



Didactica opționalelor

Opțiune și obligativitate – calea spre normativitate

Practicarea unui învățământ întemeiat exclusiv pe obligativitate ni s-a părut un lucru firesc, doar până atunci când am înțeles că general-universalul (deseori un ideologic camuflat) dezlocuiește ...

Abordarea strategică a activității de formare a vorbitorului cult în învățământul secundar

La o simplă accesare a motorului Google de căutare a informației, vom constata că abordarea strategică este un atribut al societății postmoderne ...

Evaluarea inovativă în cadrul cursurilor opționale

În perimetrul ariei curriculare *Limbă și comunicare*, la disciplinele obligatorii, posibilitatea de diversificare a probelor tradiționale de evaluare sumativă este atât de vastă ...

Elaborarea unui curs opțional: paradigme și strategii

În ultimele decenii, atenția față de cursurile opționale a crescut vizibil atât în învățământul superior, cât și în cel preuniversitar. Posibilitatea de a valorifica o idee, de a-i da conturul unui curs cap-coadă ...

pag. 2

pag. 15

pag. 21

pag. 29



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 6 (118), 2019

ISSN 1810-6455

Categoria B

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: 650 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

QUO VADIS

Vlad PÂSLARU

Opțiune și obligativitate – calea spre normativitate

(The Optional and the Compulsory: A Means of Achieving Normativity) 2

EX CATHEDRA

Vladimir GUȚU

Particularitățile managementului curriculumului școlar la nivel instituțional

(The Specifics of School Curriculum Management at Institutional Level) 6

Aurelia BEȚIVU

Educația formală, nonformală și informală în conturarea stilului existențial al adolescenților

(Formal, Non-formal, and Informal Education in the Shaping of the Adolescent Lifestyle) 11

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Maria HADÎRCĂ

Abordarea strategică a activității de formare a vorbitorului cult în învățământul secundar

(A Strategic Approach to the Training of an Informed Speaker in Secondary Education) 15

Tatiana CARTALEANU

Evaluarea inovativă în cadrul cursurilor opționale

(Innovative Assessment in Optional Courses) 21

Lilia TRINCA

Perspectiva interculturală a demersului formativ versus dimensiunea timpului la români și ruși

(An Intercultural Perspective on the Formative Discourse Concerning Time for Romanians and Russians) 24

DOCENDO DISCIMUS

Olga COSOVAN

Elaborarea unui curs opțional: paradigme și strategii

(Developing an Optional Course: Paradigm and Strategies) 29

Ion ACHIRI

Disciplinele opționale din perspectiva formării competențelor școlare

(Optional Courses as Seen from the Perspective Competence Development) 33

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Educația interculturală în clasele primare: opțional revizitat aici și acum

(Intercultural Education in Primary School: An Optional Course, Revisited Here and Now) 35

Ana VIVDICI

Paradigma didacticii disciplinelor opționale din perspectiva realizării nevoilor individuale ale elevilor în învățământul general

(The Paradigm of Optional Course Didactics as Seen from the Perspective of Fulfilling the Individual Needs of Secondary School Students) 39

Maria BRAGHIȘ

Parteneriatul școală-familie-comunitate: o componentă esențială în organizarea școlii și a clasei de elevi

(The School-Family-Community Partnership as a Crucial Component of School and Class Organizing) 42

Veronica BUCUR

Educația în Estonia: "echitate, nu egalitate!"

(The Education in Estonia: "Equity, not Equality!") 46

EXERCITO, ERGO SUM

Igor BUCĂȚARU, Vera BUCĂȚARU

Modalități de formare a competențelor specifice la Istorie prin prisma studierii unității naționale românești

(Developing Students' Specific Competences for History through the Study of Romanian National Unity) 49

EVENIMENTE CEPD

Rima BEZEDE

Evaluarea competențelor profesionale prin proiecte și portofoliu

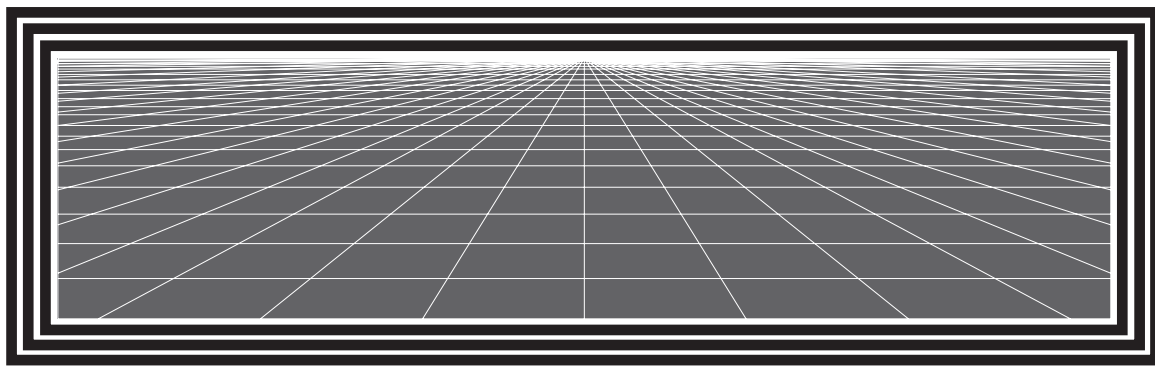
(Assessing Professional Competencies through Projects and Portfolio) 53

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Didactica disciplinelor de învățământ opționale

(The Didactics of Optional Courses) 54



QUO VADIS?

Opțiune și obligativitate - calea spre normativitate

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



Vlad PĂSLARU

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

Rezumat: Autorul întreprinde, în premieră pentru Republica Moldova, un exercițiu epistemic de definire-explicare a binomului opțiune-obligativitate în instruire și educație, gândit să reglementeze teoretic activitatea de proiectare-realizare a disciplinelor opționale în învățământul general. Discursul teoretic este structurat pe coordonatele considerate cele mai lucrative, politic-ideologică și epistemică.

Cuvinte-cheie: învățare obligatorie, învățare opțională, teleologie, tehnologizare.

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

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

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

Binomul opțiune-obligativitate în abordare politic-ideologică. Practicarea unui învățământ întemeiat exclusiv pe obligativitate ni s-a părut un lucru firesc, doar până atunci când am înțeles că general-universalul (deseori un ideologic camuflat) dezlocuiește particularul, convertindu-l silit la generalitate și renegându-i identitatea. Absolutismul general-universalului, reprezentat în societatea totalitară de ideologic în conținuturile educaționale și de determinism în metodologiile educaționale, a ajuns să renege însuși principiul unității generalului și particularului. Fenomenul s-a răspândit atât de mult încât a pătruns în subconștientul factorilor educației, învățători și învățăcei, aceștia considerând gratuit, adică fără argumente, că predominarea obligativității în învățământ este firească, căci ar răspunde pozitiv nevoii de umanizare și socializare a educabilului.

Umanizarea, tradițional, este privită ca ”intrare în lume”, ”înlumire”. Făt-Frumos pleacă în lume cum numai

a atins vârsta adolescenței. În lume este supus mai multor încercări, pentru a-l întâri prin experiențele discriminării-participării la lupta dintre bine și rău, adevăr și minciună, frumos și urât [5]¹, el fiind *ab inițio* situat de partea binelui. Experiențele îl maturizează, dotându-l cu capacitatea de a acumula valori semnificative, precum bogății materiale, un teritoriu eliberat de rău, o mireasă etc. Mireasa și jucatul nunții reprezintă recunoașterea maturizării eroului/educabilului, începutul perioadei de sine stătătoare a vieții sale.

Acest final mai este perceput, chiar și în lumea academică, drept sfârșitul educației, deși anume oamenii de știință înțeleg mai bine ca oricine că educația omului durează întreaga lui viață. ”Sfârșitul educației” înseamnă, de fapt, trecerea în domeniul autoeducației, al stăpânirii propriului eu. Anume acum începe adevărata libertate a omului – odată cu obligativitatea de a face

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

singur opțiune pentru acțiunile sale și a și le asuma ca intenție, proces și finalitate.

Deși n-au existat vreodată dovezi că educația obligatorie n-ar fi suficientă devenirii educabilului în personalitate independentă, în postmodernitate se consideră că este necesară instituirea unui echilibru între obligativitate și opțiune deja în învățământul general – deși practica bate mereu gramatica, furnizând o mulțime de exemple care sfidează teoria succesului datorat bunei învățări, mulți absolvenți slabi și mediocri ai școlii generale reușind în viață mai bine decât colegii lor cu performanțe la învățătură.

Această tendință însă nu-i cuprinde pe toți absolvenții școlii generale cu rezultate slabe la învățătură, reușita mai bună în viața independentă a unora dintre ei fiind anume abaterea de la regulă care confirmă regula: înveți prost, ai toate șansele să te plasezi pe o treaptă socială inferioară față de cea pe care s-a situat cel care a învățat/învață bine. Prin urmare, deoarece tot ce există are rațiunea de a exista, iar industrializarea globală revendică capacitatea tuturor indivizilor de a se angaja în procesul de producție, industriile au impus învățământului o discriminare mai timpurie a premiselor de dezvoltare a educabililor, determinându-i la o alegere a profesiei încă din anii de școlaritate. Astfel, încadrarea în producția industrializată, ale cărei caracteristici pătrund tot mai mult și în agricultură, a devenit mai timpurie, în anii '60-'70 ai sec. XX – imediat după absolvirea școlii. Mecanizarea-tehnologizarea agriculturii a atins în țările dezvoltate încă în anii '70 ai secolului trecut o cotă de angajare a populației de cca 10% și mai puțin.

Odată acreditată această idee în învățământ sub presiunea dezvoltării industriilor, lumea modernă devenind o lume supra-industrializată, unele principii ale educației au fost diminuate prin renegare, domeniul pedagogiei teoretice și catalizatorul său praxiologic adaptându-se principiilor economice. Învățătorii și învățăceii, deoarece diferențierea învățării prin opționale le oferea mai multă libertate, au primit cu satisfacție oferta opționalelor, obișnuindu-se cu gândul că o cultură generală nu mai este necesar să fie atât de generală încât să ocupe întreaga copilărie și adolescență a elevilor. Mai bine mai puțin, dar mai bine, binele venind din puținul general și superficialul opțional, acesta din urmă trebuind să acopere reducționismul generalului.

Fenomenul a obținut și aprobare praxiologică. Înainte vreme, un țăran, dar și un meseriaș, era nevoit să realizeze o activitate complexă generală în domeniul său de activitate. Țăranul, de exemplu, trebuia să fie concomitent agronom și zootehnician, producător, procesator de produse agricole și animaliere și comerciant al acestora ș.a.m.d. Pe când azi, diferențierea muncii, impusă de procesele tot mai sofisticate din industrie și sfera serviciilor, a impus angajaților și o specializare tot mai îngustă, răspândită la scară planetară, așa încât un colos industrial din America

de Nord, Europa Occidentală, Japonia sau Coreea de Sud poate avea/are filiale în cele mai nedevelopate industrial zone ale lumii, unde se găsește din belșug mână ieftină de lucru, capabilă să învețe în scurt timp câteva operații simple, cerute de poziția sa la conveier.

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

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

Ajungem, astfel, la piscul împăcării conceptelor *învățare obligatorie-învățare opțională/facultativă*. "Piscul" atins însă nu-i decât un delușor de sub nori, adevărata culme a cunoașterii raportului armonios al celor două tipuri de învățare fiind deasupra norilor, la o înălțime proporțională cu profunzimea principiilor învățării și ale educației.

Or, industrializarea și transformarea omului într-un "șurub" al procesului de producție îi deteriorează esența, îl deumanizează, încă Einstein avertizând că tehnologizarea excesivă va duce la transformarea omului în serv al proceselor tehnologice. Spusele sale s-au adeverit, cei care participă azi la crearea tehnologiilor fiind incomparabil mai puțini decât cei care le deservesc.

Prin urmare, pedagogia modernă n-ar trebui să se complacă în tehnologizarea învățământului (disciplina opțională *Robotica* este recomandată, în Moldova, în clasele III-XII) [1], ci să se mențină pe cei trei piloni ai umanității: *cultura, credința, conștiința*. Firește, și valorile disciplinei *Robotica* sunt parte a culturii, noi însă ne referim aici la cultură ca sistem de valori nu numai elaborate-create de omenire, ci, mai ales, la cultură ca sistem de valori conștientizate-apropiate de educabil. Or, dacă recomandăm elevilor mai multă cibernetică decât științe umaniste și arte, vom obține mai mulți servitori ai tehnologiilor informaționale, și nu creatori ai acestora, deoarece țara noastră nu va depăși niciodată Japonia sau SUA în acest domeniu.

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

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

Acestei situații răspunde perfect și preocuparea aproape exclusivă a cadrelor didactice, școlare și universitare, pentru învățarea-diseminarea de tehnologii didactice, ideile despre esența, principiile, scopul, obiectivele și finalitățile educației moderne fiind totalmente absente în agora pedagogică sau manifestându-se doar accidental.

Întemeierea învățământului și educației pe cei trei piloni este vital necesară, mai ales țărilor subdezvoltate și în curs de dezvoltare, precum este și Republica Moldova, căci dacă SUA întotdeauna va avea un număr suficient de creatori de tehnologii, indiferent de numărul persoanelor aservite acestora, o țară ca a noastră nu va reuși vreodată să-și crească numărul necesar de creiere capabile să mențină poporul în libertate economică și cultural-spirituală în lipsa unui învățământ gândit expres pentru aceasta. Altfel spus, dacă țările înalt dezvoltate au nevoie de un învățământ care să le asigure menținerea-dezvoltarea nivelului actual, Moldova urmează să-și depășească starea înapoiată (cauzată în principal de crizele identității și proprietății), mobilizându-și cele mai performante creiere pentru conceperea și edificarea unui învățământ care să elimine cele două crize și să investească, astfel, populația cu capacitatea de a fi liberă în toate sferile existenței sale.

Abordarea epistemologică constă în antrenarea în discursul pedagogic a principiilor cunoașterii, învățării și educației. Precum se știe, abordarea politic-ideologică este marcată de un sistem complex de interese naționale, partinice, grupale, individuale, deci nu întotdeauna, mai exact – niciodată, nu se întemeiază solid pe principiile existenței, cunoașterii și activității. În educație, întemeierea discursului pedagogic pe principiile cogniției, ale învățării și formării răspunde naturii ființei umane în procesul devenirii sale ca atare, cunoscut și cu numele de *proces instructiv-educativ* sau *proces educațional*. Acesta urmează a fi reglementat nu doar de politicile educaționale și ideologiile particulare, ci mai ales și în primul rând de principiile formării personalității umane.

Principiul *hic et nunc* (lat.: *aici și acum*) proclamă stabilirea teleologiei, conținuturilor și metodologiei educaționale în funcție de spațiul și timpul desfășurării activității de educație. Educația este orientată asupra unor indivizi umani concreți, care există realmente într-un spațiu și într-un timp concret.

Aplicat la stabilirea raportului opțiune-obligativitate, chemat să reglementeze cadrul național de referință pentru disciplinele școlare obligatorii și opționale, *aici și acum*-ul nu poate să nu ia în considerație și general-universalul, care se deschide naționalului (*aici și acum*-ului) prin regional, în cazul nostru – prin european: cultura europeană-pedagogia europeană. Aceasta din urmă este promovată

de structurile Uniunii Europene (UE) în formă de recomandări, care însă sunt subtil condiționate de oferirea de fonduri pentru dezvoltarea învățământului național. Nimic rău în aceasta. Interesul național însă trebuie fertilizat cu abordarea epistemologică, care constată și explică: cultura și pedagogia europeană este diferențiată în două tipuri, occidentală și estică. Cultura și pedagogia vest-europeană, promovate intens prin structurile UE, au la bază un model uman pragmatic extravers generalizat, fapt vizibil, de exemplu, prin modul de organizare confesională a catolicismului, care are o singură biserică pentru toate țările, națiunile (excepție, Biserica anglicană), grupurile etnice, condusă de Vatican. Nu întâmplător UE, ca idee de conviețuire a națiunilor, s-a născut în Europa Occidentală și a fost materializată în spațiul vest-european.

Cultura și pedagogia est-europeană sunt definite de specialiști drept etnocentriste, intravers-extraverse, cu accent pe cultura și spiritualitatea națională.

Constatăm și în aceste diferențe o unitate dialectică necesară dezvoltării ambelor tipuri de cultură europeană.

Valorile civilizaționale ale culturii vest-europene sunt însă atractive și est-europenilor, pe când valorile spiritualității etnice pentru occidentali nu depășesc simpla curiozitate.

Un echilibru cu astfel de valori este greu de menținut, în spațiul est-european înțelegându-se abordările epistemologice ale acestuia, căci doar descoperirea cauzelor care provoacă fenomenul îl poate redirecționa în interesul și beneficiul educabililor.

În definirea raportului optim între disciplinele opționale și cele obligatorii în condițiile învățământului din Moldova este imperativ necesar a stabili: vectorul specific al formării-dezvoltării educabililor din acest spațiu educațional; principiile generale (*constitutive*) și cele specifice (*regulative*) ale educației naționale; teleologia generală și cea specifică a educației naționale; unitățile de conținut definitorii (= valorile) întregului învățământ general național; metodologiile generale și specifice aferente unei astfel de paradigme educaționale.

Vectorul specific al formării-dezvoltării tinerei generații din Republica Moldova va marca domeniile strategice ale existenței poporului – sarcină foarte dificilă în condițiile în care politicul nu are un proiect de țară asumat la scară națională, dar nu și imposibilă.

Principiile generale ale educației, numite și *constitutive* datorită capacității implicite de a exprima esența educației, și *principiile specifice ale educației în Republica Moldova*, cunoscute și cu numele de *regulative*, deoarece prescriu modalitatea realizării educației într-un spațiu și timp concrete (*hic et nunc*), instalează echilibrul necesar al general-universalului și specific-naționalului în educație, asigurând educabililor o formare pe măsură să avanseze din *aici și acum*-ul național în general uman și universal, construindu-și o identitate conformă lumii-existenței și cunoașterii.

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

Teleologia generală a educației și teleologia specifică educației în Moldova sunt două episteme inseparabile ale educației. Separarea lor în sintagma de mai sus este motivată de nevoia de prezentare analitică a acestora într-un studiu teoretic. În realitatea educațională, teleologia națională a educației include cu necesitate (trebuie să includă!) și teleologia general-universală a educației, aceasta reprezentând sinteza valorilor educațiilor naționale din lume. Ignorarea, totală sau parțială, a unei componente în favoarea celeilalte provoacă/ poate provoca dezechilibru epistemic, inconsecvență teoretică și eșec educațional imediat sau în perspectivă apropiată.

Teleologia educației este centrată implicit pe formarea-dezvoltarea componentelor definitorii ale culturii generale a elevului: *competențe – trăsături caracteriale – aptitudini – abilități – comportamente – reprezentări/ viziuni – conștiință*. Fiind formate și continuu dezvoltate, sinteza acestora reprezintă personalitatea educabilului.

Întemeierea, în ultimele două decenii, a educației din Moldova doar pe competențe, deseori fără vreo relaționare cu celelalte trăsături de personalitate, impune eclectism, unilateralitate și primitivism construcției și dezvoltării curriculare, având ca rezultat sporirea numărului de servi ai tehnologiilor – cca jumătate din populația aptă de muncă a țării migrează în străinătate, unde execută activități de muncă de calificare joasă, foarte rar – medie și excepțional – superioară, situație cauzată și de conceptul defectuos al educației naționale.

Definitoriu pentru opțiunile elevilor pentru anumite domenii, discipline, activități este faptul că acestea nu sunt întâmplătoare, ci impuse de codul genetic al fiecăruia, care se manifestă în context educațional preponderent prin *aptitudini*. Conform lui P. Popescu-Neveanu, aptitudinile sunt „sisteme operaționale stabilizate, superior dezvoltate și de mare eficiență” [4, p. 60]; ele sunt înăscute și neapărat dezvoltate prin educație – „rezultă dintr-un aliaj al eredității și dobânditului” [Ibidem]. Cu aptitudini sunt dotați toți indivizii, fără excepție. Nesuținute educațional, aptitudinile vegetează în stare latentă.

Unitățile de conținut, sau valorile definitorii imanente ale educației, se constituie din contribuțiile fiecărei discipline școlare cu idei, concepte, principii, teorii, paradigme ale existenței și cunoașterii, generale și specifice. Deși există mecanisme de reglementare științifică-didactică a valorilor definitorii ale educației naționale (CNCE, comisiile de concurs pentru manuale ș.a.), constituite conform cerințelor UE, definirea și structurarea valorilor imanente ale educației naționale (pe trepte, discipline, clase etc.) nu are loc decât în

măsură modestă, deseori eclectică, primele și unicele studii-modele de curriculum disciplinar și de curriculum universitar fiind ignorate insistent chiar și în tezele de doctor în pedagogie, care au fost susținute de la apariția lor [2, 3] și până în prezent, fără a mai spune de cursurile universitare și cele de formare profesională continuă. Chiar dacă unii autori le indică titlurile în bibliografie, principiile de definire și structurare a materiilor, avansate în cele două lucrări, sunt trecute cu vederea.

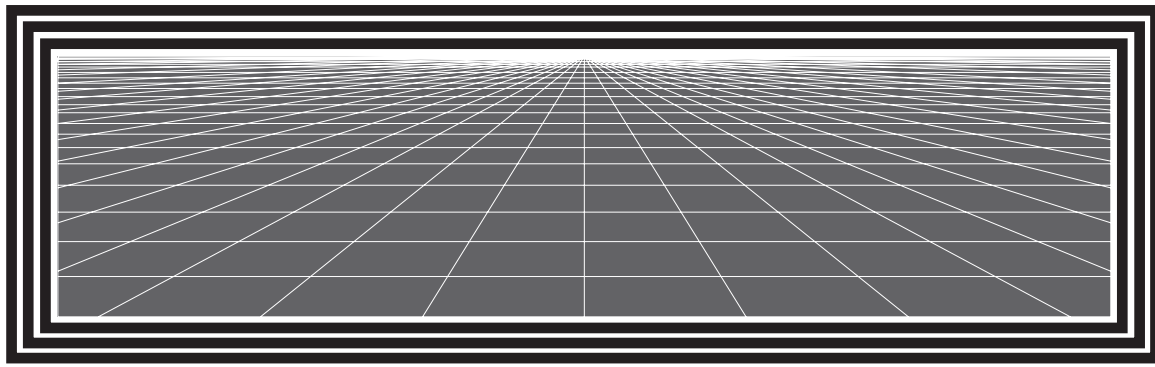
Or, neîntemeindu-se pe principii clare de definire, selectare și structurare a valorilor imanente ale educației, cadrele obligatoriu și opțional ale învățământului nu pot fi recunoscute ca valori întemeiate ale educației naționale.

Metodologiile generale, definite de Goethe drept *cale spre adevăr*, aplicabile oricărui tip de cunoaștere (*mitic-religioasă, empirică, artistic-estetică, științifică*) și, respectiv, în cadrul oricărei discipline școlare (contemplarea și observarea, analiza, comentarea, imaginarea, modelizarea, interpretarea, deducția ș.a.), și *specifice*, operabile în cadrul unui singur tip de cunoaștere/unei singure discipline școlare, constituie calea efectivă de trecere-avansare de la obiectul cunoașterii către trăsăturile de personalitate formate-dezvoltate prin studiu obligatoriu și opțional. Fiind personalitatea elevului esențial determinată atât de calea generală de cunoaștere, cât și de propriile instrumente de cunoaștere, aptitudinile, definirea și armonizarea binomului obligativitate-opțiune în context educațional concret poate deveni cel mai important reper al succesului școlar.

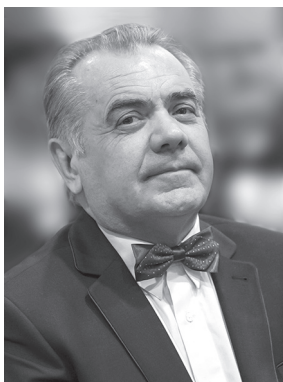
În concluzie: Cadrul opțional al instruirii-educației nu se poate constitui aleatoriu – din preferințele exclusive ale cadrelor didactice, părinților, educabililor etc., ci, pentru a deveni o normativitate, trebuie să fie întemeiat pe concepte-obiective-conținuturi-metodologii, care să reglementeze atât cunoașterea-formarea generală, necesară integrării firești în general uman și universal a elevilor, cât și explorarea și valorificarea resurselor naționale, concret-istorice și individuale specifice, reprezentând liantul immanent al național-universalului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul normativ. Învățământ general. Curriculum. Curricula opționale. Pe: www.mecc.gov.md (Accesat la 23.11.2019).
2. Negură I., Papuc L., Pâslaru VI. Curriculum psihopedagogic universitar de bază. Chișinău: UPSC, 2000.
3. Pâslaru VI., Crișan Al., Cerkez M. (coord.) ș.a. Curriculum de limba și literatura română. Clasele V-IX. Chișinău: Știința, 1997.
4. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978.
5. Scott Peck M. Psihologia minciunii. București: Curtea veche, 2004. ISBN 973-669-023-7.



