Herțegovina, Serbia, Moldova și Ucraina.



Pilotarea dimensiunii interculturale în curricula universitare pentru viitorii pedagogi de la Universitatea de Stat din Moldova

La Universitatea de Stat din Moldova, cinci profesori, implicați în proiectul *Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială cadrelor didactice*, implementat de C.E. PRO DIDACTICA, cu suportul financiar al Fundației pentru Copii Pestalozzi din Elveția, în parteneriat cu Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți și Universitatea de Stat din Comrat, pilotează deja a II-a lună curricula universitare de educație interculturală. Astfel, studenții de la Facultățile: Litere; Științe ale Educației, Psihologie, Sociologie și Asistență Socială; Istorie și Filosofie parcurg în mod aprofundat module specifice de dezvoltare a competenței interculturale, încadrând-o în ansamblul de competențe profesionale. Pe de o parte, se largesc cunoștințele declarative, procedurale și condiționale specifice diversității postmoderne la viitorii pedagogi, pe de altă parte, se oferă instrumente de educație în spiritul toleranței și al echității la copiii, cu care aceștia urmează să lucreze în instituțiile educaționale.

Dna dr., conf. univ. Ludmila Darii a aplicat în mod creativ dimensiunile interculturalității la disciplinele: *Managementul clasei de elevi* (curs opțional, Litere, anul II); *Didactica educației tehnologice* (Învățământul primar și limba engleză, anul IV); *Etica profesională pentru psihopedagogi* (frecvență redusă, anul IV). Profesoara menționează că aceasta este o problemă actuală, inclusiv în contextul nostru multicultural, marcat de diferențe specifice în perioada globalizării și a migrațiilor extinse. Studenții își manifestă interesul față de acest domeniu – atât pentru dezvoltarea lor personală, dar și pentru a putea face față provocărilor de la practica pedagogică din școli, care trebuie să devină tot mai incluzive și mai prietenoase pentru toți copiii, indiferent de etnie, limbă vorbită, confesiune sau statut social.

Dintre cele mai originale produse, care fac parte din portofoliul studenților de la *Educația tehnologică*, remarcăm: proiectul individual "Analiza conținuturilor curriculare recomandate din perspectiva interculturalității și a manualelor aferente"; proiectul de grup "Analiza comparativă a curricula de *Educație tehnologică* din diferite țări cu cel din Republica Moldova"; proiecte didactice cu tematici interculturale pentru fiecare clasă; colaje de lucrări practice, expoziția portului național, a bucatelor tradiționale, a broderiilor populare la etniile



din Republica Moldova; scenarii pentru improvizări de emisiuni radiofonice și televizate la temă etc.

În concluzie, menționăm că studenții, în rezultatul pilotării, au fost echipați din punct de vedere metodic cu cunoștințe funcționale, *aici și acum*, în sala de clasă de la diferite trepte de școlaritate, or, „chiar dacă interculturalismul nu este un tratament cu efecte imediate, care după administrare colorează plural orice atitudine, orice spațiu școlar, și întregul curriculum, chiar dacă nu este simplu și comod, efortul de construcție a unei școli a diversității nu este opțional, ci devine chiar o datorie serioasă pentru practicieni” (Anca Nedelcu).

Cadrelor didactice, participante în proiect, recunosc necesitatea unor modificări, adaptări ale curricula pilotate în prima versiune și consideră că, la final, vor avea documente îmbunătățite și apropiate de necesitățile interculturale ale studenților și ale societății.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, expert proiect





Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Profilul absolventului de la toate nivelurile

CZU 37.091

doi.org/10.5281/zenodo.3520994

Rezumat: Profilul absolventului definește statutul preșcolarului/școlarului/studentului, dobândit la finalul fiecărei trepte de învățământ parcurse în cadrul celor trei niveluri ale sistemului de învățământ (primar – secundar – superior). În epoca istorică postmodernă (contemporană) putem identifica următoarele trepte de învățământ: a) preprimar – primar școlar (la nivel de învățământ primar); b) gimnazial – licență și masterat – doctorat (la nivel de învățământ superior universitar). Legiferarea lor vizează facilitarea tranziției pedagogice de la un nivel la alt nivel de învățământ pe fondul asigurării trunchiului/socului comun de cultură generală prelungit până la vârsta de 16 ani, premisă a egalizării șanselor de reușită școlară și profesională a tuturor absolvenților.