EX CATHEDRA



Vladimir GUȚU

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

Particularitățile managementului curriculumului școlar la nivel instituțional

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

Rezumat: Articolul este dedicat problemei managementului curriculumului la nivel instituțional, accentul fiind pus pe identificarea condițiilor organizaționale, psihologice, metodologice de implementare eficientă a curriculumului școlar. Se descriu pe larg tipurile de activități manageriale și pedagogice ce țin de

implementarea curriculumului școlar și sunt incluse sugestii pentru manageri și cadre didactice privind realizarea acestui proces. Pentru prima dată, se propune un concept de monitorizare continuă a funcționalității curriculumului prin aplicarea/completarea de către profesori a unui registru, în care se vor fixa punctele vulnerabile ale curriculumului școlar.

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

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

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

INTRODUCERE

Particularitățile implementării și monitorizării curriculumului școlar țin de două aspecte: *managerial* și *pedagogic*. În cadrul fiecărui aspect, se aplică strategii, activități și instrumente specifice.

Aspectul managerial presupune:

- crearea condițiilor motivaționale și organizaționale pentru implementarea și monitorizarea curriculumului școlar;
- organizarea formării resurselor umane pentru implementarea și monitorizarea curriculumului școlar;
- organizarea implementării și monitorizării propriuzise a curriculumului.

Aspectul pedagogic presupune:

- formarea continuă a managerilor școlari și a cadrelor

didactice în vederea implementării și monitorizării curriculumului școlar;

- elaborarea sistemului de indicatori cu privire la eficiența implementării curriculumului școlar și, în special, a documentelor curriculare [4, p. 108].

CONDIȚII PENTRU IMPLEMENTAREA EFICIENTĂ A CURRICULUMULUI ȘCOLAR

Prima condiție ține de crearea cadrului motivațional pentru toți cei implicați în implementarea și monitorizarea curriculumului școlar: dezvoltarea profesională a managerilor și a cadrelor didactice; participarea la seminare și traininguri special organizate; obținerea gradelor didactice și manageriale; creșterea statutului profesional și posibilitatea de a se califica drept formator local/național etc.

A doua condiție ține de aspectul organizațional al procesului de implementare a curriculumului școlar: proiectare, organizare, monitorizare, comunicare etc.

A treia condiție ține de elaborarea *Programului de implementare a curriculumului* ca parte componentă a *Programului strategic și operațional de dezvoltare a școlii*. Programul de dezvoltare stabilește obiectivele instituției pentru implementarea curriculumului, posibilitățile de modificare și de identificare a resurselor necesare pentru atingerea lor. Programul strategic de dezvoltare a instituției pentru implementarea curriculumului trebuie să corespundă următoarelor exigențe:

- **caracterul actual** – calitatea programului de a fi orientat în direcția realizării politicilor curriculare;
- **caracterul de pronosticare** – capacitatea programului de a reflecta cerințele de perspectivă ale școlii cu referire la eficiența funcționării curriculumului școlar;
- **caracterul realist** – capacitatea programului de a asigura adecvarea scopurilor de implementare a curricula la mijloacele reale existente;
- **caracterul integru** – calitatea programului de a asigura prezența completă și corelată a ansamblului de acțiuni necesare implementării curriculumului;
- **caracterul evaluativ** – capacitatea programului de a asigura evaluarea rezultatelor intermediare și finale privind implementarea curriculumului școlar;
- **stabilirea riscurilor** – calitatea programului de a detecta în timp util abaterile de la rezultatele implementării curriculumului școlar [4, p.108].

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

1. **Conceperea programului** de implementare a curriculumului: crearea grupului analitic; elaborarea conceptului de implementare;
2. **Analiza problemelor**, a situației actuale și de perspectivă a instituției pentru implementarea curriculumului: date informative despre instituție; constatarea stării reale a unității de învățământ, în special cu referire la funcționarea curriculumului existent; compararea stării dorite cu cea reală și identificarea discordanței dintre ele; formularea dificultăților;
3. **Definirea perspectivei** de implementare a curriculumului: stabilirea direcțiilor de implementare a curriculumului; generarea și evaluarea ideilor pentru depistarea și soluționarea problemelor legate de implementarea curriculumului; formarea algoritmului acțiunilor de implementare a curriculumului;
4. **Stabilirea conexiunii** planului strategic de dezvoltare a școlii cu planul de implementare a curriculumului [2, p. 71].

La nivelul școlii, implementarea curriculumului presupune mai multe tipuri de activități manageriale:

- Planificarea implementării curriculumului atât la nivelul instituției de învățământ (planificarea strategică), cât și la nivelul structurilor instituționale (catedre, comisii metodice, administrație etc.) și al personalului (planificarea operațională); elaborarea planului anual operațional al școlii, a planurilor catedrelor și comisiilor metodice, planificările calendaristice ale cadrelor didactice etc.;
- Organizarea activității din școală în vederea implementării curriculumului (fixarea normelor didactice, repartizarea personalului didactic pe clase, constituirea catedrelor, a comisiilor metodice, a unor colective cu caracter permanent sau temporar pentru soluționarea diferitelor probleme ale implementării noului curriculum, numirea diriginților, repartizarea elevilor pe clase, alcătuirea orarului și a graficului de utilizare a laboratoarelor, atelierelor, cabinetelor și sălilor specializate, a sălilor și a terenurilor de sport, organizarea sistemului informatic și a subsistemului informatic al acestuia etc.);
- Coordonarea acțiunilor de implementare a curriculumului (stabilirea modalităților de comunicare operativă între toți factorii implicați în implementarea curriculumului, desfășurarea unor ședințe de analiză și de luare a unor decizii operative etc.);
- Antrenarea personalului unității școlare în acțiunile de implementare a curriculumului școlar;
- Evaluarea desfășurării acțiunilor de implementare a curriculumului școlar [2, p. 73].

Funcțiile manageriale ale cadrelor implicate în implementarea curriculumului au ca scop: organizarea, conducerea operațională prin utilizarea corectă a resurselor umane, susținerea și stimularea, evidența parcurgerii de către profesori a diferitelor forme de perfecționare, negocierea și soluționarea conflictelor.

La nivelul unității de învățământ, funcțiile directorului adjunct în implementarea curriculumului constau în: asigurarea influenței directe în promovarea inovației, conducerea echipei de coordonare în scopul elaborării schemei inițiale de management al implementării, acordarea ajutorului și facilităților la introducerea modificărilor în managementul implementării curriculumului. Directorul adjunct participă activ la realizarea obiectivelor managementului curricular prin aplicarea metodelor optime și a instrumentelor eficiente de lucru.

Procesul de implementare a curriculumului în instituția de învățământ se realizează de Consiliul Pedagogic printr-un sistem informațional dinamic și de monitorizare eficientă. Procesul de implementare este subordonat sistemului de evaluare, în conformitate cu prioritățile de implementare a Curriculumului Național și cu prioritățile dezvoltării instituției de învățământ.

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

- adaptarea cunoștințelor și intereselor cognitive, dezvoltarea capacităților analitice și critice ale elevilor (a competențelor transversale și specifice);
- desfășurarea activităților practice în baza cunoașterii diferențelor individuale, a intereselor, cunoștințelor, capacităților, comportamentelor;
- formarea motivației elevilor pentru învățare și menținerea interesului lor în situații de eșec temporar;
- implicarea în activitățile de cooperare cu promotorii politicii educaționale și larga colaborare cu colegii, părinții, comunitatea etc.;
- angajarea în autoinstruire continuă și aprecierea critică a activității proprii;
- armonizarea modului de predare cu mediul de învățare etc.

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

- Administrația unității de învățământ (echipa managerială – directorul, directorul adjunct pentru instruire, directorul adjunct pentru educație) elaborează strategia de implementare a curriculumului.
- Administrația unității de învățământ elaborează planul de activitate anual individual (directorul, directorul adjunct pentru instruire, directorul adjunct pentru educație) și general al unității de învățământ, conform Curriculumului Național și componentelor *organizare* și *proiectare* ale strategiei implementării curriculumului, până la începutul noului an de studii.

Membrii corpului didactic își proiectează activitatea conform curriculumului disciplinar, dirigenții – activitatea extradidactică pentru implementarea curriculumului [Apud 4]. Administrația școlii (directorul, directorii adjuncți), șefii de catedră, formatorii locali, alcătuind, împreună, o echipă de creație, au scopul să consulte și să ajute, orientând cadrele didactice spre un proces educațional cât mai real și mai eficient.

Managementul implementării curriculumului vine să materializeze valorile curriculumului școlar, dar și să asigure o receptivitate sporită și permanentă față de inovații curriculare. Implementarea curriculumului vizează modul concret în care se realizează transpunerea în practică a unui curriculum școlar. Se cere a fi concretizate normele și reglementările pentru factorii responsabili. Este necesară distribuirea resurselor, stabilirea procedurilor de distribuire a fondurilor, angajarea personalului (antrenat în implementarea curriculumului) etc. În implementarea curriculumului sunt, de obicei, implicate numeroase instituții: școala, familia și comunitatea, organizațiile voluntare, instituțiile de informare

și consiliere și, desigur, statul. Astfel, managementul curriculumului impune valorificarea unei multitudini de acțiuni orientate spre realizarea obiectivelor preconizate. De aceea, în procesul implementării curriculumului este necesar de a lua în considerare nu doar proiectul de dezvoltare instituțională, dar și oferta curriculară a școlii.

Conținutul ofertei curriculare a școlii se structurează în jurul următoarelor categorii de precizări:

- Tipul de educație/formare oferit de școală;
- Filierele, profilurile, disciplinele școlare;
- Enunțarea finalităților și a obiectivelor centrale ale fiecăreia;
- Numărul de clase și anii de studii;
- Tematica care va fi parcursă, însoțită de precizarea obiectivelor specifice;
- Pachetele de discipline opționale oferite de școală;
- Sistemul de evaluare internă a școlii, particularizat ofertei;
- Metodologia de opțiune (pentru părinți și elevi);
- Metodologia de selecție în cazul în care profesorul care oferă cursul respectiv se adresează unor elevi cu anumite aptitudini/abilități [5, p. 30].

A patra condiție cu referire la implementarea curriculumului școlar ține de pregătirea/formarea cadrelor didactice și a celor de conducere. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în vederea formării competențelor de implementare a curriculumului este un program complex și dominant în obținerea rezultatelor scontate. Obținerea de schimbări conceptuale și practice în procesul implementării curriculumului este posibilă prin reorganizarea formării profesionale continue a cadrelor didactice.

Nu mai puțin importantă este și *condiția* legată de resursele materiale, care determină în mare parte eficiența implementării curriculumului școlar. Resursele materiale, fiind condiții determinante în implementarea curriculumului, înaintază anumite modele de ordonare. În aceste situații, managementul curriculumului, care vizează resursele materiale și mijloacele de învățământ, are ca dimensiuni:

- studiul, analiza, necesarul de mijloace de învățământ în unitatea școlară, conform nevoilor de predare-învățare a diferitelor discipline, raportat și la numărul de elevi, clase, profiluri;
- studiul comparativ al necesarului totalizat în unitate cu posibilitățile, ofertele existente (în normative, cataloage, alte surse) și cu modalitățile de procurare (dotare, finanțare, autofinanțare);
- emiterea comenzilor, încheierea contractelor conform normelor;
- alcătuirea unui inventar minim prin dotare, autodotare, transfer;
- alcătuirea unei bănci de date, evidențe a mijloacelor existente, cu menționarea indicatorilor de eficiență pedagogică, economică;
- repartizarea echilibrată a mijloacelor existente, cu

menționarea indicatorilor de eficiență pedagogică, economică;

- repartizarea echilibrată a mijloacelor pe discipline, cabinete, laboratoare, ateliere, clase, dar și pentru o utilizare combinată;
- crearea condițiilor de organizare relevantă în spațiul acordat, pentru a fi în concordanță cu obiectivele didactice urmărite, cu integrarea lor facilă în activitățile de diverse categorii; întocmirea unui repertoriu de utilizare după funcțiile pedagogice;
- asigurarea condițiilor ergonomice, tehnice de păstrare, după caracteristicile dominante, pe categorii (climatizare, aerisire, mobilier adecvat pentru depozitare, tehnici de distribuire etc.);
- stabilirea regulilor de prelucrare, utilizare, înapoiere, reparare, întreținere, înlăturare a defectelor constatate;
- acumularea unor propuneri, soluții de perfecționare, crearea unor noi mijloace de învățământ, după constatările la clasă; participarea la expoziții, concursuri tematice organizate școlar, interșcolar;
- să corespundă obiectivelor, performanțelor psihice și tehnice corespunzătoare, să dovedească durabilitate în exploatare, simplitate în manipulare, respectare a condițiilor estetice, să concentreze imaginile sau datele spre esențial, să evidențieze elementele semnificative, alegerea fondului potrivit pentru prezentare și proiecție, concordanța între semnele verbale și figurative, dimensionate în raport cu particularitățile elevilor și cu condițiile de prezentare [Apud 4].

DEMERSURI MANAGERIALE- PEDAGOGICE PRIVIND IMPLEMENTAREA CURRICULUMULUI ȘCOLAR LA NIVEL INSTITUȚIONAL

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

Oportunitatea unui curriculum este un *prim aspect* pe care încearcă să-l pună în evidență managementul curriculumului. Aceasta semnifică: măsura în care curriculumul respectiv coincide cu nevoile de dezvoltare și învățare ale elevilor; relevanța și caracterul cuprinzător al curriculumului; oportunitățile pe care le oferă elevilor pentru a face dovada realizării finalităților prevăzute; măsura în care curriculumul, așa cum este el conceput, satisface cerințele existente.

Eficacitatea unui curriculum este cel de *al doilea aspect* al managementului implementării curriculumului și vizează obținerea unor informații despre:

măsura în care au fost realizate intențiile propuse ale curriculumului; dacă sunt potrivite așteptările asupra finalităților învățării la anumite niveluri; care elevi au demonstrat – și care nu – realizarea acestor finalități; ce acțiuni ar putea fi inițiate pentru a ne asigura că mai mulți elevi vor face dovada realizării finalităților învățării pe viitor; dacă materialele și resursele folosite de actualul curriculum îi ajută pe elevi să învețe și să realizeze finalitățile educative prevăzute; în ce măsură aprecierile profesorilor sunt obiective, eficace și respectă principiile pedagogice ale aprecierii; în ce măsură curriculumul prevăzut a promovat implicarea activă și autoaprecierea elevilor.

Și, în fine, *eficiența* unui curriculum este cel de *al treilea aspect* al managementului acestuia și este stabilită de răspunsurile la următoarele întrebări: *Este actualul curriculum utilizabil și viabil din punctul de vedere al resurselor și timpului? Își folosește resursele în mod eficient? Timpul și resursele necesare se compară cu cele folosite? Integrează sau se intersectează cu alte programe ale școlii din arii-cheie de învățare?*

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

Sugestii pentru manageri și profesori de eficientizare a procesului de implementare a curriculumului școlar la nivel instituțional:

Pasul 1. Elaborarea unui ansamblu de activități ce țin de implementarea curriculumului școlar și introducerea acestora în *Programul strategic și operațional al dezvoltării școlii*. Ansamblul de activități se elaborează de un grup de creație din rândul profesorilor și este coordonat de directorul școlii.

Pasul 2. Aprobarea sistemului de activități pentru implementarea curriculumului școlar în cadrul Consiliului Pedagogic.

Pasul 3. Realizarea activităților de implementare a curriculumului școlar:

1. Crearea climatului psihologic și motivațional pentru cadre didactice, elevi, părinți privind implementarea Curriculumului școlar (2019);
2. Organizarea formărilor cadrelor didactice privind implementarea curriculumului școlar: cursuri de formare organizate la nivel național și raional; seminare și mese rotunde la nivel instituțional; autoformare;
3. Stabilirea particularităților și a acțiunilor specifice de implementare a diferitelor documente curriculare:
 - *Planuri de învățământ* → orarul lecțiilor în confor-

mitate cu profilul instituției, resursele umane, condițiile materiale etc.

- *Curriculumul disciplinei* → proiecte didactice de lungă durată, elaborate în conformitate cu specificul clasei de elevi, viziunile didactice proprii, condițiile de asigurare didactică etc.
- *Manualul școlar* → ghid metodologic → proiectare didactică de lungă durată → proiectare didactică a lecției în conformitate cu prevederile conceptuale și metodologice ale curriculumului disciplinar și ale celui național etc.

Pasul 4. Organizarea monitorizării funcționalității curriculumului școlar de către cadrele didactice în baza feedback-ului obținut:

- Elaborarea unui registru pentru cadrele didactice de fixare continuă a părților slabe, inexactităților în curricula. Notele în registru se vor face după predarea-învățarea fiecărei unități de învățare. Structura registrului poate fi prezentată astfel:

Varianta 1						Varianta 2			
Produce curriculare Indicatori/ criterii	Curriculum ca progra- mă	Manualul școlar	Ghidul metodo- logic	Teste de evaluare	Alte obser- vații	Nr. crt.	Componente ale curriculumului	Indi- catori	Comentarii ale cadrelor didactice
1. Relevanța	Fixarea erorilor/problemelor și a comentariilor cadre- lor didactice					1	Cadrul concep- tual	1. 2.	
2. Complexi- tatea									
3. Coerența									
Varianta 3									
Componente ale curriculumului Indicatori/criterii	Cadrul conceptual	Competențe specifice	Unități de competențe	Unități de conținuturi	Acțiuni de învățare	Strategii didactice			

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

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

ÎN LOC DE CONCLUZII

Cele șapte aspecte de importanță majoră în implementarea curriculumului școlar sunt:

1. Cunoașterea și înțelegerea profundă a inovațiilor și prevederilor conceptuale și metodologice ale curriculumului școlar;
2. Formarea/autoformarea continuă privind dezvoltarea profesională;
3. Proiectarea didactică de lungă durată și de scurtă durată în raport cu prevederile curriculumului disciplinar, dar și viziunea didactică proprie, particularitățile clasei de elevi, oportunitățile școlii;
4. Construcția și aplicarea strategiilor didactice optime și eficiente privind formarea competențelor transversale și a celor specifice disciplinelor școlare;
5. Asigurarea unor evaluări obiective a manifestării

graduale a competențelor la etape de învățare diferite;

6. Realizarea unei comunicări didactice eficiente și adecvate;
7. Crearea unui mediu de învățare relevant, securizat și apropiat/prietenos elevilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Guțu VI. Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial: cadru conceptual. Chișinău: Grupul Editorial Litera, 2000. 80 p.
2. Guțu VI. et al. Cadrul de Referință al Curriculumului Național. MECC, IȘE. Chișinău: Lyceum 2017. 104 p.
3. Iosifescu Ș. (coord.) Managementul și cultura calității la nivelul unității școlare. București: Institutul de Științe ale Educației, 2005. 145 p.
4. Pogolșa L. Teoria și praxiologia managementului curriculumului. Chișinău: Lyceum, 2013. 368 p.
5. Prodan G. Curriculum pedagogic: abordare managerială în managementul dezvoltării organizației școlare. Perspective. Timișoara: Mirton, 2007, pp. 118-146.



Aurelia BEȚIVU

asist. univ., Universitatea de Stat Alecu Russo
din Bălți; drdă, UPS Ion Creangă din Chișinău

Educația formală, nonformală și informală în conturarea stilului existențial al adolescenților

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

Rezumat: Adolescența se dovedește a fi o vârstă-cheie pentru dobândirea și menținerea obiceiurilor pozitive de viață. Identificarea a ceea ce percep adolescenții drept stil existențial

și explorarea factorilor care determină deciziile lor de implicare sau de evitare a comportamentelor pozitive sau negative ale stilului de viață ar putea îmbunătăți capacitatea pedagogilor de a influența alegerile adolescenților prin strategii formale, nonformale și informale și de a modifica anumite comportamente negative. Pentru adolescenți, educația în contexte formale, nonformale și informale, într-o perspectivă de învățare pe tot parcursul vieții, este de extremă importanță, deoarece ar trebui să fie una dintre soluțiile pentru îmbunătățirea stilului lor de viață, promovând responsabilitatea pentru sporirea neîntreruptă a propriului lor capital social, intelectual și cultural.

Cuvinte-cheie: stil de viață, adolescenți, educație formală, educație nonformală, educație informală.

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

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

Adolescența continuă să frământă minți lucide, concentrate cu intenția de a-i descoperi misterele. Interpretată din perspective diferite, ea poate fi percepută ca stadiu, perioadă de tranziție, criză, problemă, potențial, copilărie, tinerețe etc. E o perioadă tumultuoasă de dezvoltare a personalității, care a indus incertitudini și în cercetarea stilului existențial adoptat de adolescenți, împreună cu contextele care determină formarea acestuia.

Putem însă afirma că educația, în calitatea sa de atribut și condiție de existență a omului în societate, este un mijloc de transfer de valori între societate și individ, asigurând condiții favorabile pentru asimilarea și promovarea acestor valori [5]. Educație neutră din punct de vedere valoric nu există. Potrivit sociologului Ivan Ivlampie, „valorile și actul uman de întemeiere a acestora s-ar constitui atunci în indicatori ai unui stil de viață” [6, p. 326].

Omniprezența educației în planul analizei diacronice și sincronice a existenței umane este indubitabilă, întrucât influențele educaționale sunt nelimitate, în sensul că educația oamenilor se produce/se poate produce pretutindeni – acasă, în curte, în stradă, în localitate, în comunitatea umană. Pornind de la această premisă, s-au

conturat de-a lungul timpului cele trei forme ale educației: formală, nonformală și informală, care, în unitatea lor, nu lasă spațiu neacoperit pentru devenirea omului. „Spațiul educațional este un spațiu „îndumnezeit prin locuire” (M. Heidegger) de către ființa umană. Întreg universul uman ar trebui recunoscut ca spațiu educațional, căci schimbarea ființei umane prin educație este o schimbare de ordin atitudinal. În sensul filosofic al cuvântului, educația poate fi identificată cu atitudinea (J. Dewey)” [10, p. 331]. Or, *atitudinea este un constituent al stilului existențial* – „stilul de viață definește individul privit ca un întreg, în interacțiune cu mediul său specific. Se poate spune că stilul de viață poate reprezenta tiparul vieții individului, ce se exprimă prin interese, opinii, atitudini” [3]. Vlad Pâslaru susține că „schimbarea ființei umane prin educație are loc pe parcursul întregii vieți. Așa cum nu se poate imagina un individ care să nu se schimbe deloc pe parcursul vieții, tot așa nu se poate imagina cineva care să rămână același într-o anumită perioadă de timp. Or, educația este perenă și continuă” [10, p. 331]. Stilul de viață este și el o structură flexibilă, care se schimbă de la o etapă la alta: de-a lungul vieții, trecem prin mai multe stiluri de viață, care se formează sau se adoptă în funcție de diferitele stadii ale vieții: copilărie, adolescență,

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

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

Așadar, putem vorbi despre conturarea unui stil existențial al individului numai prin prisma educației (formale, nonformale și informale). Această teză se întemeiază pe o abordare specială a subiect-obiectului educației și presupune interpretarea personalității ca produs (și agent) al activității/procesului de formare/autoformare și de dezvoltare/auto-dezvoltare permanentă a conștiinței și a comportamentului social.

Stilul existențial indică orizontul axiologic al existenței umane. Or, educația asigură promovarea valorilor general-umane. Educația formală realizează acest obiectiv pe dimensiunea intelectuală (valoarea centrală fiind cunoașterea), estetică (frumosul), psihofizică (sănătatea), morală (binele) și tehnologică (adevărul științific).

Educația formală corespunde unui model educațional organizat sistematic, structurat și administrat conform unui set de legi și norme, prezentând un curriculum destul de rigid în ceea ce privește obiectivele, conținutul și metodologia. Procesul educațional formal implică în mod necesar profesorul, elevii și instituția. Avansarea elevilor la următoarea etapă de învățare are loc în urma evaluării intermediare și finale, care au un caracter mai degrabă punitiv, supunându-se unei metodologii monodirecționale. Notele și diplomele se conferă în conformitate cu un set de reguli [14].

În prezent, nu există un consens în definirea stilului de viață. Definițiile existente sunt vagi și se concentrează asupra diferitelor aspecte ale modului de trai al ființelor umane, fiind abordate din perspective diferite – filosofie, psihologie, medicină, ecologie, sociologie, antropologie, marketing etc. Analizând definițiile oferite de autori consacrați (M. Weber, T.W. Adorno, F. Nietzsche, W. Lazer, L. Wirth, M. Featherstone, D. Chaney, A. Adler, M. Vasile, C. Zamfir, Ch. Bliss, C. Thyra ș.a.), putem distinge că *stilul de viață ar fi un pattern valoric, atitudinal și comportamental personal sau social al individului sau grupului, determinat de*

factorii socioculturali, caracteristicile personale/grupale și educaționale. Această constatare ne permite să punem în relație formarea stilului existențial cu modelele valorice, atitudinale și comportamentale pe care le oferă educația formală. Idealul educațional stabilit de Codul Educației al Republicii Moldova este o dovadă veridică în acest sens: „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” [1]. Însă modelul de personalitate cerut de ideal în cadrul educației formale este limitat de conținuturile curriculare și tehnologiile educaționale aplicate la „un sistem de cunoștințe”, lăsând în umbră atitudinea și comportamentul ca elemente esențiale în formarea unui stil existențial. Cu atât mai mult în cazul adolescenților, care sunt presați de examenele pe care trebuie să le susțină la final de ciclu gimnazial și liceal. Metodologia este, în esență, explicativă, care nu se referă deloc la obiectivele comportamentale dorite; de fapt, este foarte rar ca astfel de obiective să fie stabilite operațional [14].

Astfel, sistemul educațional formal ia în considerare, într-o măsură mai mică, standardele, valorile și atitudinile elevilor relevante pentru eficacitate și eficiență, precum și pentru sistemul de învățământ, care nu este evaluat la nivelul acceptării elevilor. Profesorii, în mare parte, pretind că predau; elevii/studentii pretind că învață; iar instituțiile pretind că se ocupă într-adevăr de interesele elevilor/studentilor și ale societății [4]. În general, obiectivele care vizează creșterea personală a elevilor sunt neglijate, iar principiile de bază ale învățării sunt ignorate în planificarea și performanța sistemelor educaționale. Totuși, în anul de studii 2018-2019 a apărut o nouă disciplină școlară, *Dezvoltare personală*, care ar viza aceste obiective.

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

Orientările europene identifică procesul educațional în orice activitate întreprinsă de oameni, la etape diferite ale vieții, pentru a-și îmbunătăți cunoștințele, abilitățile și competențele, din punct de vedere personal, civic, social și profesional, în mod formal, nonformal sau informal. Prin urmare, formele educației pot fi diferențiate în funcție de nivelul de organizare și de structură, de condițiile în care are loc învățarea, de funcționalitatea și aplicabilitatea cunoștințelor, aptitudinilor și atitudinilor și de nivelul de certificare a rezultatelor învățării [9].

Ca urmare a promovării educației pe tot parcursul

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

Factorii de decizie din țările OCDE au devenit din ce în ce mai conștienți de faptul că educația nonformală și informală reprezintă o sursă bogată de capital uman. Recunoașterea rezultatelor învățării nonformale și informale nu creează capital uman, însă recunoașterea face stocul de capital uman mai vizibil și mai valoros pentru societate în ansamblu [8]. Considerațiile strategice la nivel macro cauzează, într-o măsură tot mai mare, acțiuni specifice la nivel micro. Codul Educației prevede realizarea educației sub toate trei forme, specificând, în Titlul I, capitolul I, art. 3, termenii de *educație formală*, *educație nonformală* și *educație informală*. În același document (Titlul II, cap. VII, art. 36, 37) sunt stabilite reperele pentru învățământul extrașcolar, care se referă la educația nonformală. Codul Educației mai stabilește și cadrul general al învățării pe tot parcursul vieții în contextul educației nonformale și informale [1]. De aici desprindem rolul acestora în scopul formării-dezvoltării competențelor din perspectivă personală, civică, socială și profesională.

Procesele educaționale dotate cu programe și metodologii flexibile, capabile să se adapteze la nevoile și interesele elevilor, pentru care timpul nu este un factor prestabilit, ci depinde de ritmul de lucru al elevului, se încadrează în așa-numita educație nonformală. Aceasta demarează în urma alegerii deliberate a persoanei implicate (din orice categorie de vârstă), alegere care are loc în afara sistemelor menționate mai sus. Această formă de educație se poate desfășura în orice organizație care urmărește scopuri educaționale, inclusiv în cele de voluntariat, de serviciu public național, serviciu social privat și la întreprinderi. Astfel, educația nonformală este orice tip de învățare structurată și organizată, care e instituționalizată, intenționată și planificată de un furnizor de educație, dar care nu conduce la un nivel formal de calificare recunoscut de autoritățile naționale educaționale relevante [9].

O analiză preliminară a sistemelor nonformale existente atestă prezența constantă a două trăsături: (a) centrarea procesului pe cel ce învață, pe nevoile și posibilitățile acestuia; și (b) utilitatea imediată a educației pentru creșterea personală și profesională a celui educat.

Întrucât adolescența este o perioadă a dilemelor, a cunoașterii de sine, programele nonformale le oferă adolescenților expertiza și asistența necesare pentru o mai bună înțelegere a propriului eu și a lumii. Pe măsură

ce educația nonformală se concentrează asupra elevului, ea prezintă caracteristici flexibile privind procedurile, obiectivele și conținutul inițial stabilit și adoptat, reacționând mai rapid la schimbările care pot afecta nevoile elevilor/studentilor și ale comunității.

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

„Prin Leo Frobenius, Oswald Spengler, Lucian Blaga, stilul capătă înțelesul unei forme, a unui tipar care pătrunde toate manifestările de viață ale omului” [6, p. 325], ceea ce ar determina relația stilului existențial cu cea de-a treia formă a educației. Educația informală este destul de diferită și de educația formală, și de cea nonformală, deși în anumite cazuri este capabilă să mențină o relație strânsă cu ambele. Ea nu corespunde unei concepții organizate și sistematice a educației; învățământul informal nu conține neapărat obiectivele și subiectele incluse în mod obișnuit în curriculumul tradițional. El este destinat elevilor/studentilor la fel de mult ca și publicului larg și nu impune obligații. În general, nu există control asupra activităților desfășurate. Educația informală nu are în vedere, în mod necesar, acordarea de titluri sau diplome, ea doar completează atât educația formală, cât și pe cea nonformală [11].

Învățarea informală, indiferent dacă există sau nu o alegere deliberată, se poate realiza de către orice persoană, prin activitățile și situațiile de zi cu zi, prin interacțiunile în contextul muncii, al familiei și al timpului liber. Prin urmare, în procesul educațional intră în joc dimensiunile „soft” ale educației, cum ar fi stilurile de predare și gestionarea interacțiunilor. Acestea le permit în special celor care nu au suficient acces la resurse pentru a fi participanți activi și capabili să facă uz de cunoștințe și să-și atingă ambițiile personale [9]. Mai mult, astfel se atenuează sau se consolidează motivațiile, așteptările, intențiile, autoreprezentările și practicile de incluziune și de excludere, discriminare și ierarhizare socială.

Percepută ca adevăratul proces de achiziție pe parcursul vieții, educația informală, constând din formarea atitudinii, interiorizarea valorilor, realizarea deprinderilor și cunoștințelor din experiența de zi cu zi, constituie cea mai vastă sursă de formare a stilului de viață, reflectat în atitudinile și valorile individuale.

În concluzie: Economiiile globalizate cer angajați care posedă flexibilitate, adaptabilitate și transversalitate, așa-numite abilități sociale/de relaționare ("soft skills"). Piața muncii îi favorizează tot mai mult pe cei în stare să facă față situațiilor imprevizibile de muncă, atât independent, cât și în grup, sociabili, responsabili și capabili de inițiativă. Această tendință se reflectă și în politici; abilități precum „a învăța să înveți”, „competența socială și civică” și „spiritul de inițiativă și antreprenorial” sunt considerate acum competențe-cheie la nivelul sistemelor de învățământ. De asemenea, este recunoscut faptul că educația formală este adesea incapabilă să formeze aceste „soft skills”. Din definiția *stilului existențial* prezentată, am văzut că anume aceste abilități sunt o parte componentă a stilului. Prin urmare, formarea unui stil existențial se datorează mai cu seamă nonformalului și informalului, și mai puțin laturii formale a educației.

Uneori, între valorile promovate de educația formală, nonformală și informală apar contradicții. Ar fi însă ideal ca toate trei forme să promoveze aceleași valori, astfel încât pattern-urile oferite de formele educației, preluate de adolescenți și raportate la propria individualitate, să dea naștere stilului existențial autentic.

Călătoria devenirii umane presupune o continuă transformare, care depinde de natura ființei, dar și de particularitățile contextului social, ceea ce ne obligă să conștientizăm că educația realizează medierea între existența și esența umană. Adolescența este vârsta dilemelor, iar educația, sub toate formele ei, este chemată a ajuta tânărul să discearnă asupra orizontului axiologic al existenței umane.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educației al Republicii Moldova din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, pp. 319-324.
2. Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. În: Official Journal of the European Union, 2012. Pe: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ%3AC%3A2012%3A398%3A0001%3A0005%3AEN%3APDF> (Accesat la 19.02.2019).
3. Delimitări conceptuale și tipologii ale stilului de viață. Pe: <http://www.scribub.com/jurnalism/Delimitari-conceptuale-si-tipo33124.php>
4. European Universities' Charter on Lifelong Learning. Brussels: European University Association, 2008. Pe: <https://eua.eu/downloads/publications/european%20universities%20charter%20on%20lifelong%20learning%202008.pdf> (Accesat la 19.04.2019).
5. Guțu V. et al. Concepția educației în Republica Moldova. În: Studia Universitatis, nr. 5 (25), 2009, pp. 5-16.
6. Ivlampie I. Stiluri de viață și dinamica lor. În: Communication and Argumentation in the Public Sphere, nr. 2, 2007, pp. 323-328.
7. Langzhou H. The Future Prospect of a Lifelong Education System. În: Lifelong Education, nr. 1 (5), 2018. Pe: <http://ojs.piscomed.com/index.php/LE/article/view/436/403> (Accesat la 17.02.2019).
8. Lifelong Learning for All. Policy Directions. Organisation for Economic Cooperation and Development. Paris, 2001. Pe: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En) (Accesat la 09.05.2019).
9. Palumbo M. et al. Education (Formal, Non-formal, Informal). Young Adult. Pe: http://www.young-adultllt.eu/glossary/listview.php?we_objectID=193 (Accesat la 19.02.2019).
10. Pâslaru V. Pleoară pentru repotenzializarea valorilor imanente ale educației. În: Eșeu asupra reprezentării puterii. Chișinău: Știința: 1998. 285 p.
11. Roche S. Sum ergo disco: The Ubiquity of Learning (in Non-formal and Informal Settings). În: International Review of Education, nr. 63, 2017, pp. 297-301.
12. Ruiz L. Non-formal Education vs. Formal and Informal Education. Pe: <http://trawcoe.com/non-formal-education-vs-formal-and-informal-education> (Accesat la 14.02.2019).
13. UNESCO. Youth and Skills: Putting Education to Work. EFA Global Monitoring Report. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, 2012. 480 p. Pe: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218003> (Accesat la 09.05.2019).
14. Zaki D. Formal, Non-formal and Informal Education: Concepts/Applicability. În: Cooperative Networks in Physics Education – Conference Proceedings, 173. New York: American Institute of Physics, 1988, pp. 300-315. Pe: <http://techne-dib.com.br/downloads/6.pdf> (Accesat la 14.02.2019).
15. Zamfir C. Stil de viață și mod de viață. Reflecții asupra stadiului actual al analizei sociologice. Pe: <https://bibliotecadesociologie.ro/download/zamfir-catalin-1989-stil-de-viata-si-mod-de-viata-reflectii-asupra-stadiului-actua31-al-analizei-sociologice-33-54/> (Accesat la 09.05.2019).



Maria HADÎRCĂ

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

Abordarea strategică a activității de formare a vorbitorului cult în învățământul secundar

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

Rezumat: Articolul argumentează necesitatea abordărilor strategice în educație, prezintă unele strategii pedagogice de formare a vorbitorului cult de limba română la etapa învățământului secundar, printre care și curriculumul opțional

Învățăm să vorbim argumentat, promovează inter- și transdisciplinaritatea în eficientizarea activităților de învățare.

Cuvinte-cheie: educație, teleologia educației, abordare strategică, scop educațional, finalitate educațională, strategie pedagogică, strategie didactică, curriculum, curriculum opțional, competență de comunicare, vorbire argumentată, vorbitor cult, învățământ secundar.

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

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

INTRODUCERE

La o simplă accesare a motorului Google de căutare a informației, vom constata că abordarea strategică este un atribut al societății postmoderne, fiind caracteristică mai ales unor astfel de domenii, cum ar fi: administrația publică, managementul întreprinderii, comunicarea în afaceri, marketing ș.a., nu însă și educației. Din aceeași sursă, care face trimitere la definițiile date în dicționarele explicative, aflăm că *strategia* poate fi definită în cinci moduri: 1. Plan de acțiuni; 2. Mișcare tactică; 3. Tipar de acțiune, model (pattern); 4. Poziție; 5. Perspectivă.

Plecând de la aceste semnificații și având scopuri cu țintă strategică, în cadrul Institutului de Științe ale Educației (IȘE), de câțiva ani se derulează proiectul de cercetare științifică aplicativă *Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult de limbă română din perspectiva educației europene pentru limbi*, prin care un grup de cercetători și-a propus să fundamenteze noi strategii, modele, metodologii și alte instrumente pedagogice de eficientizare a activității de formare a unui elev vorbitor cult al limbii române, fie acesta vorbitor nativ sau vorbitor alolingv, astfel încât să se producă o schimbare pozitivă în ceea ce privește realizarea scopului educației lingvistice la nivelul învățământului secundar din Republica Moldova.

Prin urmare, abordarea strategică este specifică și domeniului educațional, iar aceasta derivă din caracterul prospectiv-strategic al educației, fiind operațională mai ales la nivelul teleologiei educației, știința care definește finalitățile educației – *idealul pedagogic, scopurile și obiectivele educaționale, valorile educaționale* ș.a. Anume prin aceste componente se proiectează orientările valorice și direcțiile strategice de formare a personalității, ele

conturează tipul de personalitate spre care tinde sistemul și procesul educațional, la un anumit moment de dezvoltare a societății. Mai mult, dimensiunea teleologică este *intrinsecă* actului educativ, or, a proiecta educația înseamnă a orienta strategic activitatea de formare a personalității spre anumite valori educaționale indispensabile celui educat, a conduce pe cineva către un scop dinainte stabilit.

În tratatul său de pedagogie, C. Cucoș evidențiază astfel rolul dimensiunii teleologice a educației: „Ca orice acțiune umană, educația vizează postularea și împlinirea unui scop, a unui proiect de devenire umană. Nu se poate face educație fără a avea în vedere finalitatea demersului educațional – prototipul de personalitate către care se tinde” [4, p. 42].

Trebuie precizat că, odată formulate, aceste elemente de proiecție a educației se transpun în documente de politici educaționale, care au menirea să legitimeze și să asigure traducerea în fapt a strategiilor educative, subliniază același autor, să orienteze cadrele didactice la *ce finalități educaționale* ar trebui să se ajungă prin activitățile de predare-învățare-evaluare. Astfel, toate documentele normative de politică educațională elaborate recent pentru învățământul secundar din Republica Moldova (Cadru de Referință al Curriculumului Național, Curriculum Național, Standarde educaționale, curricula disciplinare, curricula opționale) relevă în mod explicit care sunt orientările strategice privind formarea personalității elevului, prezintă scopurile predării-învățării unei sau altei discipline școlare, recomandă strategiile didactice necesare de proiectat și arată finalitățile/rezultatele școlare la care trebuie să se ajungă prin studiul acestora.

Considerată însă un domeniu pur teoretic și accesibil din punct de vedere praxiologic, teleologia educației este departe de a fi înțeleasă și, mai ales, de a fi aplicată corect în practica educațională, constată cercetătorul V. Păslaru, precizând: construcția și dezvoltarea curriculară din Republica Moldova din ultimul deceniu demonstrează abateri de principiu de la esența teleologiei educației [11].

STRATEGII DE FORMARE A VORBITORULUI CULT DE LIMBA ROMÂNĂ

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

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

De atunci și până în prezent curriculumul disciplinar a suportat mai multe modificări, dar scopul educațional de formare a vorbitorului cult prin învățarea limbii române a rămas în mod constant același, desemnând una dintre finalitățile de bază ale disciplinei date (alături de formarea cititorului cult) ca necesară de atins prin toate activitățile de predare-învățare-evaluare desfășurate, deși, în aspect metodologic, trebuie să recunoaștem, problema scopului sau, mai ales, a mijloacelor prin care acesta poate fi atins nu a făcut vreodată obiectul unei dezbateri pedagogice sau cercetări serioase.

De regulă, scopul educațional „se formulează plecând de la realități contingente, de la interese și trebuințe bine determinate”, afirmă C. Cucoș în tratatul său de pedagogie [4, p. 47], dar, la anumite intervale de timp, de rând cu alte componente curriculare, scopul și, mai ales, rezultatele sau finalitățile concrete ale procesului ar trebui, în opinia noastră, supuse evaluării, pentru a se vedea în ce măsură acestea au fost atinse, iar dacă nu – care sunt dificultățile și ce intervenții pedagogice se impun. Evaluările întreprinse însă de diferite instanțe și la diferite etape asupra curriculumului de limba și literatura română au solicitat doar intervenții la nivel de obiective și, în mod special, de conținuturi educaționale, acestea fiind apreciate mereu ca „supraîncărcate”, nu și în ceea ce privește scopul de formare a vorbitorului cult, acesta fiind considerat bine determinat și adecvat din punct de vedere socio-cultural.

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

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

în fața dragostei” lor. Mai mult ca atât, unii profesori nici nu conștientizează că transpunerea scopului de formare a vorbitorului cult în curriculum implică, din partea lor, *un angajament* de asumare a dezideratului propus, dar și de responsabilizare asupra traiectului necesar de parcurs, profesorii având obligația să asigure transformarea acestei intenții pedagogice în finalități educaționale concretizate în competențe școlare: înțelegerea și interpretarea corectă a mesajului transmis, exprimarea corectă și coerentă (orală și în scris), elaborarea unor produse verbale sau lucrări scrise etc.

Nici materialele didactice elaborate în sprijinul cadrelor didactice nu atrag atenția cuvenită realizării scopului educațional transpus în curriculum, drept urmare, așa cum s-a constatat în cadrul unui sondaj de opinie, efectuat cu profesorii de limba și literatura română (LLR) aflați la cursurile de perfecționare în cadrul IȘE, aceștia nu prea țin cont de scopul strategic al orelor de limba română sau chiar „uită” de acest deziderat, preocupându-se, așa cum recunosc, de realizarea unor sarcini mărunte și dispersate, preluate din manualele școlare și „indicațiile” propuse în ghidurile metodice, care adeseori nici ele nu urmăresc scopul strategic al disciplinei.

În plus, după cum arată rezultatele aceluiași sondaj de opinie, cadrele didactice de limba și literatura română se confruntă cu mari dificultăți și neajunsuri în activitatea de formare a vorbitorului cult, între care evidențiem:

- *complexitatea disciplinei LLR*, ce derivă din diversitatea domeniilor de predare-învățare (pe de o parte, teme din lingvistica generală, pragmatica lingvistică, gramatica limbii române etc., pe de altă parte, teme din științele literaturii, ce includ: istoria literaturii, teoria literaturii, teoriile interpretării etc., la care se adaugă și teme din științele comunicării);
- *lipsa unor didactici particulare necesare disciplinei LLR*: pornind de la complexitatea disciplinei evidențiată mai sus, profesorii solicită: o didactică a comunicării, o didactică a oralului; o didactică a lecturii, o didactică a redactării etc., ceea ce ar putea să îi ajute mai mult în realizarea orelor cu aceste dominante de predare-învățare;
- *prea puține ore în curriculum* pentru formarea unor competențe atât de complexe cum sunt percepute competențele specifice LLR – competența de comunicare, competența de lectură, competența de redactare etc.;
- *manuale supraîncărcate cu materie teoretică și scrise într-un limbaj greoi*: prea multă gramatică; opere literare prea vaste și complicate de studiat, prea puține teme cu referire la practica de comunicare; prea puține ore pentru studiu;
- *lipsa unor curricula opționale și a suporturilor*

metodologice (ghiduri) special concepute în vederea sprijinirii activității didactice de formare a vorbitorului cult în limba română;

- *lipsa unui mediu cult de vorbire în spațiul școlii* (elevilor li se cere să vorbească literar doar la orele de română, în rest, ca și profesorii, aceștia se exprimă „cum pot”) etc.

O analiză mai amplă a problemelor existente la etapa dată la nivelul activității pedagogice de formare a vorbitorului cult, din care derivă insuficiența și ineficiența metodologică a demersului educațional, precum și irelevanța rezultatelor școlare produse prin disciplina *Limba și literatura română*, este reflectată în lucrarea *Cadrul de referință privind formarea vorbitorului cult de limba română (vorbitori nativi și alolingvi)* [3].

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

De asemenea, au fost elaborate recomandări și sugestii pentru restructurarea curriculumului actual de LLR, care să conducă la eficientizarea activității pedagogice de FVCLR. Astfel, noul curriculum (ediția 2019) reiterează și subliniază, la pagina 5, cele două scopuri educaționale care trebuie urmărite strategic prin studiul disciplinei: formarea unor vorbitori culti ai limbii române (scopul educației lingvistice) și formarea cititorului cult de literatură artistică (scopul educației literar-artistice), stabilește 6 competențe specifice necesare de format, care sunt formulate din perspectiva dezideratelor propuse, între care, cu titlu de noutate, apar următoarele finalități: **Competența specifică 1. Perceperea identității lingvistice și culturale proprii în context național, manifestând curiozitate și toleranță;** **Competența specifică 2. Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare orală, dovedind coeziune și coerență discursivă.** Ele vizează direct consolidarea scopului educațional – FVCLR [11].

Documentul evidențiază cadrul valoric al disciplinei LLR, stipulează rolul de garant al acesteia în formarea conștiinței lingvistice și a identității naționale și recomandă cadrelor didactice realizarea conexiunilor inter- și transdisciplinare în proiectarea și realizarea procesului de FVCLR, sugerând utilizarea *temelor cross-curriculare*. Or, anume temele cross-curriculare au misiunea de a produce *spargerea* frontierelor dintre diferite discipline școlare și de a integra conținuturile educaționale diverse în module de studiu integrat, capabile să conducă la o mai bună înțelegere a complexității problemelor cu care se confruntă elevii, oamenii, în general, în viața reală și la asumarea răspunderii pentru soluționarea acestora.

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

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

Discipline de studiu integrat	Teme pentru activități didactice de integrare	Metode
<i>Limbă și literatură română plus Istorie</i>	<i>Problemele limbii române în R. Moldova. Excurs istoric: anul 1989</i>	Studiu de caz
<i>Geografie plus Limbă și literatură română</i>	<i>Ecologia aerului, ecologia pământului și ecologia limbii române</i>	Proiecte de cercetare
<i>Limbă și literatură română plus Chimie</i>	<i>Poluarea limbii române. Identificarea și analizarea factorilor poluanți</i>	Dezbateri
<i>Limbă și literatură română plus Educație civică</i>	<i>Limba română – limba care ne unește</i>	Conferință
<i>Limbă și literatură română plus Matematică</i>	<i>Conștiința și identitatea lingvistică a moldovenilor: analiza rezultatelor recensământului din 2014 realizat în R. Moldova</i>	Studiu de caz
<i>Limbă și literatură română plus Informatică</i>	<i>Comunicarea prin mass-media: cum vorbim, cum scriem prin e-mail, prin sms-uri?</i>	Masă rotundă

Amintim aici caracteristicile unei *activități de integrare*: o situație didactică, în care elevul este actor, el însuși fiind solicitat să-și integreze achizițiile în alte situații de învățare, construite special de profesor, pentru a aduce în atenția elevilor *situații-problemă* preluate din “lumea reală”, care să îi determine să facă transferul, integrarea și utilizarea resurselor achiziționate în soluționarea unor probleme.

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

CURRICULUMUL OPȚIONAL ÎNVĂȚĂM SĂ VORBIM ARGUMENTAT

Pentru învățământul secundar, *curriculumul opțional* reprezintă acea varietate de curriculum la decizia școlii (CDS), prin care se urmărește fie *aprofundarea*, fie *extinderea* obiectivelor și a conținuturilor educaționale din curriculumul de bază. Problema disciplinelor opționale s-a aflat, de asemenea, în atenția cercetătorilor de la IȘE, în acest scop fiind elaborată o metodologie [1], care orientează cadrele didactice cum să proiecteze și să construiască, într-o manieră standardizată, un document de acest tip.

Având în vedere faptul că puține unități școlare pot oferi în acest moment un asemenea document, în condițiile când profesorii au ajuns să se confrunte cu atâtea alte „sarcini”, în cadrul aceluiași proiect de cercetare, prin aceeași abordare strategică, a fost elaborat un nou produs curricular – opționalul *Învățăm să discutăm argumentat* [7], care a fost proiectat expres pentru extinderea acțiunii educative a curriculumului de bază și susținerea metodologică a cadrelor didactice în procesul de formare-dezvoltare a competenței de comunicare argumentată.

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

efortul individual al elevului. În felul acesta, opționalul orientează cadrele didactice spre respectarea unui *echilibru* necesar în proiectarea și realizarea activităților de formare pe cele două forme de bază ale comunicării: exprimarea orală și exprimarea scrisă, propunând și o diversificare a activităților de predare-învățare-evaluare în vederea eficientizării acțiunii pedagogice de formare a competenței-cheie de comunicare.