În prezent, profilul absolventului este determinat: a) pedagogic, în funcție de obiectivele generale ale curriculumului național și de obiectivele specifice ale fiecărei trepte de învățământ, definite în termeni de competențe; b) social, în funcție de tipul de cultură aflat la baza construcției curriculare a conținuturilor instruirii preșcolarului/școlarului/studentului; c) psihologic, în funcție de caracteristicile etapei de dezvoltare a preșcolarului, școlarului mic, școlarului mediu (preadolescentului), școlarului mediu (adolescentului), studentului (care poate fi situat în etapa adolescenței prelungite, tinereții sau a vârstelor adulte).

Cuvinte-cheie: profilul absolventului, niveluri, sistem de învățământ, competențe.

Abstract: The graduate profile defines the status of the preschooler/pupil/student as achieved at the end of each level of education that had been passed. In the postmodern (contemporary) historical era we may identify the following levels of education: a) preschool/primary school (primary education); b) gymnasium/lyceum or vocational school (secondary education); c) bachelor degree, Master's degree, doctoral degree (higher university education). Defining these levels facilitates the pedagogical transition from one level to another while ensuring a common general education foundation maintained until the age of 16, a premise for the levelling of chances for school and professional success in all graduates.

At the present, the graduate profile is determined: a) pedagogically – based on the general aims of the National Curriculum and the specific goals for each educational level, defined as competences; b) socially – depending on the type of culture at the root of the curricular construction of educational contents; c) psychologically – depending on the features of each specific development stage.

Keywords: graduate profile, educational system, levels, competences.

Profilul absolventului definește, la nivel de concept pedagogic operațional, statutul preșcolarului/școlarului/studentului, dobândit la finalul fiecărei trepte de învățământ parcurse în cadrul celor trei niveluri ale sistemului de învățământ (primar – secundar – superior), confirmate prin legile învățământului promovate în epoca modernă și postmodernă (contemporană). În prezent, profilul absolventului este determinat:

a) pedagogic, în funcție de obiectivele generale ale curriculumului național și de obiectivele specifice ale:

învățământului: preprimar (preșcolar) și primar (școlar) (trepte la nivelul învățământului primar); gimnazial, liceal și profesional (trepte la nivelul învățământului secundar); superior – licență, masterat, doctorat (trepte/cicluri la nivelul învățământului superior/universitar);

- b) social, în funcție de tipul de cultură aflat la baza construcției curriculare a conținuturilor instruirii preșcolarului/școlarului/studentului;
- c) psihologic, în funcție de caracteristicile etapei de dezvoltare a preșcolarului, școlarului mic, școlarului mediu (preadolescentului), școlarului mediu (adolescentului), studentului (care poate fi situat în etapa adolescenței prelungite, tinereții sau a vârștelor adulte) (vezi Sorin Cristea [2]).

La nivel de filosofie și de politică a educației, sistemele de învățământ actuale sunt proiectate în acord cu cerințele paradigmei curriculumului afirmată în societatea informațională, bazată pe cunoaștere, care vizează:

- 1) valorificarea prioritară a resurselor informaționale ale educației/instruirii, activitate care îndeplinește funcția de formare/dezvoltare a personalității absolvenților: a) psihologică (cognitivă și noncognitivă) și b) socială (culturală, civică, profesională);
- 2) asigurarea trunchiului/socului comun de cultură generală (core curriculum) în învățământul general-obligatoriu, prelungit până la vârsta de 16 ani, special pentru: a) „a putea ajuta grupurile defavorizate să depășească handicapurile lor socioculturale și pedagogice”; b) a stimula formarea/dezvoltarea optimă a personalității tuturor elevilor; c) diversificarea învățământului postobligatoriu (profesional, liceal, universitar), cu responsabilizarea comunităților locale și teritoriale; d) deschiderea spre problemele sociale ale comunității (locale, teritoriale, naționale etc.), „pentru a depăși cauzele principale ale incertitudinilor și ale blocajelor trăite de sistemele educaționale” [4, pp. 959-963; 5, pp.1013-1015; 9].