Astfel, prin activitățile propuse, opționalul vizează direct formarea unor competențe de tip comunicativ deficitare astăzi la elevi (dar și la adulți), cum ar fi:

- ✓ aplicarea deprinderilor de ascultare atentă a unui mesaj audiat;
- ✓ exprimarea și susținerea cu argumente a unei idei, opinii sau poziții;
- ✓ folosirea eficientă a întrebărilor și intervențiilor într-o discuție argumentată;
- ✓ utilizarea conectorilor logici în construirea unei argumentații;
- ✓ analiza argumentelor în vederea acceptării sau respingerii acestora etc.

Ca și celelalte elaborări la care ne-am referit mai sus, documentul a fost conceput ca un opțional de *extindere* a activităților de formare-evaluare proiectate în cadrul curriculumului pentru disciplina *Limba și literatura română*, dar acesta poate fi utilizat și de celelalte dis-

cipline școlare cuprinse în aria curriculară *Limbă și Comunicare – Limba și literatura ucraineană/găgăuză/bulgară/rusă*.

În sprijinul cadrelor didactice, urmează să fie elaborat și un ghid metodologic de implementare a curriculumului opțional *Învățăm să vorbim argumentat*, iar rezultatele așteptate să apară în urma implementării acestuia sunt:

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

Cu titlu de recomandare, oferim în continuare câteva sugestii referitoare la posibilitățile de realizare a unor demersuri aplicative în cadrul opționalului *Învățăm să vorbim argumentat*, chiar în condițiile când lipsește un ghid metodologic de implementare a acestuia, îndemnând astfel cadrele didactice spre creativitate pedagogică și spre valorificarea cât mai creativă a obiectivelor și conținuturilor curriculare propuse în documentul respectiv.

Strategii didactice privind proiectarea și realizarea unei lecții la tema: *Cum putem fi convingători într-o discuție?*

Model de proiectare a lecției: cadrul ERRE

Metode și mijloace utilizate: explicația, exercițiul, discuția, argumentarea, DEX-ul, texte-suport de tip argumentativ etc.

Cuvinte-cheie ce vor fi utilizate de către profesor: argument, vorbire argumentată, situație de argumentare, structura argumentației, argumentarea unei idei/poziții etc.

Supportul teoretic al temei. Argumentul este un gând independent, care vine să susțină o idee, o poziție. Orice argumentare este formată din patru elemente: *afirmația*, *explicația*, *dovada* sau *exemplul* și *impactul*. Profesorul va explica elevilor în ce constă fiecare element:

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

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

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

Pentru etapa *Evocare*, considerăm că primul lucru potrivit și necesar de oferit elevilor este ca ei înșiși să afle răspunsul la întrebarea: *Ce este un argument?* Cereți-le să-și amintească o situație de comunicare în care trebuiau să argumenteze ceva. Ce dificultăți de comunicare au întâmpinat? Propuneți elevilor să discute despre rolul argumentelor într-o dezbatere și să explice prin cuvinte proprii ce înțeleg prin cuvântul *a argumenta*. Îndemnați-i să consulte un dicționar pentru a verifica corectitudinea înțelegerii. Ar fi bine ca elevii să audieze un mic discurs argumentativ rostit de o personalitate de referință, din care să desprindă modul în care aceasta utilizează argumentele și să determine în ce scop.

La etapa *Realizare a sensului*, prezentați elevilor cunoștințele necesare de asimilat în cadrul lecției referitoare la structura argumentației (din suportul teoretic al temei). Orientați-i să se folosească în orice situație de argumentare de întrebarea logică *de ce?* Iar pentru ca argumentarea să fie mai convingătoare, la această întrebare (*de ce?*) ar trebui să

se răspundă de 3-4 ori, adică prin fiecare element al argumentației. Propuneți-le să analizeze următoarele exemple, pentru a identifica primele 2 elemente ale argumentației – *afirmația și explicația*.

1. Primul semn al identității naționale este limba, de aceea națiunile cultivate au grijă de ea.
2. Este bine că Ziua Limbii Române se marchează pe ambele maluri ale Prutului, pentru că astfel ne manifestăm atitudinea de grijă și respect față de valoarea națională comună.
3. Întâi decembrie este Ziua Unității Naționale a Românilor, deoarece este sărbătorită de toți românii etc.

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

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

În continuare, vom cere elevilor să-și dezvolte abilitățile de argumentare prin construirea de argumente însoțite deja de cel de-al treilea element al unei argumentații: *exemple/dovezi*. De exemplu:

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

La etapa *Reflecție* vom susține un mic discurs despre importanța vorbirii argumentate în viața cotidiană, iar ca *Extensie*, vom propune elevilor să citească un text literar sau nonliterar care trebuie să conțină și elemente de argumentație, cum ar fi, de exemplu: *Patrie și patriotism* de B. Ștefănescu Delavrancea, *Ființa noastră* de L. Rebreanu, *Generația mea* de T. Cărașu ș.a., în care elevii să observe modul de structurare a textului argumentativ și din care să deducă scopul și rolul argumentării în comunicarea scrisă.

De menționat, sistemul de exerciții propus trebuie să vizeze prioritar formarea capacităților de aplicare a cunoștințelor dobândite la tema dată în diverse situații și contexte de comunicare, iar ținta lecției trebuie să fie formarea abilităților de argumentare orală.

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

Dezvoltările curriculare, inclusiv opționalele, sunt niște soluții de moment. Este nevoie însă de mult mai mult. În perspectivă, ar fi necesar de elaborat o nouă viziune asupra învățării școlare, care să urmărească studiul integrat al unor discipline de învățământ, or, timpul educațional și planul-cadru nu mai pot cuprinde atâtea discipline școlare, iar învățarea proiectată monodisciplinar nu mai este eficientă. O nouă reformă a educației, credem, ar trebui să înceapă chiar de la bază, adică de la planul de învățământ, printr-o re-construcție și o modernizare a acestuia din perspectiva integrării pedagogice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Achiri I. et al. Repere conceptuale privind elaborarea curriculumului la disciplinele opționale. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017.
2. Albu G. Comunicare interpersonală. Aspecte formative și valențe psihologice. Iași: Institutul European, 2008.
3. Callo T., Hadîrcă M., Ghicov A. ș.a. Cadrul de referință privind formarea vorbitorului cult de limba română (vorbitori nativi și alolingvi). Studii de analiză și sinteză. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017.
4. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1998.
5. Iucu R. B. Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Iași: Polirom, 2008.
6. Hadîrcă M. et al. Strategii pedagogice de formare a vorbitorului cult. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2019.
7. Hadîrcă M., Grîu N. Curriculum pentru disciplina opțională *Învățăm să vorbim argumentat*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2019.
8. Minder M. Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003.
9. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Limba și literatura română. Curriculum pentru clasele V-IX și X-XII. Chișinău: 2019.
10. Pâslaru VI. (coord.), Crișan Al., Cerchez M. Curriculum disciplinar de limba și literatura română. Clasele V-IX. Chișinău: Știința, 1997.
11. Pâslaru VI. Caracterul teleologic al educației. În: Revista *Academos*, nr. 3, 2019.



Tatiana CARTELEANU

dr., formator, C.E. PRO DIDACTICA

Evaluarea inovativă în cadrul cursurilor opționale

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

Rezumat: Articolul se referă la evaluarea sumativă, indiferent de taxonomia competențelor pe care o are în vizor profesorul atunci când proiectează activitățile. Este indiscutabil că în prim-plan vor ieși aspectele competenței specifice – cunoștințe, abilități, deprinderi existențiale, capacități de învățare, competențe de comunicare – sau, mai îngust, ale competenței lingvistice (conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi – lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică, ortoepică). Se

discriminează termenii din sfera docimologiei și a doxologiei: evaluarea formativă și cea formatoare, evaluarea diagnostică, evaluarea sumativă și evaluarea certificativă. Se propun variante de conceptualizare a evaluării în perimetrul cursurilor opționale.

Cuvinte-cheie: curriculum disciplinar, discipline obligatorii, discipline opționale, predare-învățare-evaluare, conținut, proces, produs, evaluare.

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

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

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

Proiectând evaluarea, profesorul își pune o serie de întrebări firești:

- Ce intenționez să evaluez: care dintre competențele specifice sau unitățile de competență a fost în vizorul meu pe parcursul acestei unități?
- Ce probă/probe voi alege pentru a evalua competența vizată?
- Care este factura probei de evaluare adecvate: o formă de evaluare cunoscută, familiară elevilor, sau una inovativă?
- Care va fi statutul probei: ea va fi unică pentru toți sau elevul va avea mai multe variante?
- Care va fi instrumentarul de evaluare: se va alcătui din mai mulți itemi sau se va rezuma la o singură sarcină?

- Ce anume voi măsura cu ajutorul acestui instrument de evaluare: cât de valid și fidel este?
- Cum voi evalua (referențial, indicatori, descriptori) această competență/aceste competențe?
- Ce impact vor avea rezultatele evaluării asupra mea și asupra elevilor?

Conform Cadrului de Referință al Curriculumului Național, „Competența poate fi privită ca obiectiv proiectat (ceea ce profesorul intenționează să realizeze în procesul de predare) și/sau ca obiectiv terminal (ceea ce trebuie să atingă elevul în procesul de învățare), ca obiectiv de evaluare (rezultat, ceea ce reprezintă achiziția reală a elevului)” [1, p. 20]. Orice taxonomie a competențelor am avea în vizor atunci când proiectăm activitățile de evaluare sumativă, este indiscutabil că în prim-plan vor ieși sistemele de competențe specifice, conform Curriculumului Național 2019, care „sunt prevăzute integral pentru evaluarea de tip cumulativ la finele respectivei unități de învățare și selectiv – pentru evaluarea formativă pe parcurs. Aceste sisteme reperează proiectarea didactică a unităților de învățare și proiectarea didactică de scurtă durată. Sistemele de unități de competențe sintetizate la finele fiecărei clase sunt prevăzute pentru evaluarea anuală” [3, p. 4] – sau, mai îngust, ale competenței lingvistice (conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi – lexicală, gramaticală,

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

Momentul în care se realizează evaluarea sumativă este întotdeauna sfârșitul unei secvențe de învățare (al unității didactice), care poate să coincidă cu finele unui semestru sau an de studii. Ca și la orice altă disciplină școlară, o asemenea evaluare va avea „menirea să scoată în evidență progresele realizate de elevi pe perioada când au făcut obiectul activității de instruire” [Ibidem]. Deoarece deseori un curs opțional durează un singur an de studii, cu asemenea evaluare se ratează posibilitatea de a compara rezultatele mai multor ani și devine dificil să se înregistreze progresul elevilor pe parcursul unui ciclu de școlaritate. Firește că aceste „momente” sunt stipulate din start în proiectarea de lungă durată; ține de pregătirea profesională a cadrului didactic să varieze probele de evaluare sumativă în așa fel încât acestea să nu se repete ca factură și să testeze diverse competențe ale elevilor.

Obiectivele vizate de evaluarea sumativă sunt firesc derivate din conținuturile disciplinei și competențele pe care s-a intenționat a le forma, în această unitate didactică sau pe parcursul întregului an. În linii mari, formularea obiectivelor de evaluare se face în funcție de conținuturile studiate și de competențele specifice evaluate, iar probarea competenței ține de operaționalizarea cunoștințelor. Implicit, obiectivele unei evaluări sumative îi transmit profesorului date despre cunoștințele elevului (ce anume a asimilat din informația studiată), abilitățile pe care și le-a format până la acest moment (cum înțelege sarcina; cum organizează elementele de cunoaștere; cum distribuie timpul și cum desfășoară lucrul), atitudinea față de produsul muncii sale intelectuale (cum se comportă; cum se angajează în proces; cât de responsabil este; cum arată produsul și cum este prezentat etc.).

Consecințele evaluării sumative țin de modificarea unor strategii didactice (la necesitate) sau de oferirea unui feedback. „Scopul evaluării nu este de a obține anumite date, ci de a perfecționa procesul educativ” [Idem, p. 44].

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

- I. Evaluarea tradițională, prin probe cunoscute elevilor de la cursurile din trunchiul comun, exersate

curent pe aria *Limbă și comunicare* (testul; dictarea; expunerea; rezumatul; conversația; povestirea orală; extemporalul; compoziția; eseul etc.);

- II. Evaluarea inovativă, inovațională, prin probe pe care profesorii le testează, iar elevii le realizează pentru prima dată la acest curs (investigația; proiectul individual sau de echipă; jurnalul; prezentarea cu suport grafic, vizual sau multimedia: posterul, colajul, schema, harta, macheta, slide-show-ul, filmul etc.).

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

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

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

Varianta I: (1) va selecta competența pe care intenționează să o evalueze, (2) va formula obiectivul de evaluare, (3) va determina proba adecvată, prin care va evalua competența vizată, (4) va stabili produsul unic, care va certifica gradul de competență și (5) va elabora și va aduce la cunoștința elevilor grila de evaluare.

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

Varianta III: (1) va determina aria de competență evaluabilă, (2) va enunța criteriile de evaluare, (3) le va propune elevilor o gamă de produse prin care ei își pot demonstra competența respectivă, iar (4) elevii vor alege produsul pe care îl preferă.

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

Dacă se recurge la o evaluare sumativă într-o formă

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

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

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

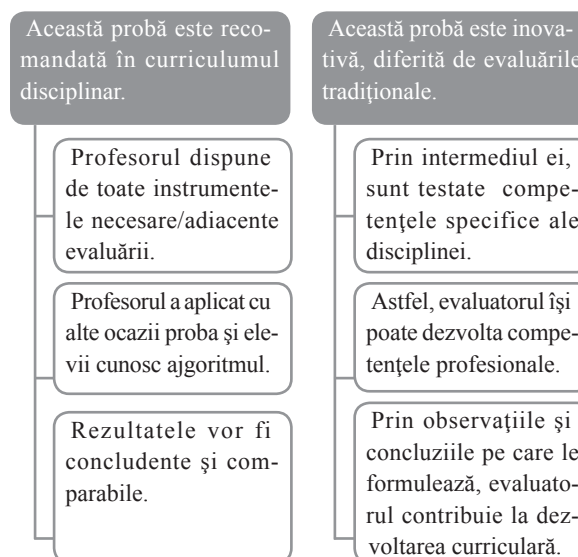
Ce activități didactice ar trebui să preceadă procedura evaluării sumative?

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

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

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

Figura 1. Abordări în selectarea probei de evaluare



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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



Lilia TRINCA

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

Perspectiva interculturală a demersului formativ versus dimensiunea timpului la români și ruși

CZU 316.77: [811.135.1 + 811.161.1]

doi.org/10.5281/zenodo.3583281

Rezumat: Cercetarea de față este circumscrisă activității de elaborare a unui set de materiale (curriculum, ghid, suport de curs) la unitatea de curs Comunicarea interculturală, destinat

studentilor și profesorilor de la Facultatea de Litere (specialitățile din domeniul Științe ale educației și Filologie). A devenit deja axiomatic faptul că nu doar competența lingvistică este esențială în procesul de învățare a unei limbi, ci și cea comunicativă și interculturală, întrucât limba e indispensabil legată de mentalul poporului, cultura, viziunea asupra lumii etc. Am dovedit aceasta analizând una din dimensiunile culturale relevate de cercetătorul american Hofstede Geert – orientarea temporală, întrucât timpul e unul dintre principalele sisteme de organizare a vieții.

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

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

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

Am conceput unitatea de curs *Comunicarea interculturală*, predată la specialitățile Facultății de Litere, ca un demers de formare a capacității interculturale, un demers evolutiv de deschidere către alteritate, întrucât doar persoanele competente intercultural vor avea reacții firești, adecvat măsurate față de diversitatea culturală, pe care o percep fără tensionări sau etichetări categoriale nefondate de tipul prejudecăților și stereotipurilor. Desigur, nu am putea să ne abstractizăm de contextul social specific zonei noastre geografice: traversăm o perioadă caracterizată printr-o intensificare a dinamicii sociale, fapt care a creat o situație ofertantă pentru educație, chemată să răspundă adecvat necesităților de respectare a dreptului la diferență, egalitate și echitate. Bineînțeles, anume astfel de context relevă semnificativ rosturile instituțiilor de învățământ, care trebuie să-și redimensioneze intercultural temeiurile și rolurile, (re)învățând activ și autoreflexiv, în totalitatea mecanismelor sale axiologice și acționale, sensul prețuirii diversității. În acest context, rolul instituțiilor de învățământ ar fi de a învăța să administreze apartenențele multicategoriale, și nu de a căuta să restabilească maniera autoritară cu referințe culturale presupuse sau reale erijate în mit.

Perspectiva interculturală se relevă în competențele generale descrise în Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi ca demers indispensabil, implicând nu doar perspectiva unei comunicări eficiente, dar și cea a unei învățări active și constructive, ce ar avea aplicabilitate în plan social, profesional și cultural. În așa fel, ora de limbă (maternă sau străină) constituie un prilej de a descoperi alte moduri de viață, alte valori și percepții ale realității, alte mentalități. Metodica modernă a surmontat deja ideea că numai însușirea competenței lingvistice este esențială în procesul de învățare a unei limbi, relevând drept obiectiv primordial competența comunicativă și interculturală. Limba conservă fidel experiența empirică națională, fixează și sintetizează esența unei culturi, care rămâne sedimentată atât în realii în care se oglindește experiența socioculturală a unui popor, precum și în vocabular, și în structura gramaticală a limbii în care se focusează modul de gândire al poporului, felul acestuia de a se raporta la realitatea imediată.

„Limbajul, după cum afirmă E. Coșeriu, este prima înfățișare a conștiinței umane ca atare (dat fiind că nu există conștiință vidă [...]) și, în același timp prima înțelegere

a lumii din partea omului” [4, p. 159]. Deși modelul de *timp* reprezintă o universală culturală, timpul reprezintă, totodată, și o structură nucleară etnică, întrucât e o altă dimensiune a modului de reprezentare a lumii și vieții, un factor redutabil al culturii materiale și spirituale a unui popor. Și filosoful român Lucian Blaga surprinde amprenta culturală a timpului în așa-numitul orizont temporal, relevând faptul că percepția timpului este filtrată și modelată cultural, în mod conștient sau inconștient, fiind un factor generator de diferențe culturale [2]. Dat fiind faptul că „lumea noastră, după cum menționează E. Coșeriu, este, mai întâi, o lume dată și ordonată prin limbaj, și totuși o lume mediată „obiectiv” și extralingvistic prin limbajul însuși, considerăm că am putea face uz de limbă ca mijloc de „acces către lucrurile înseși” [4, p. 132].

Cercetătorul american Hofstede Geert descrie cultura ca „programare colectivă a minții”, ce diferențiază membrii unui grup uman de altul și reduce diferențele în cultură la patru dimensiuni: distanța față de putere, individualism/colectivism, masculinitate/femininitate, nesiguranța evitării, orientarea temporală. Dimensiunea culturală *orientarea temporală* indică gradul în care o societate își bazează deciziile pe tradiții și evenimente din trecut, sau într-un termen mai scurt, sau ce este perceput ca fiind dezirabil pentru viitor. Or, timpul e acel concept ce transgresează toate cele trei niveluri ale culturii, în viziunea lui Edward T. Hall, întrucât nu e doar „o simplă convenție”, ci se insinuează organic, devenind „unul dintre principalele sisteme de organizare a vieții” [6, p. 136] și influențând în ritmuri specifice modul de a fi al omului. Desigur, ritmurile date sunt dependente cultural, ascunse latent în textura evenimentelor, ieșind la iveală doar ca rezultat al comunicării interculturale, adesea sub forma unui șoc cultural.

În demersul nostru ne-am propus să scoatem în evidență modul de conceptualizare lingvistică a timpului de către români și ruși. Or, conceptualizarea timpului este direct legată de cultura poporului din care faci parte, întrucât se formează ca rezultat al activității practice cognitive, comportă trăsături specific naționale, determinate de particularități de factori de ordin istoric, religios, natural, geografic, social etc. „În fapt, menționa Gabriel Stănescu, noi nu dăm socoteală de timpul fizic, ci de percepția sa subiectivă, care are o evidentă conotație culturală” [10, p. 46]. Dat fiind interconexiunea între sistemul de procesare mentală a informației și reprezentările mentale și culturale propriu-zise, considerăm că o astfel de cercetare nu poate fi realizată decât dintr-o perspectivă interdisciplinară, bunăoară cea psiholingvistică. Psiholingvistica ne permite a studia nu operațiile gândirii, în general, cu atât mai mult gândirea ca atare, ci doar anumite mecanisme definite și construite, pe care le posedă gândirea în vederea operării unei per-

cepții de sine însuși, mecanisme cărora limba le oferă o reproducere fidelă. Metoda dată reprezintă un sistem de operații care se contopesc cu acea parte a proceselor gândirii prin care aceasta din urmă obține șansa de a-și analiza autoscopic, nemediat propriile construcții. Pentru aceasta am apelat la baza de date a *Dicționarului asociativ al limbii române* [5], obținută ca rezultat al unui experiment asociativ¹, realizat de către un grup de cercetători de la Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, și la *Славянский ассоциативный словарь русский, белорусский, болгарский, украинский* [11]. Rezultatele experimentului (cf. Tabelul 1) au relevat specificul noțiunii de *timp* în mentalul românesc și cel rus, prin stocarea rețelelor asociative, alias „serii mnemonice virtuale” [9, p. 135], ce reliefează dominantă culturală a tabloului lumii unei etnii, stabilind modul de organizare a informației din perspectivă cognitivă.

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

- Atât românii, cât și rușii nu interpretează timpul ca infinit, ci au o percepție parțială a timpului (ne-o confirmă cele mai numeroase reacții paradigmatic). Mai mult, în limba română timpul este mai degrabă o linie care se mișcă dinspre viitor spre trecut: viitorul este, tocmai, timpul „care vine spre noi”; prezentul este timpul care se găsește „în fața noastră”, perfectul – timpul care a trecut pe lângă noi și se găsește de acum „în spatele nostru”. Și chiar dacă noi ne mișcăm, o facem în direcție contrară timpului: avem trecutul nostru și istoria în urmă, iar viitorul înaintea noastră [4, p. 344].

1 Prin experiment asociativ se încearcă stabilirea modului de organizare a informației din perspectivă cognitivă, ceea ce ne permite a surprinde și felul în care iau naștere diverse forme culturale. Aceasta e condiționat de interacțiunea strânsă între sistemul de procesare mentală a informației și reprezentările mentale și culturale propriu-zise. „Lumea reală” este construită după *habitus*-ul lingvistic al diferitelor grupuri culturale. Structura psihică e organizată de relațiile emoționale stabilite între diferite fenomene, de aceea conținutul unităților lexicale parcurge „pasajul de trecere” al acestor asociații formate ca rezultat al experienței existențiale. Or, s-a dovedit că memoria conștientă pe care se articulează procesul cunoașterii lumii înconjurătoare e întotdeauna predeterminată de memoria afectivă a asociațiilor subliminale. Altfel zis, memoria conștientă se creează în mod selectiv, prin tipare incontrollabile conștient, care se mulează pe tiparele deja existente ale subconștientului. În cadrul experimentului asociativ, respondenții au fost rugați să răspundă instantaneu cu primul cuvânt care le vine în minte la auzul cuvântului-stimul *timp* . În calitate de respondenți au fost aleși circa 1000 de studenți din mai multe universități din Republica Moldova și România cu vârsta cuprinsă între 18-25 de ani, pentru care limba maternă este româna.

Tabelul 1. *Reacțiile asociative la stimulul Timp în limbile română și rusă*

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

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

- Un alt fapt demn de remarcat e acela că timpul la români adesea nu e reprezentat prin sine însuși, ci este spațializat²: „Timpul, conform afirmației lui E. Coșeriu, este conceput, de fapt, ca un mod de a fi al spațiului sau ca o dimensiune a spațiului pe un plan infinit la baza lui – timpul care este afară (timp „meteorologic” sau „atmosferic”)” [4, pp. 342-343]. În așa fel, spre deosebire de limba rusă, în română există doar un singur cuvânt – *timp* – ce actualizează ambele semnificații: 1) „durată, perioadă, măsurată în ore, zile etc.” și 2) „stare a atmosferei determinată de ansamblul factorilor meteorologici”. În majoritatea limbilor, printre care și limba rusă, pentru aceste două noțiuni se uzitează două unități lexicale (cf. rusă *vremea-pogoda*, germ. *Zeit-Wetter*, engleză *time-weather* etc.).
- Perceperea lineară a timpului ce trece constituie, la nivel elementar, un germene de spațializare a timpului, de aici și multiplele reacții: *trece, trecere, trecător, fugе, vine*, iar la baza reprezentării mișcării timpului stă o metaforă zoo-antropomorfă, exprimată, cel mai adesea, prin verbe: *vine, trece, se scurge, zboară, fugе* etc.
- În conștiința românilor, dar și a rușilor, având reminiscențe magico-religioase, e perpetuată senzația trecerii ireversibile a timpului. În desfășurarea lui, mai mult lineară decât ciclică, timpul nu suportă deplasări sau inversări de date, întrucât comportă caracter ireparabil (cf. *trecător* (11); *ireversibil* (7); *trecere* (6) ș.a.).

Observând că interpretarea diferită a timpului poate genera semnificative divergențe între popoare, Edward T. Hall relevă *timpul monocronic*, ce se axează pe principiul *one-thing-at-a-time* („un singur lucru deodată”), și *timpul policronic*, ce urmează principiul *many-things-at-a-time* („mai multe lucruri deodată”) [6, p. 230]. Timpul monocronic e specific culturilor occidentale, care sunt dependente de orarul ce divizează fluxul temporal în intervale minuțios distribuite și liniar organizate, preferând succesiunea activităților umane conform unui orar prestabilit. Timpul policronic însă renunță la modelul liniar pentru unul de simultaneități ale activităților umane, preferențială fiind spontaneitatea și maleabilitatea. Bunăoară, concepția de timp la americani e una monocronă și e cea mai costisitoare. Fiind oameni de acțiune, americanii concep timpul ca o valoare incontestabilă, care trebuie explorată continuu, deoarece, într-o societate bazată pe profit, timpul reprezintă bani (*Time is money*). Or, anglo-saxonii, germanii, scandinavii sunt

2 Reacția *spațiu* apare doar la respondenții români, la cei ruși nu apare, decât în variante ca *бесконечность, вселенная, измерение, космос*.

liniar-activi, dominați de timp și monocronici. Aceasta înseamnă că în procesul desfășurării activității lor, ei nu-și dispersează atenția și preferă să se concentreze asupra unui singur lucru, alocându-i timpul prestabilit. Ei sunt foarte punctuali și stabilesc o corespondență între timpul de lucru și succes. Sud-europenii (italienii, spaniolii), arabii sunt considerați pluri-activi, organizându-și activitățile total diferit față de cei liniar-activi. Ei nu se axează pe orare și nu consideră punctualitatea o calitate. Relația cu oamenii, sentimentele sunt considerate mai valoroase decât timpul. Menționăm că am identificat reacția *bani* pentru stimulul *timp* doar la 10 români și la 126 de slavi (această reacție fiind pe locul III după frecvență).

Pentru a stabili specificul percepției temporale la români, ne-am propus să realizăm și un sondaj de opinie la care au participat 242 de tineri având vârsta cuprinsă între 18-25 de ani, de origine română. În calitate de respondenți au fost aleși studenți³ ai universităților din Republica Moldova (Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți) și România (Universitatea *Alexandru Ioan Cuza* din Iași). Astfel, respondenții au fost rugați să răspundă la patru întrebări care ar urmau să releve atitudinea românului față de timp: 1. Aveți o invitație acasă la cineva. Cu câte minute se consideră bon ton a întârzia la o întâlnire cu caracter privat?; 2. Cu câte minute mai devreme e binevenit să vii la o întâlnire cu caracter privat?; 3. Cu câte minute se poate întârzia la o întâlnire cu caracter oficial?; 4. Cu câte minute mai devreme ai putea să mergi la o întâlnire oficială?

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

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

3 Trebuie de menționat că factorul determinant pentru alegerea studenților în calitate de respondenți în cadrul experimentului revine faptului că la vârsta de 17-25 de ani se produce deja formarea identității etnice și lingvare, iar răspunsurile, putem considera, reflectă competența culturală, precum și mentalul românesc.

la nevoie dă pe brânci și face muncă de sclav” [8, p. 145]. În acest context, scoatem în evidență cele mai numeroase reacții sintagmatice relevate în urma experimentului asociativ și anume: *liber* (16); *pierdut* (16); *trecător* (11); *îndelungat* (9); *înfin* (6); *lung* (4); *mult* (4); *inexistent* (2); *relativ* (2) ș.a. Dacă în societatea occidentală punctualitatea e de la sine înțeleasă, în societatea românească în care se fac resimțite influențele orientale, punctualitatea și disciplina nu sunt atât de rigide. Or, lipsa de punctualitate e considerată, până azi, un comportament firesc, fără a considera că ar afecta respectul față de cei din jur⁴.

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

Altele, dimpotrivă, sugerează inutilitatea grabei. Cf. rom. *Cine se grăbește, curând ostenește; Cine se grăbește nu mai nimerește; Cine se grăbește se poticnește; Cine se pornește cu graba se întâlnește cu zăbava; Graba strică treaba; Încet vei merge, departe vei ajunge; Lumea nu s-a făcut într-o zi; Decât niciodată, mai bine mai târziu ș.a.* Menționăm că numărul proverbelor de acest fel în limba rusă întrece semnificativ numărul celor care implică folosirea rațională și prețuirea timpului. Cf. *время терпим, в русский час много воды утечет, русский час долог, русский час – все сейчас, год – не неделя – все будет, да не теперя; не под дождем: постоим да подождем; часом море не передеешь, в корове молоко не прокиснет, подожди, еще кукушка*

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

не прилетела, у Бога времени (дней впереди) много ș.a. Mai mult, o serie de proverbe românești scot în evidență ideea supremației timpului asupra omului. Cf. *Dacă nu ți se pleacă ție vremea, pleacă-te tu vremii; Nu-s vremurile sub cârma omului, da-i bietul om sub cârma vremii; Întoarce cojocul după vreme; Timpul face și desface; Vremea toate le găsește toate le topește; Vremea pe toate le rostuiește ș.a.*

În concluzie: Considerăm că analiza acestor modele temporale, ce comportă un profund specific cultural, are o importanță majoră datorită utilității pentru studiul mecanismelor de asimilare sau respingere care intervin în cadrul procesului de aculturație. Astfel, în procesul comunicării interculturale are loc schimbul de pattern-uri definitorii vizând timpul între culturile intrate în dialog. În această ordine de idei, conștientizarea fenomenului de orizonturi temporale, ce implică diferențe culturale și chiar șocuri culturale ar putea facilita medierea și armonizarea dialogului intercultural, aceasta fiind una din competențele-cheie pentru studenții care studiază limbile.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



Olga COSOVAN

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Elaborarea unui curs opțional: paradigme și strategii

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

Rezumat: Concepția unui curs opțional derivă din interesul științific al autorului și permite o abordare originală a conținuturilor; mai ales a celor ce se edifică pe subiecte interdisciplinare. Cursul opțional însă nu trebuie orientat spre transmiterea unei informații extinse, ci trebuie orientat din momentul proiectării spre dezvoltarea competențelor specifice pe care și le propune. Scenariile de elaborare și realizare a unui curs opțional în gimnaziu sau liceu sunt diferite. Sugestiile noastre se referă la un pattern al cursurilor

consacrate personalităților marcante ale literaturii și culturii și la o structură deschisă a cursurilor de alfabetizare funcțională.

Cuvinte-cheie: curs opțional, curriculum, competențe specifice, alfabetizare funcțională.

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

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

În ultimele decenii, atenția față de cursurile opționale a crescut vizibil atât în învățământul superior, cât și în cel preuniversitar. Posibilitatea de a valorifica o idee, de a-i da conturul unui curs cap-coadă, în locul discursurilor ocazionale la un subiect ce îl interesează pe profesor, este o provocare. Uneori, aceste cursuri marchează formarea elevilor și a studenților, devenind bijuteriile colecției intelectuale de care dispunem. Sunt cursurile despre care ne amintim peste ani, înțelegând perfect că am beneficiat de comunicare cu oameni pasionați de ceea ce propuneau suplimentar la programele obligatorii. Cursul opțional apare acolo unde profesorul are un interes științific, se simte competent pentru a valorifica o intenție educațională, care se conturează în curriculumul unui curs. Deseori, cursul opțional se zidește pe conexiunile interdisciplinare, iar limba și literatura română, ca limbă de instruire, permite construirea unui cluster impunător de asemenea conexiuni.

Conceput pentru 34-68 sau chiar mai multe ore, un curs opțional provine dintr-un interes sporit al autorului față de o problemă, uneori chiar din pasiunea profesorului pentru cercetarea științifică sau din înțelegerea impactului formativ al cursului asupra elevilor. Cu toate acestea, procesul educațional al zilei de azi nu ar trebui să ofere *cât mai multă* informație, să fie dens (chiar deranjant de dens și plin!) de termeni, teorii, date etc. La momentul elaborării, nu ne vom propune să examinăm toate problemele existente în raport cu tematica anunțată, dar, în funcție de vârsta elevilor și contextul sociocultural în care trăiesc aceștia, vom scoate în relief niște probleme și vom pune accentele necesare, în vederea soluționării lor. Or, din momentul conceperii unui curs opțional, autorul (sau autorii) trebuie să formuleze întreg sistemul de ecuații: cum se va numi cursul, ce conținuturi va aborda, ce competențe specifice va dezvolta sau va forma, cum vor fi evaluate aceste competențe intermediar și la finele cursului. Aceste „necunoscute” trebuie puse în sistem din start și raporturile dintre ele urmărite pe parcurs.

Așadar, cum proiectăm un curs opțional, ce conținuturi propunem? Conținuturile cursurilor opționale au o oarecare libertate. Totuși conținuturile tematice, care se vor selecta din surse credibile, dar nu vor relua 100/100 structurile unor monografii științifice, ale cursurilor universitare trebuie să corespundă unor cerințe, și anume:

- să fie adecvate tematic la denumirea/domeniul specificat în denumirea cursului;
- să nu repete conținuturile, unitățile tematice ale altor cursuri obligatorii sau opționale;
- să permită, prin abordarea didactică a subiectelor de conținut, formarea și dezvoltarea competențelor specifice stipulate de curriculum;
- să respecte o consecutivitate logică a temelor;
- să fie adecvate vârstei elevilor cărora li se propune acest curs;
- să fie realizabile (asimilabile) în limita de timp obișnuită pentru un curs opțional.

Corespunderea conținutului tematic al cursului opțional cu denumirea/domeniul specificat în denumire este crucială. De regulă, titlul cursului conține unul sau două elemente care proiectează selecția temelor din multitudinea de subiecte posibile. Lista cursurilor opționale, pe care Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova le-a aprobat și publicat pe site, este relevantă în acest sens. Totuși această listă nu epuizează posibilitățile de a oferi elevilor cursuri atractive, interesante, moderne, utile pentru viața de dincolo de pereții școlii [1].

Viziunea autorului asupra unui curs opțional se face clară prin rezolvarea sistemului de ecuație sus-numite, unde necunoscutele integrate în sistem sunt denumirea, conținuturile, competențele specifice, evaluarea. Denumirea privită *in abstracto*, în afara competențelor specifice, lasă mai mult loc de întors pentru formularea conținuturilor, pentru că orice denumire de curs, obligatoriu sau opțional, își subordonează mult mai multe subiecte posibile decât încap sub umbrela unui curriculum. În unele situații, se mizează pe extinderea ariei de cunoștințe, care vor genera sau vor dezvolta anumite competențe, dar prioritare sunt informațiile științifice. Asemenea cursuri vin dinspre știință spre școală și cine le elaborează consideră că elevii ar trebui să cunoască și această informație, utilă, captivantă, necesară pentru dezvoltarea lor intelectuală. În alte situații, cursul pornește de la necesitatea de a forma anumite deprinderi și comportamente, la comanda societății, și în acest caz competențele sunt prioritare, iar conținuturile sunt inspirate din anumite practici educaționale, traininguri, workshop-uri etc. Un curs de istoria teatrului va extinde orizontul de cunoștințe ale elevului; un curs de artă dramatică îl va face să citească texte dramatice cu ochii actorului, îl va scoate în lumina rampei, îi va permite să-și înțeleagă potențialul, să interpreteze roluri, dezvoltându-și talentul în competențe și manifestând anumite comportamente.

Cerința ca un curs opțional să nu repete conținutu-

rilor, unitățile tematice ale altor cursuri se referă, mai întâi, la cursurile obligatorii. Chiar dacă un opțional se structurează pe dimensiunea extindere sau aprofundare, nu este corect ca acesta să fie doar un supliment de ore pentru studierea temelor mai dificile ale cursului de bază sau să fie un supliment de timp pentru exersare, și mai grav – pentru exersare în vederea pregătirii de examene. Cursul opțional trebuie să-și aducă partea de informație nouă, să creeze o abordare și o viziune diferită de ceea ce se urmărește și se obține la cursul obligatoriu, deschizând alte perspective ale cercetării și valorificării cunoștințelor teoretice. Conexiunile interdisciplinare pe care se poate miza la elaborarea unui curs opțional sunt doar schițate în conținuturile a două sau mai multe materii.

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

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

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

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

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

- a) contextul istoric și mediul din care provine personali-

tatea respectivă (anii vieții trebuie să capete conturul evenimentelor majore ale epocii, raportarea la țara sau țările în care trăiește, studiază și activează, iar mediul social – explicații și comentarii);

- b) activitatea/studiile/opera (în cazul scriitorilor, desigur, lectura unor texte care nu au fost abordate anterior trebuie să-și găsească locul, dar metodologia de lucru cu aceste texte trebuie să difere de demersul obișnuit pentru limba și literatura română. În cazul oamenilor de cultură – actori, compozitori etc. – contactul cu OPERA va fi prioritar: vizionări, audiții, vizite la sălile de expoziții și plenara utilizare a TIC pentru a detecta și aprecia valoarea par să constituie calea de acces spre personalitatea dată. În cazul oamenilor politici, pot fi valorificate discursurile care s-au păstrat, citatele celebre care le poartă, legal, numele, memoriile lor, dacă există asemenea texte publicate;
- c) reflectarea personalității în imagini (de la fotografiile păstrate și publicate, dacă acestea există, la portrete, monumente, expozate de muzeu, texte literare și filme despre acea personalitate): nu este suficient să recunoaștem în portrete un scriitor sau un savant, este necesar să examinăm și alte imagini, inclusiv artistice, care îi conturează plenar chipul;
- d) aprecierile și amintirile contemporanilor deschid o altă cale de acces spre cunoașterea personalității marcante, dacă aceste aprecieri și amintiri există și sunt accesibile. Finalitatea unui atare curs, impactul lui formativ trebuie să fie promovarea valorilor, a exemplelor apreciabile: nu orice nume propriu devine denumire de instituție.

Al doilea tip de curs vine în contextul educația – competența – cultura și se referă la opționalele generate de ideea alfabetizării. În opoziția alfabetizat/nealfabetizat (ca să nu spunem analfabet) primul este acela care cunoaște semnele („literele”) ce i-ar ghida acțiunile în varii situații de viață, indiferent de profesie, studii, loc de trai, mediu social. Prevederile alfabetizării funcționale se raportează la un adolescent convențional de 15-16 ani, absolvent al treptei gimnaziale, care ar fi putut să se alfabetizeze de la diferite materii școlare, din educația informală și nonformală, dar nicio disciplină școlară nu și-a propus să asigure o alfabetizare funcțională în toată complexitatea ei, eficientă și de durată. Conținutul unui curs opțional de alfabetizare funcțională trebuie să se orienteze spre: a) identificarea, formularea și soluționarea problemelor inerente vieții în lumea contemporană; b) cultivarea deprinderii de a lua decizii independente și argumentate în baza unor informații sigure.

Ideea alfabetizării funcționale este pusă în discuție în cercurile pedagogice de câteva decenii, urmată, de regulă, de două constatări serioase: elevii nu ating performanțele

dorite în raport cu această alfabetizare și nu există, în majoritatea cazurilor, o materie școlară care și-ar asuma responsabilitatea pentru nivelul de alfabetizare funcțională, fie că vorbim despre alfabetizarea funcțională per ansamblu, fie că examinăm unele componente ale ei. Or, alfabetizarea este etapa precedentă competențelor, educației și culturii, ea implică o gamă largă de activități intelectuale de primă necesitate și nu se rezumă doar la lectură. Cum alfabetizarea propriu-zisă, sau literația, încă nu înseamnă competențe lectorale, nici alfabetizarea juridică și social-politică încă nu este competența civică. Dacă am încerca să construim tematica unui atare opțional, el ar trebui să adune subiecte din toate domeniile de alfabetizare sau să dezvolte doar o anume alfabetizare, de exemplu, alfabetizarea informațională sau de acțiune în situații de urgență [2].

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

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

2. Alfabetizarea digitală: capacitatea de a căuta informații în rețeaua Internet, de a utiliza poșta electronică, de a crea și printa texte, de a lucra cu tabele electronice și de a utiliza redactori grafici, în mod normal, aferentă studiului informaticii, este exersată prin căutarea datelor, imaginilor, explicațiilor necesare pentru toate materiile școlare. Posibilitățile actuale de documentare, de accesare a variatelor surse nu doar textuale, ci și a celor audiovizuale permit utilizarea hârtiilor, a secvențelor de spectacole sau filme (firește, paralel cu textul literar, nu în locul textului literar). Alfabetizarea digitală, în esență, impune cunoașterea unor proceduri de utilizare a tehnicii de calcul și a unor adrese de maximă popularitate, care ar permite extinderea ariei de documentare. Un text literar de dimensiuni mici și medii, pentru înțelegere eficientă, azi nu se mai completează doar cu două-trei note de subsol, care doar reproduc definiția lexicografică a unor cuvinte ieșite din uz. Harta pe care pot fi identificate (marcate) locurile de desfășurare a acțiunii, care ar permite estimarea distanțelor și a timpului necesar pentru parcurgerea lor, imaginile obiectelor numite, chipurile personalităților etc. pot contribui la înțelegerea textului, mai mult chiar, formează deprinderea de documentare la orice incertitudine informativă. Se poate observa cu ochiul neînarmat că generația elevilor de azi, posesori de gadgeturi conectate la Internet, este alfabetizată și știe să găsească informația (în majoritate), dar provocările vieții digitale

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

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

3. Alfabetizarea informațională, ca o imagine retrospectivă a alfabetizării digitale, dar totuși în uz, rezidă în capacitatea de a găsi și selecta informațiile necesare din cărți, îndrumare, enciclopedii și alte surse tipărite; de a citi scheme, schițe, grafice; de a utiliza informațiile din mass-media (ziare, reviste, radio, TV); de a utiliza cataloagele alfabetice ale bibliotecilor și de a analiza informațiile numerice. Toate acestea au aplicare nu numai la interpretarea textelor științifice și literare, ci și la înțelegerea textelor funcționale. Ce ar fi lectura unui orar sau bilet, a unei facturi fără descifrarea schemelor, a altor texte discontinui? Iată de ce fiecare dintre textele funcționale studiate impune analiza diferitor forme grafice de organizare a lor, iar sarcinile de lucru la clasă, la diferite materii, inclusiv la limba și literatura română, sunt legate de completarea tabelor sau de descifrarea informațiilor din ele. Designul orarului sau al biletului, al facturii sau al invitației nu este unic, dar poate fi înțeles prin descifrarea schemei. Procedura de căutare manuală a unei surse sau informații trebuie realizată prin înțelegerea ordinii în care secvențele sunt stocate: alfabetic, sistemic, cronologic etc. Or, alfabetizarea informațională este cea de care avem nevoie, chiar dacă uneori se pare că tot ce stă sub semnul informației este deja înmagazinat, stocat pe site-urile ușor de accesat. Păstrarea conținuturilor subordonate temei *Cartea – obiect cultural* asigură această apropiere de informație și constituie un suport real pentru alfabetizarea informațională. Edițiile, volumele, ilustrațiile de pe copertă, textele de pe cele patru coperte ale cărții, paratextul, ilustrațiile din interior trebuie examinate atunci când textul studiat cunoaște mai multe ediții (iar textele studiate răspund acestei condiții). Subiectele care vizează dicționarele lingvistice și enciclopedice, seriile de dicționare, la fel, se înscriu în acest capitol. Tot mai mult trebuie descifrate și afișele, posterele, panourile publicitare, tot mai complicate sunt codurile utilizate de emițatori pentru publicul larg.

4. Alfabetizarea de comunicare, înainte de competența de comunicare lingvistică, presupune capacitatea de a lucra în grup sau echipă, de a fi agreabil pentru alte persoane, de a susține stabilitatea emoțională, de a se acomoda la cerințe și circumstanțe noi, de a organiza lucrul în grup. Desfășurarea interactivă a studiilor, la toate materiile școlare, implică o anume alfabetizare de comunicare. Exprimarea propriei opinii în raport cu situațiile și stările afective din texte, încadrarea în discuții tensionate, iar ulterior și examinarea propriilor manifestări comportamentale, analiza aspectelor paraverbale și nonverbale ale comunicării sunt evenimentele (sau, cel puțin, momentele) de asimilare și exersare a acestui aspect de alfabetizare funcțională. Orice curs școlar este deschis pentru aplicarea tehnicilor de echipă, orice profesor poate urmări activitatea de grup, poate detecta

anumite probleme de comunicare și poate facilita rezolvarea lor. Aceasta se întâmplă în cazul când la diferite materii se lucrează realmente în echipe, iar caracterele în plin proces de formare, comportamentele elevilor nu sunt adecvate comunicării eficiente. Și la lecțiile de educație fizică, în cadrul jocurilor de echipă, și în activitățile extracurriculare este suficient teren de observare a prezenței sau a lipsei unui comportament adecvat pentru comunicarea eficientă. Pentru că viața de dincolo de studii va impune încadrarea în diverse echipe și va reclama o comunicare normală, este necesar ca cineva să „alfabetizeze” elevii în acest sens, urmărind strategic să creeze condiții de activitate într-un grup, să dea sarcini de echipă, dar mai ales să debriefeze situațiile (ceea ce nu se poate realiza la lecțiile obișnuite).

5. Rezolvarea problemelor de viață cotidiană, ca un aspect al alfabetizării funcționale, se manifestă prin capacitatea de a alege produse, mărfuri și servicii (la magazine, centre de deservire), de a planifica cheltuielile financiare în funcție de bugetul familiei, de a utiliza diverse aparate și instalații casnice, conducându-se de instrucțiuni, și de a se orienta într-un oraș necunoscut, utilizând ghidul turistic și harta, are conexiune cu studiul limbii și literaturii prin analiza, interpretarea și producerea unor texte funcționale. Panoul și spotul publicitar, informațiile din instrucțiuni și rețete, precum și analiza situațiilor problematice pentru viața cotidiană a personajelor sunt suportul pentru acest aspect al alfabetizării. Alte materii școlare vin cu alte probleme ce se regăsesc în viața cotidiană: cum alegi un detergent, ce este mai convenabil într-un anumit caz, care este calea cea mai comodă de deplasare printr-o localitate etc., etc.

6. Acțiunea în situații de urgență, alfabetizarea de comunicare în limbile străine, alfabetizarea juridică și social-politică se regăsesc, de asemenea, în interpretarea detaliilor din textele studiate sau citite independent. Componentele alfabetizării funcționale se acumulează din experiența de viață, studiul școlar al unei serii de discipline obligatorii și, într-o măsură evidentă, din experiența de cititor/spectator.

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

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



Ion ACHIRI

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

Disciplinele opționale din perspectiva formării competențelor școlare

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

Abstract: Articolul abordează problema impactului disciplinelor opționale în formarea competențelor școlare, inclusiv a competențelor-cheie. Este prezentată o clasificare posibilă a disciplinelor opționale. Sunt evidențiate unele aspecte și recomandări privind proiectarea și predarea-învățarea-evaluarea disciplinelor opționale.

Cuvinte-cheie: elev, competență, competențe-cheie, discipline opționale, proces, sistem integrat, suport didactic.

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

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

Educația, în Republica Moldova, 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. [1]

Formarea competențelor școlare este un proces complex, de lungă durată. Competența nu poate fi formată la finele lecției sau la finele unității de învățare. Acest aspect rezultă și din definiția modernizată a noțiunii: „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 diferitor probleme în diverse contexte și situații.” [2, p. 15].

La formarea sistemului integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori participă toate disciplinele studiate. Un rol important în formarea competențelor-cheie, determinate de Codul Educației al Republicii Moldova, îl are și sistemul de discipline opționale. Educația urmărește formarea următoarelor competențe-cheie: competențe de comunicare în limba română; competențe de comunicare în limba maternă; competențe de comunicare în limbi străine; competențe în matematică, științe și tehnologie; competențe digitale; competența de a învăța să înveți; competențe sociale și civice; competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă; competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale [1].

Fiind, în esență, competențe transdisciplinare, formarea competențelor-cheie necesită aportul tuturor disciplinelor studiate în școală. În contextul educației centrate pe elev și în conformitate cu prevederile Codului Educației, competențele se formează atât în cadrul disciplinelor

obligatorii, cât și în cadrul disciplinelor opționale. Articolul 40. *Structura curriculumului*, aliniatele (6) și (7) din Codul Educației prevede:

”(6) Planul-cadru include disciplinele obligatorii, disciplinele opționale, precum și numărul maxim și minim de ore aferente fiecăreia dintre acestea. Ponderea disciplinelor opționale crește în clasele finale ale învățământului gimnazial și liceal.