I. La nivel *pedagogic*, profilurile absolvenților sunt determinate de competențele generale și specifice, aflate la baza construcției curriculare a planului de învățământ și a programelor școlare/universitare, concepute curricular, distribuite pe niveluri și trepte de învățământ. La acest nivel este importantă clarificarea conceptului operațional de *competență*, care:

- 1) definește dimensiunea psihologică a obiectivelor generale și specifice ale planului de învățământ și ale programelor școlare construite curricular;
- 2) integrează în structura sa de funcționare pedagogică trei componente: a) cunoștințele; b) abilitățile;

c) atitudinile și valorile.

Din perspectivă cognitivă/constructivistă, aceste componente pot fi raportate la trei tipuri de cunoștințe: a) *declarative/teoretice* (concepțe, legi, principii, formule, informații științifice etc. de bază, esențiale); b) *procedurale/aplicative* (deprinderi și priceperi/strategii cognitive necesare pentru rezolvarea de probleme și de situații-problemă); c) *condiționale* (atitudini valorice față de cunoștințele asimilate care condiționează interiorizarea și valorificarea optimă a acestora, în contexte deschise).

La nivel de UNESCO cele trei componente ale competenței sunt definite în termeni operaționali: a) *a ști* (savoir); b) *a ști să faci* (savoir faire); c) *a ști să fii* (savoir-être) [7]. Societatea postmodernă (contemporană), democratică (în plan politic) și informațională, bazată pe cunoaștere (în plan cultural și economic), solicită încă două componente ale competenței, situate în zona atitudinilor și valorilor exprimate în termeni de cunoștințe condiționale: *a ști să lucrezi împreună*, în echipă, *a ști să devii*, să te autoperfecționezi în perspectiva educației permanente și a autoeducației [6]. De remarcat numitorul pedagogic comun al competenței exprimat operațional prin verbul *a ști* implicat în dobândirea tuturor cunoștințelor teoretice și practice și a atitudinilor necesare pentru învățarea pe tot parcursul vieții, în contextul unei societăți democratice și informaționale (bazată pe cunoaștere) în perspectiva educației permanente și a autoeducației.

În prezent, profilul absolventului de la toate nivelurile și treptele de învățământ trebuie raportat pedagogic la competențele-cheie (generale), definite de UE aflate la baza construcției curriculare a planului de învățământ, la nivel de obiective generale. Competențele specifice pot fi identificate în cadrul taxonomiei obiectivelor psihologice (cognitive, afective și psihomotorii), valorificabile în raport de particularitățile fiecărei trepte și discipline de învățământ. La nivelul celei mai utilizate taxonomii, a obiectivelor cognitive, putem identifica două categorii de competențe:

- a) de gradul I, necesare în faza de inițiere și dezvoltare a învățării: cunoașterea simplă – înțelegerea – aplicarea cunoștințelor interiorizate, în procesul de rezolvare de probleme și de situații-problemă;
- b) de gradul II, necesare în fazele dezvoltării și aprofundării învățării/autoînvățării: analiza problemei și a situației-problemă rezolvate; sinteza problemelor și a situațiilor-problemă rezolvate, integrate la nivel de tip de problemă și de situații-problemă; evaluarea critică a tipurilor de probleme și situații-problemă rezolvate și construite în diferite contexte, cu valorificarea resurselor superioare, inventive

și inovatoare ale gândirii critice [1].

II. La nivel *social*, profilurile absolvenților sunt determinate de tipul de cultură promovat ca fundament axiologic al obiectivelor generale și specifice ale învățământului preprimar și primar, gimnazial, liceal și profesional, universitar (licență, masterat, doctorat). Societatea informațională, caracterizată prin multiplicarea continuă a cunoștințelor în toate domeniile de activitate, solicită un proces formativ orientat special în direcția realizării saltului valoric „de la specialistul curând depășit la generalistul adaptabil” [10, p. 74].

La nivelul învățământului, o astfel de megatendință solicită raportarea celor care proiectează principalele documente curriculare (planul de învățământ și programele școlare) la conceptul de *cultură generală*. Construcția sa actuală presupune depășirea unor tendințe negative, anacronice:

- a) *enciclopedică* – modelul *cantitativ* al culturii generale care include cunoștințele din toate domeniile;
- b) *reducționistă* – modelul *romantic* al culturii generale umaniste; c) *dirijistă* – modelul *administrativ* al culturii generale realizată doar în școala generală.