(7) Disciplinele opționale incluse în Planul-cadru au o pondere de 10-15% în învățământul primar, 15-20% în învățământul gimnazial și 20-25% în învățământul liceal.” [1, p. 16]

Conceptul *disciplină opțională* desemnează ”o disciplină de învățământ propusă la alegere elevilor, diferită de cele existente în trunchiul comun, care are drept scop aprofundarea, extinderea, integrarea și inovarea cunoștințelor elevului din unul sau mai multe domenii” [4]. Disciplinele opționale pot fi clasificate după următoarele criterii [Ibidem]:

I. Timp/Perioadă

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

II. Domeniul vizat

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

III. Aspectul conținutal

- Opțional de aprofundare (derivat din oricare disciplină studiată în trunchiul comun/curriculum diferențiat): se formează aceleași competențe specifice, dar se studiază noi conținuturi.
- Opțional de extindere (derivat din oricare disciplină studiată în trunchiul comun/curriculum diferențiat): se formează competențe specifice noi și se studiază noi conținuturi.
- Opțional inovator (o disciplină nouă): se formează noi competențe specifice și se studiază noi conținuturi.
- Opțional integrat (noi discipline de studiu, structurate în jurul unei teme integratoare: pentru o arie curriculară sau pentru mai multe arii curriculare): se formează noi competențe specifice și se studiază noi conținuturi integrate.

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

IV. Aspectul local/regional

În alineatul (10) din articolul 40. *Structura curriculumului* din Codul Educației se menționează: ”(10) Autoritățile administrației publice locale de nivelul al doilea și cele ale UTA Găgăuzia pot stabili componenta locală a curriculumului pentru instituțiile din subordine, care va avea o pondere de cel mult 5% din cota disciplinelor opționale – în învățământul primar și gimnazial și de cel mult 10% din cota disciplinelor opționale – în învățământul liceal” [1, p.16]. Astfel, instituțiile de învățământ general sunt obligate să ofere elevilor discipline opționale stabilite de componenta locală a curriculumului. În acest

aspect, delimităm:

- Opțional axat pe subiecte de importanță locală. De ex.: *Meșteșuguri populare în localitate*;
- Opțional axat pe subiecte de importanță raională/regională. De ex.: *Folclorul în regiune*.

Lista opționalelor pentru componenta locală ar mai putea include disciplinele: *Istoria dezvoltării localității*; *Tradițiile populare din localitate*; *Cultura culinară tradițională* etc.

Instituțiile de învățământ pot să propună și alte discipline opționale, în funcție de problematica locală și numărul specialiștilor disponibili. Este important ca elevii din Republica Moldova să cunoască bine și istoria familiei, istoria localității, tradițiile locale, arta culinară locală etc.

Disciplina opțională poate fi predată doar în baza curriculumului aprobat de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Structura curriculumului pentru disciplina școlară trebuie să fie similară cu structura curriculumului revizuit (Curriculumul, ediția 2019): *Preliminarii*; *Repere conceptuale*; *Administrarea disciplinei*; *Competențe specifice*; *Unități de învățare*; *Repere metodologice de predare-învățare-evaluare*; *Bibliografie*.

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

În concluzie: Disciplinele opționale în învățământul primar și gimnazial trebuie să contribuie la satisfacerea preferințelor educaționale ale elevilor. La nivel de liceu, ele vor permite realizarea traseului educațional sau profesional individual al liceanului, direcționat către învățământul superior, în funcție de potențial, vocație și performanțe. Toate disciplinele opționale predate-învățate-evaluate vor contribui la formarea și dezvoltarea competențelor elevilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat în Monitorul Oficial, nr. 319-324 din 24.10.2014.
2. Cadrul de referință al Curriculumului Național. MECC. Chișinău, 2017.
3. Curriculum Național. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2019-2020. MECC. Pe: www.mecc.gov.md
4. Pogolșa L., Achiri I. (coord.) Repere conceptuale privind elaborarea curriculumului la disciplinele opționale. Chișinău, 2017.



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova,
Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Educația interculturală în clasele primare: opțional revizitat aici și acum

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

Rezumat: *Articolul propune o sinteză, cu secvențe analitice, a teoriei și practicii de predare-învățare-evaluare a disciplinei opționale pentru clasele primare "Cultura bunei vecinătăți". Se oferă o descriere rezumativă a evoluției proiectelor de educație interculturală, implementate de C.E. PRO DIDACTICA, care au promovat disciplina dată, dar și*

o prezentare a unor elemente inovative, experiențe pedagogice pozitive în domeniu.

Cuvinte-cheie: *educație interculturală, educație pentru pace, clasele primare, cultura bunei vecinătăți, disciplină opțională, proiect, bune practici.*

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

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

INTRODUCERE

Educația interculturală, ca element al educației pentru cultura democratică, nu mai este o noutate pentru mediul multicultural moldovenesc, în particular, și pentru cel european, în general, reclamând exigențe personale, instituționale și sociale tot mai diverse și, deseori, neprognozate/neașteptate. Conform Cadrlui de Referință al Competențelor pentru Cultura Democratică, educația interculturală contribuie la realizarea obiectivelor majore, inclusiv: pregătirea pentru piața muncii; pregătirea pentru o viață de cetățeni activi în societăți democratice și dezvoltarea personală. În acest context, pe cât de multe avantaje pe deplin recunoscute are acest tip de "noi educații", urmează să atragem atenția și la existența unei tensiuni "potențiale între valorizarea drepturilor omului și valorizarea diversității culturale, (...) la unele limite, impuse de nevoia de a promova, a respecta și a apăra drepturile omului și libertățile altor oameni. Astfel, se presupune aici că diversitatea culturală ar trebui să fie întotdeauna apreciată doar dacă nu încalcă drepturile omului și libertățile altora" [1, p. 40].

În învățământul primar din Republica Moldova, cadrul oficial în care se desfășoară de aproape 10 ani, în mod extins, educația interculturală este disciplina opțională *Cultura bunei vecinătăți*, pilotată pe parcursul a 4 ani (2014-2018) și, ulterior, recomandată pentru a fi aleasă în toate școlile din țară de către ministerul de profil [5, 6].

Scopul principal al disciplinei date constă în "educarea unor personalități tolerante, social competente, înzestrate cu gândire critică, cetățeni conștienți și patrioți ai țării lor, care își cunosc bine țara și își doresc să-i păstreze și să-i sporească potențialul natural, economic și cultural" [5, p. 6]. La orele de *Cultura bunei vecinătăți*, pedagogii le prezintă copiilor momente generale și particulare în baza exemplului câtorva culturi, accentuând elementele care îi unesc pe oameni, precum și faptul că anume diferențele obiective îi fac pe aceștia interesați unii pentru alții; a fi altfel nu trebuie să provoace dușmănie, ci curiozitate și dorința de a înțelege. Este esențial ca lecțiile să fie concepute într-o cheie pașnică, binevoitoare, fără divizarea culturilor în „dominante” și „minore” [Cf 5, p.10].

De importanță deosebită, și cu funcționalitate maximă în contextul abordat, se prezintă competențele specifice disciplinei *Cultura bunei vecinătăți*:

- Formarea unei atitudini responsabile și respectuoase față de localitatea, țara natală, ca element fundamental al educației patriotice;
- Augmentarea competenței sociale și a responsabilității tinerilor pentru bunăstarea țării lor, componente necesare ale simțului civic;
- Formarea abilităților de dialogare și negociere, de rezolvare a disputelor și a situațiilor de conflict, în conformitate cu principiile democratice și principiile culturii păcii;

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

- Manifestarea unui interes durabil pentru istoria, cultura, viața și problemele patriei; formarea unei atitudini constructive față de dezvoltarea și modernizarea țării;
- Implicarea activă pentru formarea unei poziții personale și a capacității de a genera noi idei constructive [Cf 5, p.10].

În studiul de față ne propunem a prezenta de manieră analitică rezumativă rezultatele și bunele practici din procesul de predare-învățare a *Culturii buneii vecinătăți*, ale cărei finalități sunt racordate la standardele europene actuale în domeniul educației interculturale.

EVOLUȚIA PROIECTELOR ÎN DOMENIU

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

Tabelul 1. *Evoluția proiectelor de educație interculturală în clasele primare*

Denumirea proiectului	Finanțator	Parteneri	Perioada de implementare	Activități specifice și rezultate
Educație interculturală pe ambele maluri ale Nistrului	UE-PNUD-Moldova; Institutul Suedez pentru Pace și Arbitraj; Parteneriate Globale pentru Prevenirea Conflictelor Armate (GPPAC)	Centrul de Integrare și Dezvoltare din Ucraina; Ministerul Educației; Centrul de Inovații Educaționale și Programe Sociale din Transnistria; Institutul Suedez pentru Pace și Arbitraj	5 mai 2014-28 februarie 2015	Ateliere cu autorii de materiale didactice; schimb de experiență între membrii grupurilor de creație de pe ambele maluri ale Nistrului și aprobarea materialelor elaborate; editarea materialelor experimentale pentru grădiniță și clasa I (curriculum și ghid metodologic, Caietul elevului <i>Eu, familia mea și vecinii</i>) în limbile română și rusă; seminar-training pentru cadrele didactice din instituțiile-pilot (50 de cadre didactice din 10 grădinițe și 15 școli primare); monitorizarea experimentului pedagogic.
Cultura bunei vecinătăți	Academia Folke Bernadotte din Suedia	Centrul de Integrare și Dezvoltare din Ucraina; Ministerul Educației și Tineretului; Centrul de Inovații Educaționale și Programe Sociale din Transnistria; Institutul Suedez pentru Pace și Arbitraj	Iulie-decembrie 2015	Ateliere cu autorii de materiale didactice – clasa a II-a, <i>Bastina mea</i> ; editarea acestora pentru experiment; seminare pentru profesorii experientatori; desfășurarea și monitorizarea experimentului în 30 de școli-pilot la peste 750 de copii de pe ambele maluri ale Nistrului.
Educație civică pentru buna înțelegere pe ambele maluri ale Nistrului	The Black Sea Trust for Regional Cooperation	Centrul de Integrare și Dezvoltare din Ucraina; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării; Centrul de Inovații Educaționale și Programe Sociale din Transnistria; GPPAC	Aprilie 2016-mai 2017	Implementarea calitativă a disciplinei date în aproximativ 30 de școli cu peste 2000 de copii din întreaga R. Moldova, în limbile de instruire română și rusă, consolidând toleranța și cooperarea între diferite grupuri, prin implementarea curriculumului și a Caietului elevului de educație interculturală <i>Muncim, învățăm și ne odihnim împreună</i> ; introducerea unor metode inovative de predare-învățare cu conținut și patrimoniu cultural divers, sporind, astfel, înțelegerea diversității culturale; înțelegerea reciprocă și solidaritatea între zonele separate.
Educație pentru pace prin promovarea culturii bunei vecinătăți în clasele primare	GPPAC (Parteneriate Globale pentru Prevenirea Conflictelor Armate)	Centrul de Integrare și Dezvoltare din Ucraina. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Centrul de Inovații Educaționale și Programe Sociale din Transnistria	Iulie-decembrie 2017	Curriculum și Caiet pentru elevi, cl. IV-a, adaptate și editate (<i>Țara mea – mândria mea</i>); 30 de cadre didactice instruite să utilizeze metode interactive de educație civică și interculturală; disciplină opțională prezentată și pilotată, implicând aproximativ 1500 de copii din clasa a IV-a; pilotarea în circa 30 de școli primare, acoperind o serie de regiuni multietnice; comportament/atitudini pozitive ale cadrelor didactice și copiilor; practici bune/avansate diseminate la nivel local și național.

Educație pentru pace prin promovarea culturii buneii vecinătăți în clasele primare	Parteneriatul global pentru prevenirea conflictelor, Secretariatul Global cu sediul la Haga	Centrul de Integrare și Dezvoltare din Ucraina; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Centrul de Inovații Educaționale și Programe Sociale din Transnistria	Iunie-decembrie 2018	Curriculum și Caiete de educație interculturală <i>Cultura bunei vecinătăți</i> , cl. 1-4 revizuite post-experiment și editate în versiune finală; disciplină opțională promovată în școli noi; programe de formare organizate pentru cadre didactice noi; materiale didactice suport în formă audio-vizuală, plasate pe site-ul www.red.prodidactica.md .
Extinderea implementării disciplinei opționale <i>Cultura bunei vecinătăți</i> în școlile din Republica Moldova, 2019	Non-violence International, cu sediul la Washington	Ministerul Educației, Culturii și Cercetării	Iunie-decembrie 2019	Disciplina opțională promovată în școli noi; programe de formare organizate pentru cadre didactice noi de pe malul Nistrului, inclusiv din Tiraspol și Tighina; programe de formare pentru profesori din învățământul secundar pentru continuarea educației interculturale și a educației pentru pace la alte discipline școlare din gimnaziu.

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

BUNE PRACTICI ȘI LECȚII ÎNVĂȚATE

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

Aspectele de *educație multilingvă* sunt promovate prin mai multe unități de conținut, inclusiv prin texte variate, de la proverbe și ghicitori până la poezii, traduse în limbile etniilor mai numeroase, care locuiesc pe teritoriul Republicii Moldova. Învățătorii și elevii au posibilitatea nu doar să le regăsească pe paginile Caietului elevului, de la clasa I până la a IV-a, ci și să le audieze în "viu grai". Aceasta grație efortului învățătoarei Daniela State, care le-a adunat și le-a sistematizat într-un suport audiovizual, plasat pe platforma educațională, cunoscută practicienilor de mai mulți ani. Cei care le-au utilizat în mod frecvent recunosc că elevii reacționează deja mai bine, fără "să râdă" atunci când aud un vers sau o formulă de salut în limba găgăuză sau romani. Or, valorile promovate în cadrul disciplinei date – cultura păcii, toleranța (interetnică, lingvistică, interconfesională, culturală, socială etc.), multilingvismul, cu accent pe reacția pozitivă și deschiderea pentru a reacționa și a învăța limba vecinului la nivelul cel mai elementar, rezolvarea pașnică și constructivă a oricărui conflict, responsabilitatea comunitară și socială, patriotismul, democrația demonstrează actualitatea și necesitatea acestor exigențe ale lumii contemporane pentru elevii și părinții cu care lucrează, mai ales în zonele cu potențial conflictogen. În aceeași ordine de idei, susținem că educația multilingvă respectă drepturile educaționale lingvistice ale copiilor,

inclusiv dreptul copiilor indigeni și minoritari la educația de bază în limba maternă pentru primii ani (bineînțeles, cu predarea competentă a unei limbi dominante/de stat ca a doua limbă). Dintre călătoriile tematice relevante pentru problematica dată, cităm: *Limba maternă, limba de stat, limba vecinilor noștri; Să comunicăm în limbi diferite!* (cl.1); *Dialogul cu vecinul, Secretele comunicării. Colaborarea în echipă* (cl. 2); *Comunicarea nonverbală. Gesturile și mimica. Dansul; În dialog cu vecinul. Vocabularul ospitalității* (cl. 3); *Noi și ceilalți: comunicăm, prietenim și colaborăm; Mijloace de comunicare: trecut și prezent. Salutăm oaspeții în limba lor* (cl. 4).

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

școală, așa încât să devină familiar și firesc de utilizat pentru cât mai mulți elevi, profesori și părinți. În ultimă instanță, acesta va deveni un element firesc și lucrativ al culturii organizaționale a unei școli interculturale, paralel sau interconectat cu modelul CLIL¹.

O altă experiență de succes, promovată la acest obiect, este legat de accentul pus pe *educația pentru pace*, care, la nivel global, a căpătat conotații noi. Ziua Mondială a Păcii, sărbătorită la 21 septembrie, a devenit o practică recunoscută de școlile implicate pe parcursul anilor în proiectele centrului. În spațiul nostru, generațiile mai vechi obișnuiau să sărbătorească Ziua Păcii pe 1 mai, alături de Ziua Internațională a Muncii, iar după căderea regimului comunist a intrat deja în istorie. Din anul 2006, membrii GPPAC din toate colțurile lumii fac schimb de informații legate de abilități, strategii cu privire la modul în care să se angajeze și să colaboreze cel mai bine cu părțile interesate din sistemele lor de învățământ. Ei au format un grup de lucru în domeniul educației pentru pace, care a contribuit la susținerea integrării acestor abilități de bază în cerințele curriculumului (Serbia, Muntenegru, Australia, Kârgâzstan, SUA, Afganistan), în formarea cadrelor didactice (SUA, Filipine, Ucraina, Moldova, inclusiv regiunea din partea stângă a Nistrului) și dezvoltarea curriculumului pentru utilizare în țări și regiuni (Ghana/Africa de Vest, SUA, Kârgâzstan, Afganistan). Acest grup de lucru este unic, reunind societatea civilă, profesorii, mediul academic și reprezentanții ministerelor educației sau ai agențiilor guvernamentale relevante, creând o platformă globală cu mai multe părți interesate. Educația pentru pace este importantă în contexte vulnerabile, ajutând copiii să facă față traumelor războiului, să gestioneze și să abordeze conflicte și să construiască procese de dialog pentru o mai bună înțelegere a „celuilalt”. La fel de important este și în societățile mai stabile: de exemplu, Olanda, unde un flux recent de refugiați a alimentat sentimente negative față de imigranți și tensiunile intercomunitare au un impact dăunător asupra societății, sau Australia, unde accentul se pune pe coeziunea socială și pe construirea unei societăți multiculturale de succes din diversitatea culturală și religioasă semnificativă. Dovada sugerează că o asemenea abordare poate contribui la reducerea rasismului, discriminării și prejudecăților. Violența poate obliga oamenii să fugă de la casele lor și are efecte asupra sistemelor de învățământ, multe dintre acestea neavând

instruire și resurse pentru a sprijini nevoile nou-veniților. Copiii care provin din zonele de război au o nevoie sporită de asistență în domeniul sănătății mintale, iar profesorii pot fi instruiți, chiar dacă nu sunt consilieri, să își gestioneze sălile de clasă creând un mediu de învățare mai sigur și mai favorabil pentru acești copii [10].

O altă experiență de succes constă în promovarea și învățarea practicării *dialogului intercultural*, din diferite perspective, de la vârsta școlară mică, pas cu pas, prin conținuturile și sarcinile didactice variate de la fiecare călătorie, care comportă valențe educaționale aprofundate și de durată. De exemplu, în clasa I, acest dialog se desfășoară cu membrii familiei și cu vecinii, în clasa a II-a se extinde conceptul de baștină și dialogul inerent între cei care locuiesc în ea pe paliere tematice, precum: *Folclorul etniilor conlocuitoare în Moldova despre patrie, casă, vecini; Monumentele și locurile sfinte care ne unesc; Familia mea și legea ospitalității* etc. În clasa a III-a, dialogul intercultural în sălile de clasă se provoacă pe baza triadei valorice *muncă, învățătură, odihnă/distracție*; iar în clasa a IV-a – conceptele *țara mea și lumea-nțreagă, pacea și armonia* ghidează demersul didactic și, implicit, dialogul intercultural, prin miracolele naturii și nevoia de ocrotire, prin locuri istorice și valori culturale, tradiții și meșteșuguri populare, ca să învețe elevii, în ultimă instanță, cum să comunice și să prezinte țara.

Insistăm și asupra unor **recomandări metodice pentru cadrele didactice** care predau disciplina opțională *Cultura bunei vecinătăți*, dar și pentru cei care utilizează resursele didactice analizate la alte obiecte școlare:

- Materialul oferit în curricula și Caietul de educație interculturală poate fi utilizat ca resursă didactică interdisciplinară și la orele de *Dezvoltare personală, Educație pentru societate, Științe, Istoria și tradițiile locale*, la activitățile transdisciplinare etc.
- Curriculumul integral, în limbile română și rusă, la disciplina *Cultura bunei vecinătăți* și Caietul elevului pentru toate clasele, pot fi accesate online [5-7].
- Volumul informațional oferit pe paginile mai multor *Călătorii* depășește potențialul de lectură și asimilare al unor elevi de vârstă școlară mică, de aceea sugerăm cadrelor didactice, părinților să citească copiilor, dar și să ofere explicații suficiente la minimul necesar de însușit. Recurgeți la lectura selectivă și comentată, în majoritatea cazurilor.
- În multe texte, există cuvinte care necesită explicații în contexte diferite de utilizare, de aceea Dicționarul explicativ, inclusiv DEX-ul online, dar și cel de sinonime sau neologisme urmează a fi pe masa dvs. și/sau a elevilor și folosit de oricare elev, când și cum are nevoie.

1 CLIL – Content and Language Integrated Learning – model educațional de instruire bilingvă sau multilingvă, promovat azi la nivel extins în multe țări multietnice/multiculturale, în care reprezentanții grupurilor etnice minoritare studiază alte limbi, inclusiv limbile oficiale de comunicare în țară, la alte discipline școlare (educația muzicală, educația plastică, educația tehnologică, educația fizică etc.), cu scopul de a ameliora competențele lingvistice/de comunicare.

- Deoarece imaginile din caiete se dau alb-negru, ar fi bine de folosit Internetul, cărțile și revistele color la ore, alte materiale didactice viu colorate, ca să animați percepția, dar și memoria de lungă durată a copiilor.
- Pentru lectura textelor în alte limbi, recurgeți la ajutorul elevilor și/sau colegilor, părinților care le cunosc, dar și la resursele virtuale [7].
- Nu ezitați a accesa filmulețe de pe Youtube și alte resurse educaționale deschise de pe pagină [7], cu experiențe didactice ale colegilor la diverse tematici din curriculumul dat.
- Informațiile din *Anexele la Călătorii* completează arsenalul de cunoștințe al profesorilor, părinților și elevilor și se va recurge la ele la necesitate, dar și pentru diferențierea activității didactice.
- Metodologia interactivă de lucru în clasă va avea prioritate și nu se vor oferi teme de casă, decât cele cu caracter practic, de discuție cu familia, membrii comunității sau de colectare a unor informații de la ei, inclusiv proiecte tematice aplicative realizate în grup.

CONCLUZII ȘI PERSPECTIVE

Curricula și Caietul de educație interculturală destinate elevilor au intrat pe larg în sistemul educațional, fiind posibil de utilizat de către toți doritorii, în limbile română și rusă. Cultura organizațională a mai multor școli și licee a instituționalizat deja schimbările promovate și resimțite de actorii educaționali, planurile de dezvoltare strategică incluzând componenta de educație interculturală ca țintă strategică prioritară în comunitățile multiculturale, care poate fi realizată și cu ajutorul unor proiecte de intervenție extra-bugetară, or, donatorii/partenerii de dezvoltare interesați de problematica dată devin tot mai numeroși. În școlile în care învățătorul și elevii nu au ales această disciplină, elemente din conținuturile curriculare date pot fi utilizate și la alte discipline,

unele dintre ele fiind menționate și anterior. Mai puține conexiuni expres s-au operat însă cu cultura și tradițiile romilor, nu din cauza lipsei de deschidere către aceștia din partea autorilor, ci din cauza lipsei de literatură scrisă și de resurse didactice. Chiar și unica sursă didactică, recunoscută oficial și recomandată de MECC – istoria, cultura și tradițiile romilor din Republica Moldova, conține foarte puține informații, inclusiv în limba română. Extinderea predării-învățării *Culturii bune vecinătăți* și, implicit, a dezvoltării competenței interculturale la elevi, părinți și profesori rămâne o preocupare nu doar la nivelul sectorului asociativ, ci și al structurilor oficiale, responsabile de instituționalizarea schimbărilor din proiecte.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul de Referință al Competențelor pentru Cultură Democratică. Vol. 1. Context, concepte și model de competențe. Consiliul Europei. Strasbourg, 2018.
2. Resurse audiovizuale pentru predarea-învățarea disciplinei *Cultura bune vecinătăți*. Pe: <http://prodidactica.md/resurse-video/>
3. Resurse educaționale naționale deschise la *Cultura bune vecinătăți*. Pe: www.red.prodidactica.md
4. Romii. Istoria cultura și tradițiile. Curriculum opțional, cl. I-IV. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_romii_site.pdf
5. http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/10/Curriculum_CBV_RO.pdf
6. http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/10/Curriculum_CBV_RU.pdf
7. <https://drive.google.com/drive/folders/1Q9nb4X6IySXXztqdog7TWu9ObetLRx5>
8. <http://prodidactica.md/portfolio/educatie-pentru-pace-prin-promovarea-culturii-bunei-vecinatati-in-clasele-primare/>
9. <http://www.prodidactica.md/revista/favorite.htm>
10. <https://gppac.net/peace-education>

Paradigma didacticii disciplinelor opționale din perspectiva realizării nevoilor individuale ale elevilor în învățământul general

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

Rezumat: Disciplinele opționale constituie partea flexibilă a Planului-cadru de învățământ, oferindu-le elevilor posibilita-



Ana VIVDICI

drdă, Universitatea de Stat din Tiraspol
cu sediul la Chișinău

tea de exprimare a opțiunii pentru realizarea nevoilor lor individuale. Constatăm însă cu uimire că, în marea majoritate, domeniile disciplinelor opționale realizate în cadrul unui an școlar în învățământul general coincid cu domeniile de studiu ale disciplinelor de bază, ceea ce creează vulnerabilități pentru excluderea percepției de realizare a acestora din perspectiva extinderii studiului disciplinelor de bază. Lipsa unor date și analize pe segmentul realizării anuale a componentei flexibile a Planului-cadru de învățământ cu acces liber atât pentru cercetătorii academici, cât și pentru actanții educaționali este un indicator al deficienței de expertiză la nivel central și al invalidității politicilor publice din domeniu fără fundamentare pe dovezi.

Cuvinte-cheie: disciplină opțională, nevoi individuale ale elevilor, curriculum, Plan-cadru de învățământ, relevanță.

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

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

Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal pentru fiecare an școlar oferă fiecărui elev posibilitatea de a opta pentru una sau mai multe discipline opționale, obligatoriu cel puțin una, care contribuie la dezvoltarea unor competențe transversale. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării propune o listă orientativă de discipline opționale pentru care au fost elaborate și aprobate curricula, în cadrul Consiliului Național pentru Curriculum. În fiecare an, această listă este în creștere, ajungând în prezent la 78 de discipline [1].

Din acest spectru larg existent, instituțiile de învățământ au posibilitatea de a promova la alegere, reieșind din resursele umane și materiale existente și disponibile, o ofertă educațională pentru elevii din ciclul primar, gimnazial și liceal. Instituțiile de învățământ pot propune și alte discipline opționale, iar autoritățile administrației publice locale de nivelul al doilea și cele din UTA Găgăuzia pot stabili componenta locală pentru instituțiile din subordine, care poate varia de la 5% (ciclul primar și gimnazial) la cel mult 10% din cota disciplinelor opționale (ciclul liceal).

Cadrele didactice care doresc să propună o nouă disciplină opțională sunt responsabile pentru a iniția procesul de elaborare și, ulterior, de avizare în cadrul Consiliului Național pentru Curriculum a curriculumului pentru disciplina respectivă, cu excepția cazului în care curriculumul este deja aprobat de această structură a administrației publice centrale.

Efectuarea unui studiu privind gradul de realizare a disciplinelor opționale în învățământul general este relevantă pentru a formula constatări, a observa tendințe și a stabili direcții ulterioare de îmbunătățire. În condițiile lipsei unei analize cu acces public deschis la astfel de date, vom efectua o analiză în baza datelor furnizate de Inspectoratul Școlar Național (reorganizat în Direcția evaluare în învățământul general a ANACEC) în cadrul Raportului de stare a sistemului de învățământ general,

publicat pentru anul de studii 2016-2017.

În conformitate cu Planul-cadru de învățământ, părinții/reprezenții legali ai elevilor din învățământul primar și-au exprimat, în baza cererii în scris, opțiunile pentru studierea disciplinelor opționale în anul de studii 2016-2017. Pentru disciplina opțională *Tainele comunicării* au optat circa 40% dintre elevi/părinți. Cursul opțional *Matematica distractivă* a fost selectat de circa 25% dintre elevi (Figura 1) [6, p. 24].

Disciplinele opționale *Informatica* (cl. II-IV) cu 1,3%, *Elemente de cultură și civilizație a Franței* (cl. I-IV) cu 1,2% și *Robotica* – 0,08% s-au plasat pe ultimele poziții.

Selecția domeniilor disciplinelor opționale majoritare reflectă comoditatea desfășurării unui curs opțional cu suportul curricular realizat de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, inclusiv un parcurs bătorit de colegii de breaslă, deseori *Tainele comunicării* și *Matematica distractivă* fiind valorificate drept extinderi ale disciplinelor obligatorii, pentru a pune bazele învățării disciplinelor *Limba și literatura română* și *Matematica*.

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

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

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

Solicitând cursuri opționale, elevii din învățământul liceal au dat preferință disciplinei *Educația ecologică* (circa 18%), urmată de cursul *Educația economică și antreprenorială* (11,8%) și *Cultura vorbirii* (11%) (Figura 3) [6, p. 26].

CONCLUZII:

1. Datele analizate reflectă o tendință de abordare majoritară a disciplinelor opționale și de valorificare a lor pe rol de extindere a studiului disciplinelor de bază. Unul din argumente ține de faptul că spectrul domeniilor acestora corespunde domeniului de studiu al disciplinelor de bază, astfel dezvoltarea competențelor transversale căpătând un rol secundar.
2. Un alt factor care influențează interpretarea datelor ține de experiențele atestate în practica managerială și de evaluator de aprobare a unui curs opțional, evidența realizării acestuia și utilizarea *de facto* a acestui timp pentru ceea ce consideră că are nevoie profesorul la clasa sau grupul de elevi respectiv, fie continuarea a ceea ce nu s-a reușit în cadrul orei la una din disciplinele de bază.
3. Astfel, raportarea documentară a realizării unui opțional creează vulnerabilități privind validitatea datelor furnizate și *de facto*, care pot fi raportate la întreg sistemul de învățământ, de fapt pe diferite categorii de date.
4. Datele sunt colectate de la toate nivelurile, dar lipsește analiza acestora, formularea constatărilor și elaborarea soluțiilor de intervenție pentru îmbunătățirea implementării Planului-cadru de învățământ pe componenta flexibilă a acestuia.

Figura 1. *Ponderea elevilor în funcție de orele opționale studiate în clasele primare*

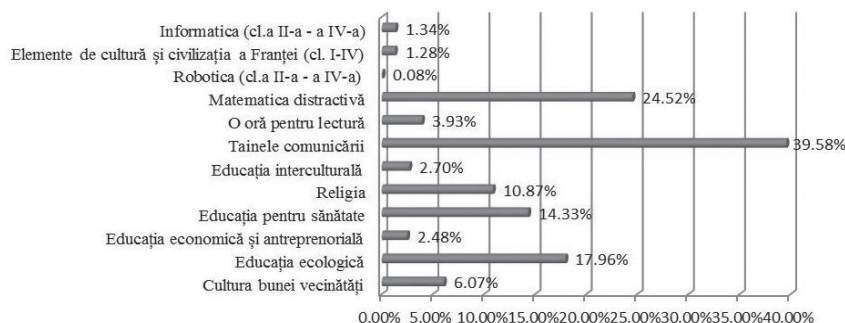


Figura 2. *Ponderea elevilor în funcție de orele opționale studiate în clasele gimnaziale*

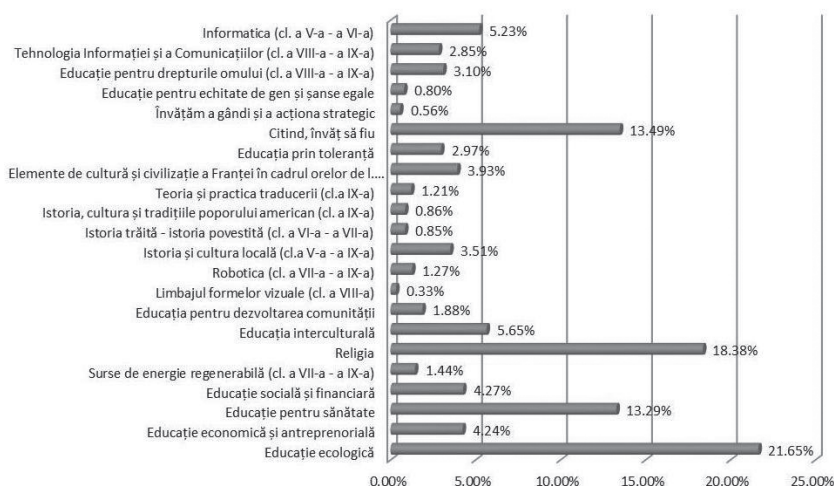
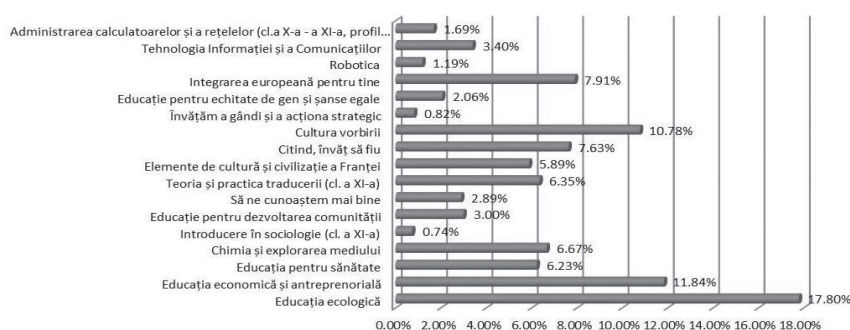


Figura 3. *Ponderea elevilor în funcție de orele opționale studiate în clasele liceale*



5. Lipsa unor date și analize pe segmentul realizării anuale a componentei flexibile a Planului-cadru de învățământ cu acces liber pentru cercetătorii academici, cât și pentru actanții educaționali constituie un indicator al deficienței de expertiză la nivel central și invalidității politicilor publice din domeniu fără fundamentare pe dovezi. Or, lipsa analizelor datelor livrate, deși livrarea se produce cu regularitate de la cei implicați în implementarea curriculumului școlar de la toate nivelurile, creează percepția inutilității livrării de date și birocratizării iraționale a sistemului, fără a avea o voce în procesul de decizie a celor implicați în implementarea politicilor.
6. Instituțiile de învățământ, la rândul lor, sunt constrânse în propunerea ofertei educaționale de resursele umane și materiale disponibile pentru a răspunde necesităților și nevoilor individuale ale elevilor.
7. Cele menționate reprezintă un obstacol în asigurarea intervențiilor relevante și eficiente sistematice pe această dimensiune a Planului-cadru de învățământ.

În calitate de **recomandare**, propunem gestionarea eficientă a intervențiilor pe segmentul consolidării capacităților cercetărilor în domeniul politicilor educaționale și specialiștilor din autoritatea publică centrală care se ocupă de elaborarea de politici publice pentru fundamentarea deciziilor pe dovezi și impulsionearea îmbunătățirilor sistemice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Curricula opționale. Pe: <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general> (Accesat la 04.11.2019).
2. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2016-2017. Ministerul Educației. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2016-17.pdf (Accesat la 04.11.2019).
3. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2017-2018. Ministerul Educației. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan_cadru_2017-2018_var_rom_rus_final_plasat_pe_site_me_12.05.2017_f.pdf (Accesat la 04.11.2019).
4. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2018-2019. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2018-19_rom_rus_final_1.pdf (Accesat la 04.11.2019).
5. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2019-2020. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2019-2020_web_sait.pdf, (Accesat la 04.11.2019).
6. Raport de stare a sistemului de învățământ general pentru anul de studii 2016-2017. Inspectoratul Școlar Național, Ministerul Educației al Republicii Moldova.



Maria BRAGHIȘ

dr., lect. univ., Școala primară-Grădinița nr. 226

Parteneriatul școală-familie-comunitate: o componentă esențială în organizarea școlii și a clasei de elevi

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

Rezumat: Parteneriatul educațional constituie un angajament de colaborare și cooperare în acțiunea de formare și educare a personalității copilului. Relația dintre școală, familie și comunitate are un rol determinant în cadrul comunității

educative. Unul dintre obiectivele școlilor ar trebui să fie încurajarea familiilor și stabilirea acordurilor de parteneriat pentru învățare, școala și familia devenind parteneri egali în asigurarea succesului elevilor.

Cuvinte-cheie: parteneriat, proces educațional, competențe parentale, părinți, actori educativi comunitari.

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

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

Articolul 6 din capitolul II al Codului Educației al Republicii Moldova stipulează: ”Idealul educațional al școlii din Republica Moldova 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” [1]. Totodată, Codul Educației le conferă părinților dreptul de a participa activ la conducerea unităților de învățământ, prin prezența în Consiliul de administrație al școlii (doi sau trei reprezentanți, în funcție de mărimea școlii). Părinții sunt implicați în elaborarea ofertei educaționale a unității de învățământ, prin participarea la organizarea programelor *Școala după școală* și în stabilirea curriculumului la decizia școlii. Literatura de specialitate relevă rolul semnificativ al colaborării părinților cu școala în ceea ce privește dezvoltarea și educația copiilor, precum și avantajele implicite ale colaborării pentru părinți, profesori și comunitate. Cu toate acestea, practica detectează în școlile de masă, dar mai ales în cele din medii dezavantajate, existența unor bariere culturale, psihologice și sociale, care blochează nu doar colaborarea școală-familie-comunitate (ȘFC) în interesul copiilor, ci, de multe ori, și o comunicare minimală între acești actori.

Pentru realizarea scopurilor educaționale pe care și le propune, școala necesită susținerea familiei și a comunității. În condițiile în care reprezintă factorul principal – dar nu unic și nici suficient – în devenirea personalității, importanța educației în familie nu trebuie subestimată. Or, bazele formării personalității se pun anume în mediul familial. Acordul familiei cu școala înseamnă găsirea în comun a unei soluții care să satisfacă atât interesele copilului și ale membrilor familiei sale, cât și pe cele ale școlii și societății. Termenul de *parteneriat școală-familie-comunitate* este folosit pentru a sublinia faptul că școlile, familiile și comunitatea împart responsabilitățile care vizează copiii, prin suprapunerea sferelor de influență. Școlile trebuie să răspundă nevoilor părinților și să le ofere acestora sprijinul necesar pentru ca ei să se poată implica în procesul de învățare a copilului. Factorul decisiv în succesul școlar îl reprezintă cei trei piloni: familia, școala și comunitatea, activitatea în comun a acestora.

Parteneriatul școală-familie-comunitate constituie o condiție indispensabilă a educației copiilor, iar stabilirea unor relații de colaborare și cooperare între părinți, profesori și alți actori comunitari asigură buna funcționare a instituției de învățământ. Abordând problema parteneriatului social, Sorin Cristea menționează că relația dintre școală și familie are un rol determinant în cadrul comunității educative, în general, și a comunității educative locale, în mod special [6]. Această relație evoluează pe fondul unui obiectiv pedagogic comun, formarea-dezvoltarea permanentă a elevului, angajat în

medii pedagogice diferite, care intervin succesiv pentru realizarea funcțiilor de integrare-socializare-organizare a raporturilor cu lumea și cu sine. Pentru a construi un mediu prietenos copilului, a fi calitativă, interesantă, școala are nevoie de sprijinul conștient și permanent al părinților și al actorilor educativi comunitari. Pe tot parcursul perioadei școlare, trebuie să existe un acord de parteneriat, conform căruia părinții urmează să colaboreze cu instituția de învățământ frecventată de copiii lor și cu instituțiile educative din întreaga comunitate. Instituțiile de învățământ conștientizează rolul implicării părinților și a actorilor comunitari, iar colaborarea cu ei intră în obiectivele majore ale școlii. Părinții trebuie sensibilizați și obișnuiți cu ideea că rolul lor în raport cu școala este unul de tip activ-participativ decisiv, deoarece ei sunt persoanele responsabile de soarta copiilor lor.

Cercetările arată că, indiferent de mediul economic sau cultural al familiei, atunci când părinții sunt parteneri în educația copiilor, rezultă performanța elevilor, o mai bună frecvență a școlii, reducerea ratei de abandon școlar și scăderea fenomenului delinvenței. Părinții au anumite așteptări privind activitatea cadrelor didactice: să exprime sensibilitate la nevoile, interesele și talentele speciale ale copiilor; să stabilească cerințe școlare identice pentru toți copiii; să-i ajute pe copii să-și sporească stima de sine; să întărească disciplina copiilor; să comunice des și deschis cu părinții; să ofere recomandări privind modul în care părinții îi pot ajuta pe copii să învețe etc.

La fel, cadrele didactice au anumite așteptări față de părinți: să le creeze copiilor oportunități de învățare (un mediu sigur de dezvoltare fizică și psihică); să susțină scopurile, regulile și cerințele școlii; să-și accepte responsabilitatea de părinte, fiind un bun exemplu; să-i ajute pe copii să atingă un echilibru între activitățile școlare și cele extrașcolare; să comunice des și deschis cu cadrele didactice etc.

Părinții trebuie să aibă încredere în cadrele didactice. Ei trebuie să recunoască profesionalismul acestora, pedagogia fiind o adevărată măiestrie, nu doar o simplă ocupație. Pentru a nu se ajunge la dificultăți, este de preferat ca părinții să ia legătura cu școala nu doar atunci când sunt chemați la ședințe sau atunci când copiii se confruntă cu anumite probleme. Pentru a facilita comunicarea între școală, familie și comunitate, cadrul didactic poate să comunice cu părinții prin poșta electronică (când este posibil), să efectueze vizite la domiciliul elevilor, să realizeze întâlniri după cursuri sau de câte ori se impune acest lucru, la o oră agreată de părinți. Cadrele didactice ar trebui să accepte toate familiile, chiar și pe cele cu o educație limitată.

Iată câteva acțiuni concrete pe care părinții, școala și comunitatea le pot întreprinde pentru a-i ajuta pe copii să învețe: să elaboreze un program zilnic pentru teme, într-un

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

Copiii și părinții pot învăța multe unul de la altii doar printr-o simplă acțiune de comunicare. Părinții și actorii educativi comunitari ar trebui să discute cu copiii despre importanța unor asemenea valori ca onestitatea, încrederea de sine, responsabilitatea etc. Printre obiectivele școlilor ar trebui să se numere încurajarea familiilor; stabilirea acordurilor de parteneriat pentru învățare, școala și familia devenind parteneri egali în promovarea succesului elevilor; oferirea unor teme pentru discuții, care să-i atragă pe părinți; acordarea părinților dreptului de a decide asupra unor opțiuni referitoare la educația copiilor; crearea unui centru de resurse pentru părinți, desemnând un loc în școală unde aceștia ar putea să-și împărtășească experiențele, colaborarea cu profesorii și conducerea școlii în cadrul unor proiecte.

Este necesar ca elevii să se implice în calitate de participanți activi în interacțiunile familie-școală-comunitate. Pentru a-i putea educa pe copii în cele mai bune condiții, e nevoie ca toți factorii implicați în procesul educațional să formeze o echipă, în care fiecare știe ce are de făcut și îi acordă partenerului respectul și încrederea cuvenită.

Eficiențizarea parteneriatului prin valorificarea și îmbinarea optimă a ansamblului de acțiuni ale școlii, familiei și comunității este incontestabilă. Respectarea eticii ar permite consolidarea colaborării și ar asigura unitatea acțiunilor educative. Este cunoscut faptul că implicarea părinților și a comunității în viața școlii are numeroase efecte pozitive, de la îmbunătățirea semnificativă a rezultatelor învățării și până la creșterea gradului de activism social atât la elevi, cât și la cadrele didactice și părinți. Parteneriatele școlare umanizează învățământul, îl apropie de necesitățile curente și de perspectivă ale elevului, în particular, și ale societății, în ansamblu, contribuie la creșterea coeziunii sociale și asigură valorificarea capacităților fiecărui copil [7]. Parteneriatele școală-familie-comunitate asigură armonizarea ofertei educaționale cu necesitățile beneficiarilor direcți și indirecti ai educației, extind învățarea pe parcursul întregii vieți, formează și dezvoltă competențele sociale și civice, de expresie culturală. Implicarea părinților și a comunităților este esențială pentru a asigura calitatea educației, ceea ce este imposibil în lipsa unei incluziuni autentice. Aname părinți și comunitățile, prin participarea lor directă la actul de guvernare a școlilor, trebuie să orienteze instituțiile de învățământ spre crearea unor medii educaționale incluzive, care să abordeze cultura,

principiile și practicile școlare în așa mod încât să asigure existența condițiilor de bază în care să poată participa și învăța toți copiii [8].

În condițiile în care foarte mulți părinți sunt plecați peste hotare, iar copiii rămân în grija bunicilor, a rudelor sau chiar a vecinilor, procesul de educație și instruire este afectat într-o măsură semnificativă. Mai mult, se pune accent pe valorile materiale, și nu cele educative, interpersonale.

Analizând practica de mai mulți ani în școală, am ajuns la concluzia că este necesar de a-i ajuta pe actorii educativi comunitari să găsească căile de implicare mai activă a părinților în viața școlii – de exemplu, un set de acțiuni care i-ar face să înțeleagă rolul valorilor interpersonale în dezvoltarea copilului și misiunea lor ca părinți în educația acestuia. Așadar, voi trece în revistă câteva dintre activitățile clasice care contribuie la consolidarea parteneriatului:

- *Ziua ușilor deschise* – un eveniment în cadrul căruia membrii familiei au posibilitatea să viziteze copiii în timpul orelor, să le observe comportamentul și atitudinea față de activitatea de învățare, față de profesor, de colegi;
- *Vizita* este o deplasare scurtă cu activități la care să participe părinții și copiii. Părintele își poate observa copilul într-un alt mediu, în afara școlii, îl poate cunoaște sub alte aspecte: relaționarea cu ceilalți colegi, cu adulții din grup, comportamentul în locuri publice;
- *Serbările școlare* sunt evenimente de o importanță deosebită în activitatea elevilor și în viața familiilor acestora – atât din punct de vedere afectiv, cât și cognitiv, oferindu-le elevilor ocazia de a se manifesta într-o manieră personală și originală. Părinții pot descoperi niște aptitudini speciale ale copiilor, nivelul dezvoltării acestora, pot să le evalueze performanțele, să se implice în organizarea acestor activități;
- *Ședințele cu părinții* sunt întâlniri tematice organizate de către profesori, în cadrul cărora au loc exerciții de intercunoaștere, autocunoaștere, de cunoaștere a copilului, se dezbate probleme de interes general, studii de caz, se generează situații în care părinții trebuie să propună soluții;
- *Consultațiile individuale (convorbirile)* reprezintă un prilej pentru abordarea individualizată a problemelor cu care se confruntă copilul sau părintele. Se pot oferi sfaturi, părinții pot furniza informații mai private, pe care nu doresc să le facă publice, dar care sunt relevante pentru educația și instruirea copilului;
- *Excursii, drumeții* – părinții pot contribui la organizarea și sponsorizarea acestor acțiuni, pot asigura supravegherea copiilor, trăiesc emoții pozitive ală-

- turi de copiii lor, le oferă modele de comportare;
- *Expoziții de lucrări ale elevilor* – ocazie de a-i familiariza pe părinți cu date importante despre evoluția copiilor, atât pe plan artistic, cât și în ceea ce privește bagajul de cunoștințe acumulat;
- *Sărbătorirea zilei de naștere a copiilor în clasă* – copiii învață comportamentul civilizat, unele convenții sociale; se creează legături afective cu membrii familiilor, deoarece invitații sărbătoritului pot fi părinți și alte rude;
- *Lecții deschise* – asistând la acestea, părinții pot lua cunoștință de abordarea didactică a profesorului, de modalitățile, metodele și mijloacele de predare-învățare-evaluare utilizate la clasă;
- *Acordul de colaborare școală-familie-comunitate*, în care sunt stipulate responsabilitățile școlii, ale părinților și ale actorilor educativi comunitari în procesul educațional [4].

Mult timp s-a vehiculat ideea că școlii îi revine sarcina instruirii, în timp ce familiei – sarcina educării, separându-se, astfel, rolurile celor doi agenți. De fapt, școala și familia trebuie să colaboreze în baza încrederii și respectului reciproc, a transparenței și grijii față de elev. În cele din urmă, scopul parteneriatului constă în dezvoltarea unui sistem de valori educative și interpersonale, de pe urma cărui beneficiază toți: elevii, părinții și actorii comunitari.

Școala, ca instituție de educație, formare și orientare, are rolul de a crea premise favorabile pentru a le facilita elevilor integrarea socială, spirituală și economică. Școala trebuie să facă tot ce-i stă în putință pentru valorizarea maximă a fiecărui individ, stimulând aptitudinile, atitudinile pozitive și calitățile personale. Metodele educative aplicate în familie, mai mult sau mai puțin planificate și coordonate, determină în bună măsură dezvoltarea personalității, precum și randamentul la școală, manifestările sociomorale. Până nu demult, educația elevilor se considera a fi responsabilitatea școlii. Noile orientări în educație aduc schimbări în sensul că familia trebuie implicată în creșterea copiilor nu numai sub aspect financiar, ci și sub aspect educațional și cultural.

Factorul hotărâtor pentru succesul școlar este colaborarea directă și activă în cadrul ecuației școală-familie-comunitate. Colaborarea eficientă cu părinții asigură atingerea scopului educațional. Pornind de la necesitatea cunoașterii sociopsihopedagogice a copilului, școala stabilește colaborarea cu familia sub diverse forme. Urmărind formele comune și distincte pe care le prezintă viața de elev, părinții pot completa, susține și dezvolta personalitatea viitorului adult, colaborând cu școala.

Așadar, parteneriatul trebuie văzut ca o componentă esențială în organizarea școlii și a clasei de elevi. Acesta nu mai este considerat o simplă activitate cu caracter facultativ sau o problemă de natura relațiilor publice.