Conceptul pedagogic de *cultură generală*, elaborat în acord cu cerințele normative ale paradigmei curriculumului, impuse de evoluția societății informaționale, definește ansamblul produselor superioare ale cunoașterii umane, afirmate istoric prin arte, religie și filozofie (care fundamentează o concepție generală despre lume și viață), științe (logico-matematice, ale naturii, socioumane), tehnologie (știință aplicată) care au efecte formative pozitive maxime, în cadrul fiecărei trepte de învățământ, durabile pe termen mediu și lung.

Valorile aflate la baza acestor produse superioare ale cunoașterii sunt: frumosul, binele moral susținut prin credință și rațiune: adevărul științific, utilitatea adevărului științific aplicat). Ele asigură fundamentele obiectivelor generale ale activității de instruire, distribuite pe trepte de învățământ, care au un numitor pedagogic comun – cultura generală necesară pentru a construi curricular:

- a) planul de învățământ, prin selectarea disciplinelor de bază cu valoare formativă pozitivă maximă;
- b) programa școlară a fiecărei discipline, prin selectarea cunoștințelor de bază (teoretice și practice, susținute atitudinal) cu efecte formative pozitive maxime.

Cultura generală, care definește ansamblul cunoștințelor de bază (teoretice, aplicative, condiționale), esențiale/reduce cantitativ, dar cu efecte formative calitative pozitive, maxime, durabile, are ca sferă de referință:

- a) toate disciplinele de învățământ care asigură trunchiul/socul de cultură generală, comun în învățământul general-obligatoriu, aprofundat și dezvoltat prin profilare și specializare (medie, superioară) în învățământul postgeneral-obligatoriu;
- b) fiecare disciplină de învățământ care include conceptele, principiile, metodele de bază, esențiale, ale domeniului reprezentat (știință, artă, tehnologie, filozofie, religie), transpuse didactic în raport de specificul fiecărei trepte școlare și vârste psihologice a elevului.

În această perspectivă, tipică proiectării curriculare a educației/instruirii, profilul absolventului este conturat în funcție de obiectivul general al fiecărei trepte de învățământ care are ca numitor formativ comun, cultura generală (vezi Sorin Cristea [3]).

1) Învățământul preprimar/preșcolar – formarea/dezvoltarea preșcolarului prin inițierea în cultura generală instrumentală care implică pregătirea pedagogică și socială – cognitivă (empirică – senzorială, perceptivă, reprezentativă), morală, estetică, tehnologică, psihofizică pentru integrarea în mediul școlar.

2) Învățământul primar școlar, integrat în învățământul de bază, general-obligatoriu – formarea/dezvoltarea școlarului mic prin asimilarea, interiorizarea și valorificarea culturii generale instrumentale bazată pe cunoștințe teoretice, aplicate și condiționale (de scriere, lectură, calcul matematic), dar și de inițiere în studiul naturii și societății și de identificare și perfecționare a unor aptitudini speciale (artistice și sportive) necesară pentru integrarea optimă în învățământul secundar gimnazial.

3) Învățământul secundar gimnazial care asigură, alături de învățământul primar școlar, învățământul de bază, general-obligatoriu, prelungit în sistemele postmoderne (contemporane) de învățământ până la vârsta de 16 ani (învățământ general-obligatoriu cu clasele I-IX sau I-X) – formarea/dezvoltarea morală, cognitivă (rațională, logică), tehnologică, estetică, psihofizică a școlarului mediu (preadolescentului) prin asimilarea, interiorizarea și valorificarea culturii generale de bază care susține structura de bază a personalității educatului (vezi Ralph Linton [8]) prin receptarea, asimilarea, interiorizarea și valorificarea cunoștințelor de bază (teoretice, aplicate și condiționale) tipice disciplinelor de bază, incluse în ariile curriculare care vizează formarea-dezvoltarea competenței:

- a) lingvistice (limba și literatură română; limba și literatura străină 1, 2, 3; limba și literatura latină);
- b) logico-matematice (matematică, informatică);
- c) de cunoaștere experimentală, explicativă (bio-

- logie, fizică, chimie, geografie fizică, geologie, astronomie);
- d) de cunoaștere interpretativă, hermeneutică (istorie, geografie economică și politică, cultură civică (juridică, sociologică, psihologică, pedagogică);
- e) de cunoaștere aplicată în tehnologie (educație tehnologică), artă (educație estetică), sport (educație psihofizică);
- f) educativă – promovată la nivel: formal, prin ora de dirigiență și de consiliere școlară și profesională; nonformal, prin consultații individuale și pe microgrupe, cercuri de specialitate, excursii didactice etc.

4) Învățământul secundar liceal – formarea/dezvoltarea morală, cognitivă (rațională, logică), tehnologică, estetică, psihofizică a școlarului mare (adolescentului) realizată prin aprofundarea culturii generale la nivel de cultură de profil (științific, sociouman, tehnologic/profesional).

5) Învățământul secundar profesional – formarea-dezvoltarea morală, cognitivă (rațională, logică), tehnologică, estetică, psihofizică a școlarului mare (adolescentului) realizată prin aprofundarea culturii generale la nivel de cultură profesională (de nivel mediu), determinată de cerințele sociale (economice, culturale etc.) ale comunității locale, teritoriale, naționale etc.

6) Învățământul universitar – formarea/dezvoltarea complexă a personalității studentului (la vârsta adolescenței prelungite, tinereții, adultului), la nivel de:

- a) cultură generală a specialității (specializare largă – ciclul licență);
- b) cultură profesională de nivel avansat, realizată prin specializare aprofundată (ciclul masterat);
- c) cultură profesională de nivel avansat superior, de vârf (ciclul doctorat).

III. La nivel *psihologic*, profilurile absolvenților învățământului preprimar, primar, gimnazial, liceal (și profesional) și superior/universitar sunt determinate în funcție de caracteristicile etapei de dezvoltare a personalității acestora. În această perspectivă, fiecare treaptă a învățământului corespunde unei anumite etape de dezvoltare psihică:

- a) învățământul preprimar – etapa de dezvoltare psihică a preșcolarului (3-6 ani);

- b) învățământul primar școlar – etapa de dezvoltare psihică a școlarului mic (6-11 ani);
- c) învățământul secundar gimnazial – etapa de dezvoltare psihică a școlarului mediu (preadolescentului) (11-14/15 ani); învățământul liceal și profesional – etapa de dezvoltare psihică a școlarului mare (adolescentului) (15-18/19 ani);
- d) învățământul superior universitar – etapa de dezvoltare psihică a studentului la vârsta adolescenței prelungite (18/19 – 24/25 ani), a tinereții (24/25 – 35 ani), a adultului tânăr (24-44 de ani), matur (44-65), înaintat (după 65 de ani) (vezi Ursula Șchiopu, Emil Verza [11]).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bloom B.S. et al. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: The Cognitive Domain. David McKay Company, New York, 1956. Trad. De Landsheere V., De Landsheere G. Definirea obiectivelor educației. București: EDP, 1979.
2. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 5. Sistemul de educație/învățământ. București: Didactica Publishing House, 2017.
3. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 9. Conținuturile instruirii/procesului de învățământ. București: Didactica Publishing House, 2018.
4. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris: Editions Nathan, 1996.
5. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 2-e édition mise à jour et augmentée. Paris: Editions Nathan, 1998.
6. Delors J. Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale UNESCO pentru Educație în secolul XXI. Trad. Iași: Polirom, 2000.
7. Edgar F. A învăța să fii: un Raport UNESCO. Trad. 1974.
8. Linton R. Fundamentul cultural al personalității. București: Editura Științifică, 1970.
9. Morandi F., La Borderie R. Dictionnaire de pédagogie. 120 notions-clés. 320 entrees. Classement thématique. Paris: Editions Nathan, 2006.
10. Naisbitt J. Megatendințe. Zece noi direcții care ne transformă viața. Trad. București: Editura Politică, 1989.
11. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții. București: EDP, 1997.

Așteptăm articolele Dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5-7 pagini, la 1,5 rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.