El determină orientarea pentru o abordare flexibilă și deschisă spre soluționarea problemelor educative, dar și o formă de comunicare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educativ. Parteneriatul școală-familie-comunitate este o formulă pedagogică, o noțiune relativ nouă, inserată în domeniul educației, care insistă pe formarea anumitor competențe și deprinderi la copii, pentru a-i pregăti de viața școlară și cea socială, iar la părinți – pentru a-i ajuta să le asigure copiilor o educație de calitate [3]. În general, majoritatea familiilor sunt interesate să întrețină o colaborare strânsă cu școala.

Prin parteneriatul școală-familie-comunitate se urmărește realizarea unei comunicări eficiente între cei trei factori și punerea de comun acord a sistemelor de valori și a cerințelor față de copil, considerându-se că din acest parteneriat câștigă îndeosebi elevii [7]. Asemenea parteneriate acționează în următoarele direcții: susțin cadrele didactice în munca lor; generează și perfecționează competențele școlare ale elevilor; contribuie la îmbunătățirea programelor de studiu și climatul școlar; dezvoltă abilitățile educaționale ale părinților; creează un mediu sporit de siguranță în școli.

Elevul este și el responsabil pentru propria educație. Din momentul semnării contractului educațional dintre familie, școală și comunitatea educațională, se acceptă un sistem de obligații reciproce în colaborarea părinților cu școala și actorii comunitari.

Oricât de valoroase ar fi instituțiile de învățământ, ele nu pot înlocui legătura strânsă și permanentă dintre părinți și copii. Însemnătatea muncii specialiștilor din diverse domenii cu privire la educația copiilor este indiscutabilă. Ei pot realiza o activitate de inițiere și sprijin pentru părinți în ceea ce privește formarea și perfecționarea competențelor educative parentale. Realitățile sociale, necesitățile pedagogice și transformările din procesul educațional ne orientează spre un parteneriat constant, calitativ, extensiv și profund, la care va participa nu numai familia, ci și biserica, centrele de creație, teatrele, bibliotecile, instituțiile preșcolare, ONG-urile și întreaga societate civilă.

În fond, familia determină, într-o mare măsură, calitatea educației, mediul primar în care nimerește copilul, influențele și acțiunile pe care le exercită părinții în scopul formării lui. Examinând familia din această perspectivă, constatăm că educația realizată în sânul ei, colaborarea, cooperarea și comunicarea ei cu școala și agenții comunitari necesită o redefinire, optimizare și fundamentare pedagogică din mai multe motive: 1) situația socioeconomică din țară provoacă unele fenomene, cum ar fi lipsa de acasă a unuia sau a ambilor părinți și implicarea bunicilor sau a altor membri ai familiei extinse în educația copiilor; 2) axarea părinților pe dobândirea unui minimum de existență generează dificultăți în relația cu școala și comunitatea

privind educația copilului; 3) informarea insuficientă a părinților privind finalitățile curriculumului disciplinar și incompetența acestora de a realiza o supraveghere și educație de calitate; 4) atât la nivel macro-, cât și micro-structural apare necesitatea fundamentării pedagogice a parteneriatului educațional și a elaborării strategiilor de optimizare a acestuia la nivel de școală, familie și comunitate [5, 9].

În concluzie: Parteneriatul educațional desemnează un fenomen sociouman și un proces pedagogic de colaborare dintre actorii sociali, care, interacționând, susțin eforturile instituției de învățământ și ale familiei și contribuie la formarea personalității elevului, ceea ce asigură eficiența integrării sociale a acestuia. Parteneriatul cu familia și actorii educativi comunitari nu se limitează la activitatea școlară, ci se manifestă și în cadrul activităților extrașcolare, pentru că acestea contribuie la aprofundarea și completarea procesului educațional, la aprofundarea înclinațiilor și aptitudinilor copiilor, la organizarea rațională și plăcută a timpului liber [2]. Parteneriatul educațional constituie un angajament de colaborare și cooperare la acțiunea de formare a personalității copilului, negociat în comun, axat pe prestarea unui ajutor pentru familie și pentru școală, de valorizare a unor contacte, aporturi și resurse culturale, morale, spirituale, economice etc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014.
2. Agabrian M., Milea V. Parteneriate școală-familie-comunitate. Iași: Institutul European, 2005. 171 p.
3. Băran-Pescaru A. Parteneriat în educație – familie-școală-comunitate. București: Aramis Print, 2004. 79 p.
4. Braghiș M. Parteneriatul școală-familie-comunitate în treapta învățământului primar. Ghid metodologic. Chișinău: 2013. 199 p.
5. Bunescu Gh., Alecu G., Badea D. (coord.). Educația părinților – strategii și programe. Chișinău: Lumina, 1997. 174 p.
6. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000. 400 p.
7. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p.
8. Mihăilescu I. Rolul familiei în dezvoltarea copilului. București: Cartea Universitară, 2004. 130 p.
9. Parteneriatul școală-familie în viziunea managerilor școlari. Raport asupra rezultatelor sondajului național, realizat printre directorii de școli din Republica Moldova. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2009. 48 p.

Educația în Estonia: "echitate, nu egalitate!"

Veronica BUCUR,

Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (ANACEC)

În perioada 25-29 noiembrie curent, o echipă de 10 persoane, specialiști în domeniul educației din Republica Moldova, a participat la o vizită de studiu în orașul Tallinn, efectuată în cadrul proiectului european *Împărtășirea celor mai bune practici ale educației estoniene cu țările în curs de dezvoltare*, implementat de Fundația estoniană *Innove*. Fundația *Innove* reprezintă un centru de competență educațională care coordonează și promovează învățământul general și profesional din Estonia, oferă servicii de consiliere educațională prin rețeaua națională *Rajaleidja* și mediază subvențiile Uniunii Europene în domeniile educației și vieții profesionale.

Vizita, care a durat 5 zile, a avut pe agenda sa mai multe activități: întâlniri cu reprezentanți ai Ministerului Educației și Cercetării, cu factori de decizie din sistemul de învățământ, cu experți în domeniu; vizitarea câtorva instituții (Agenția de Asigurare a Calității în Învățământul Superior și Vocațional din Estonia (EKKA); Fundația *Tehnologia Informației pentru Educație* (HITSA), al cărei rol este să se asigure că absolvenții de la toate nivelurile de învățământ au obținut abilități digitale necesare dezvoltării economiei și societății; Centrul de informare *e-Estonia*; Centrul *Rajaleidja* – o rețea care oferă servicii gratuite de consiliere educațională pentru părinți, profesori și educatori; Centrul de Competență pentru Inovație Educațională; Școala publică nr. 21 – una dintre cele mai mari școli din orașul Tallinn, având peste 1400 de elevi; Școala de Film, Media, Artă și Comunicare (BFM); Școala profesională *Tallinn*; Grădinița și școala primară *Peetri*; participarea la *Robotex*, ediția 2019 – „cel mai mare festival de robotică de pe planetă”, în cadrul căruia elevi și studenți din întreaga lume își prezintă invențiile, dar și participă în diverse concursuri, pe categorii de vârstă.

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

Curiozități despre Estonia

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

Sistemul educațional

Pentru cei mai mulți estonieni, educația este o cale de ieșire din sărăcie și o oportunitate de a obține un loc de muncă bun, de a avea un trai decent. Educația începe la nivel pre-primar (furnizată, în principal, de grădinițe și alte instituții preșcolare). Sistemul obligatoriu de învățământ de bază include 9 ani de școală primară, 4 – de școală secundară, iar învățământul superior – de la 3 până la 5 ani. La fel ca și la noi, copiii merg la școală 5 zile pe săptămână. Anul școlar începe la 1 septembrie și durează 175 de zile. Limba de predare este limba estonă și toate școlile cu predare în limba rusă au un curs obligatoriu de limba estonă.

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

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

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

Prin ce se evidențiază sistemul de învățământ estonian?

- Toți elevii au acces egal la educație, iar școlile oferă cel mai bun mediu de învățare pentru toată lumea, indiferent de contextul socioeconomic al elevilor.
- Gratuitate completă de la vârsta de 18 luni, fără clase pe nivel de performanță, un prânz, manuale și transport școlar gratuit. Sistemul are grijă de copiii care au nevoie de sprijin suplimentar. De exemplu,

multe școli le oferă elevilor care vin înfometați la lecții micul dejun.

- Copiii sunt încurajați să se implice în diverse activități extrașcolare, de voluntariat, teatru, artă, sport etc.
- Metodele de predare sunt diverse, interactive și centrate pe elev, pun accentul pe dezvoltarea gândirii și formarea de aptitudini.
- Tehnologia îi ajută pe profesori să organizeze lecțiile într-un mod interactiv și atractiv. Estonia este una dintre puținele țări în care copiii învață noțiuni de programare încă din clasele primare.
- Multe școli au centre de sprijin pentru a ajuta elevii care au dificultăți de învățare sau probleme disciplinare. În cazul în care este prea mică pentru a angaja un psiholog cu normă întreagă sau un terapeut, școala oferă serviciul prin intermediul centrelor de sprijin finanțate de stat.
- Elevii care au dificultăți în a urma curriculumul obișnuit au un program individual de studiu. Repetarea anului școlar nu se practică.

Cadrele didactice și instituțiile de învățământ se bucură de autonomie

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

Verificări mai puține, calitate mai bună

Sistemul estonian de inspecție al școlilor este mai puțin invaziv decât cel din multe alte țări. De fapt, în Estonia nu există inspectorat și nu se efectuează o inspecție complexă. În schimb, Ministerul Educației și Cercetării efectuează verificări școlare individuale, în principal pentru cererile de licențiere sau în cazul plângerilor, care sunt destul de puține. Respectiv, cadrele didactice estoniene alocă mai puțin timp sarcinilor administrative și se dedică predării și învățării.

Ministerul are inițiative de a îndrepta atenția asupra predării și învățării la toate nivelurile de educație, pentru a sprijini dezvoltarea competențelor, care cuprind abilitățile cognitive și sociale, creativitatea și spiritul antreprenorial, și utilizarea eficientă a tehnologiile digitale în procesul educațional.

Cei mai buni la nivel mondial conform rezultatelor PISA 2018

Estonia ocupă prima poziție în clasament după rezultatele globale PISA 2018¹, la care au participat circa 80 de țări sau comunități economice. În mod impresionant, are cel mai mic procent de persoane cu nivel scăzut de performanță dintre țările participante. Interesant este faptul că mai mult de o treime dintre elevii estonieni din medii socioeconomice nefavorabile se numără printre cei mai performanți la testele PISA. Astfel, rezultatele obținute arată că sărăcia nu îți stabilește destinul. Dacă un copil se naște într-o familie săracă, dar există un sistem școlar de sprijin, acesta poate obține rezultate bune. În plus, contextul socio-economic are o influență limitată asupra rezultatelor învățării în Estonia, față de celelalte națiuni care participă la PISA.

Gunda Tire, managerul național al proiectului PISA, a prezentat factorii-cheie din spatele rezultatelor bune, menționând că toți copiii pot avea rezultate bune dacă le este creat un mediu favorabil și sunt încurajați să persevereze în asimilarea cunoștințelor și dezvoltarea abilităților, și nu obținerea unor note.

Marea provocare cu care se confruntă Estonia

Elevii estonieni au o performanță constantă, în ciuda îmbătrânirii populației. Apar și la ei provocări – de exemplu, o mare parte dintre profesori se apropie de pensionare și în ciuda eforturilor de recrutare masive, nu sunt încă suficienți doritori să lucreze în învățământ. „Într-un sistem care își apreciază profesorii la un nivel înalt, acesta este cel mai mare risc la adresa progresului făcut de această țară până acum”, mai scriu jurnaliștii britanici într-un articol analitic despre rezultatele PISA.

IMPRESIILE PARTICIPANȚILOR CU PRIVIRE LA VIZITA DE STUDIU

Punctualitatea, sinceritatea și receptivitatea estonienilor au făcut posibil ca timp de 5 zile echipa din Moldova să parcurgă un program intens de activități și, totodată, să fie unul eficient și cu rezultate pe măsură. Pe când unii dintre participanți au rămas plăcut surprinși de curățenia, decorul creativ și sălile de clasă sau laboratoare dotate cu echipament performant, alții au apreciat calitățile morale ale estonienilor. „Unul dintre lucrurile care mi-a atras atenția a fost meticulozitatea estonienilor. Începând cu respectarea programului vizitei de studiu, prezentările bine structurate până la răspunsurile detaliate primite la întrebările noastre. De asemenea, am apreciat și

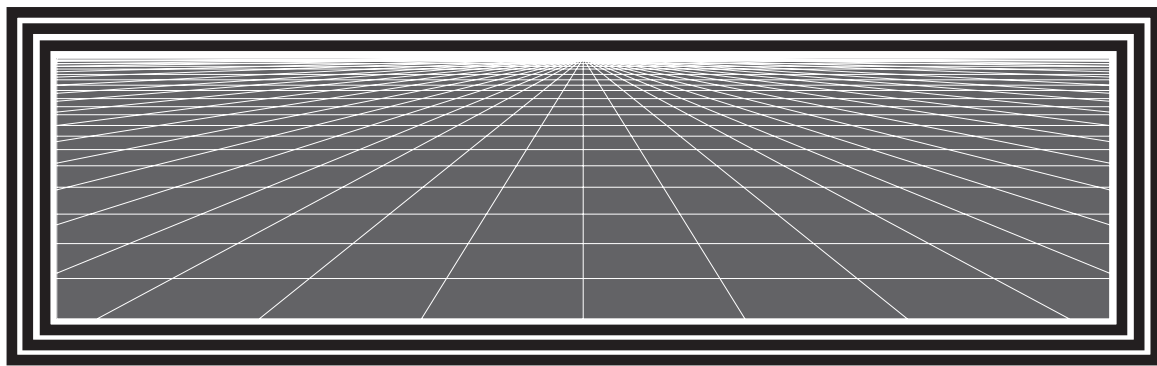
sinceritatea lor. Fiind întrebați ce măsuri au întreprins pentru a avea așa rezultate bune la PISA, răspunsul lor a fost: „Nimic. Absolut nimic. Este doar meritul elevilor. A fost apreciată munca și interesul elevului pentru noi cunoștințe și abilități!”, relatează povestește Parascovia Rudei, șef Serviciul Juridic și Resurse umane din cadrul Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (ANACEC).

„În Moldova avem acte legislative și normative destul de bune, mai puțin se asigură implementarea acestora. Am putea urma exemplul Estoniei în digitalizarea sistemului educațional (avem standarde minime de dotare cu TIC a instituțiilor, dar nu avem acoperire financiară). De asemenea, este important ca toți elevii să fie alimentați în școli, astfel vom rezolva și alte probleme: abandonul școlar, morbiditatea elevilor. Alte practici pe care le-am putea prelua ar fi: amenajarea sălilor de clasă/coridoarelor într-un mod ergonomic, abordarea integrată a curriculumului prin organizarea și desfășurarea activităților transdisciplinare, flexibilitatea cadrelor didactice și predarea interactivă a lecțiilor, centrarea pe elev ș.a.”, este opinia Larisei Novac, șef adjunct Direcția Generală Educație Florești. Pentru că această vizită s-a dovedit a fi una utilă și cu multe lecții învățate, Larisa Novac, în cadrul unei ședințe, a prezentat experiența din Estonia directorilor adjuncți pentru instruire din raionul Florești. Ulterior, prezentarea a ajuns în toate cele 49 de instituții de învățământ primar, secundar și extrașcolar din raion.

„Vizita de studiu a fost una interesantă și consistentă, oferind oportunități deosebite pentru cunoașterea sistemului educațional din Estonia. M-a impresionat în mod deosebit cultura educației pe care o au estonienii și faptul că educația este cu adevărat o valoare autentică pentru fiecare cetățean. De asemenea, viziunea strategică a statului estonian în ceea ce privește educația este bine articulată, înțeleasă de toți și reflectată în politici, care se implementează cu participarea fiecărui cetățean. Cultura organizațională a instituțiilor educaționale se simte imediat ce treci pragul acestora. Școala asigură cu adevărat un mediu prietenos și favorabil pentru învățare și dezvoltarea multilaterală a personalității.”, este opinia Rimei Bezede, Președinte, Centrul Educațional PRODIDACTICA.

Estonia a demonstrat întregii lumi că poți obține rezultate frumoase în ciuda provocărilor și a altor circumstanțe: teritoriu mic, trecut istoric complicat, îmbătrânirea populației etc. De la ei putem învăța că doar prin muncă și tenacitate putem făuri un stat dezvoltat și prosper, iar investiția în educație și cultură este cea mai înțeleaptă decizie pe care o poate lua un stat.

1 PISA – Programul Internațional de Evaluare a Elevilor este unul dintre cele mai cunoscute la nivel internațional programe de evaluare, care testează o dată la trei ani competențele elevilor de 15 ani în trei domenii de bază: citire/lectură, matematică și științe. Începând cu anul 2000 peste 80 de țări au participat la evaluarea PISA, reprezentând împreună peste 87% din economia mondială.



EXERCITO, ERGO SUM

Modalități de formare a competențelor specifice la Istorie prin prisma studierii unității naționale românești

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

Igor BUCĂTARU, gr. did. I, Centrul de Excelență în Energetică și Electronică din Chișinău
Vera BUCĂTARU, gr. did. sup., Liceul Teoretic Mihai Viteazul din Chișinău

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

Cuvinte-cheie: Marea Unire, competențe, conținuturi, apreciere critică, valori, surse istorice, demnitate națională, curriculum.

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

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

"Vrăjmașii noștri stau la hotare – vrăjmași cât frunză și iarbă, la spatele nostru și înăuntrul țării noastre, dar cel mai mare dușman este în mijlocul nostru. Acesta este NEUNIREA. Frații mei! Biruiți acest strașnic dușman și noi vom birui totul."

(Pantelimon Halippa)

Actul politic produs la 1 decembrie 1918 reprezintă, în istoria românilor, triumful idealului național, realizat după o lungă perioadă de luptă și sacrificii umane. Lupta multiseclară a poporului român pentru unitatea națională începe cu prima Unire politică, efectuată de marele voievod Mihai Viteazul la 1600, este continuată de Unirea Principatelor Române în 1859 și formarea statului modern român și încununată cu Marea Unire de

la 1918 – crearea statului național unitar român, stat care s-a întregit prin unirea Basarabiei la 27 martie 1918, a Bucovinei la 15 noiembrie 1918 și a Transilvaniei la 1 decembrie 1918. Astfel, anul 1918 a devenit un simbol și un imbold pentru toată suflarea românească în scopul realizării unității naționale. Gheorghe Pop de Băsești menționa, în cadrul Marii Adunări de la Alba Iulia: "Unirea este piatra fundamentală a fericirii neamului românesc, (...) o realitate pentru toate veacurile", inclusiv pentru noi, generația de astăzi.

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

1940, care, chiar după 29 de ani de independență și democrație, sunt apreciate în mod diferit, atât de către cetățenii de rând, cât și de către politicieni. Acest fenomen are mai multe cauze, precum lipsa de interes față de studierea istoriei naționale, indiferența, necunoașterea, specificul trecutului istoric și absența unor obiective clare de dezvoltare a Republicii Moldova, atât în plan intern, cât și extern.

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

Obiectivul fundamental al instruirii elevilor în baza curriculumului modernizat la *Istorie* este formarea unei personalități pregătite pentru viață, capabile să descopere și să creeze noi valori, să-și exprime propria opinie în diverse situații, să posede abilități de rezolvare a problemelor cu care se confruntă. Educația istorică are un rol deosebit în formarea deprinderilor și abilităților necesare pentru a deveni un cetățean activ și responsabil. În acest context, disciplina are menirea de a motiva elevii să studieze istoria și să aibă o atitudine conștiințioasă față de patrimoniul național și universal; să stabilească interdependența dintre fenomene și evenimente istorice, să cerceteze și să selecteze dovezi întru demonstrarea obiectivismului istoric și înțelegerii faptului că nu există monopol asupra adevărului istoric.

Curriculumul pentru cl. X-XII include un șir de conținuturi ce țin de procesul de formare a statului național unitar român. Studierea acestora contribuie la cultivarea la elevi a sentimentului patriotic, a demnității naționale, a conștiinței naționale, precum și la formarea competențelor și atitudinilor prin valorificarea surselor istorice, analiza critică a evenimentelor controversate, sensibile și tragice. Pornind de la ideea că problema unității naționale rămâne a fi una delicată în societatea noastră, datoria cadrelor didactice este de a le oferi elevilor posibilitatea de a descoperi independent adevărul istoric, de a-și forma o opinie proprie, chiar și diferită de cea a cadrului didactic, asupra evenimentelor studiate.

În conformitate cu proiectarea de lungă durată, ne-am propus să studiem această problemă în cadrul unității de învățare *Formarea națiunilor și a statelor naționale*, realizând și o analiză comparativă dintre acest proces în spațiul românesc și în cel european. Demersul a vizat formarea a două competențe specifice: *Cunoașterea și interpretarea surselor istorice și Aprecierea critică și obiectivă a situațiilor, faptelor și proceselor istorice*. În dezvoltarea acestor competențe specifice ne bazăm pe următoarele unități de competențe: *Interpretarea critică a informațiilor obținute din diverse surse istorice și Analiza comparativă a fenomenelor și proceselor istorice din epoca modernă*.

Propunem mai jos o modalitate de formare a competenței *Aprecierea critică și obiectivă a situațiilor, faptelor și proceselor istorice*, prin intermediul studierii subiectului *Mișcarea de eliberare națională a românilor din Basarabia în anii 1917-1918. Unirea Basarabiei cu România*.

Unitatea de competență: *Interpretarea critică a informațiilor obținute din diverse surse istorice*

Obiective operaționale:

- 1) să identifice 3-4 obiective ale mișcării de eliberare națională din Basarabia în anul 1917, analizând conținuturile din manual (p. 148) și sursele istorice (Anexa 1);
- 2) să demonstreze prin 2-3 exemple necesitatea adoptării autonomiei, formării Republicii Democratice Moldovenești (RDM) și proclamării independenței RDM, cercetând conținuturile și sursele istorice prezentate în manual (pp. 149, 151, 152) și cele propuse în Anexa 2, conform algoritmului: Citiți sursele și realizați sarcinile: 1. Când a fost adoptată hotărârea/rezoluția? Argumentați răspunsul cu trimitere la surse.; 2. De către cine a fost adoptată hotărârea/rezoluția?; 3. Demonstrați prin 2-3 argumente necesitatea adoptării hotărârii/rezoluției;
- 3) să argumenteze principiile în baza cărora s-a produs Unirea Basarabiei cu România, analizând documentul *Actul Unirii* (Anexa 3);
- 4) să aprecieze opinia populației din Basarabia față de problema Unirii Basarabiei cu România, analizând sursele propuse (Anexa 4);
- 5) să-și exprime propriile atitudini față de Unirea Basarabiei cu România.

Strategii didactice: conversația euristică, lucrul cu harta, lucrul cu sursele istorice, discuția ghidată, algoritmizarea, argumentarea opiniilor, expunerea, explicația, comparația, lucrul în grup, lucrul cu manualul

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

EVOCARE. Are loc o conversație euristică, propunând elevilor un set de întrebări și sarcini: 1) *Ce teritorii românești erau înstrăinate către începutul anului 1918?* Localizați-le pe harta murală. 2) *Care era situația social-economică, culturală și politică a Basarabiei în componența Imperiului Țarist?* Numiți câțiva factori care au favorizat mișcarea de emancipare națională.

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

REALIZARE A SENSULUI. Profesorul anunță subiectul lecției, obiectivele urmărite și bibliografia de studiat.

Pentru identificarea obiectivelor mișcării de eliberare națională din Basarabia, elevilor li se propune, în paralel cu învățarea conținuturilor din manual (p. 148), să analizeze

și 3 surse istorice: *Programul Partidului Național Moldovenesc; Din hotărârile Adunării ostașilor moldoveni din Odesa (8 aprilie 1917); Scrisoarea unui număr de țărani din satul Gorodiștea, județul Lăpușna, publicată în ziarul "Cuvânt Moldovenesc" la 21 mai 1917 (Anexa 1).*

Analizând sursele istorice, elevii realizează sarcinile. Se identifică obiectivele comune urmărite de diferiți reprezentanți ai societății basarabene.

Prin intermediul unei discuții ghidate, profesorul împreună cu elevii determină principalele acțiuni care au avut loc în cadrul mișcării de eliberare națională din Basarabia în toamna 1917-iarna 1918: *Congresul militarilor moldoveni din Chișinău (20-27 octombrie 1917) și hotărârile sale; Convocarea Sfatului Țării (21 noiembrie 1917) și crearea RDM (2 decembrie 1917); Proclamarea independenței RDM.*

Elevii, repartizați în patru grupuri, vor analiza sursele istorice propuse de manual (pp. 149, 151, 152), în baza lor demonstrând necesitatea: proclamării autonomiei Basarabiei (*Rezoluția Congresului militarilor moldoveni despre autonomia Basarabiei din 21 octombrie 1917*); formării RDM (*Din declarația Sfatului Țării din 2 decembrie 1917*); invitării armatei române în RDM (*Telegrama comisarului ținutului Orhei către Consiliul Directoratului General; Cererea Consiliului Directoratului General pentru trimiterea armatei române în Basarabia (Anexa 2); proclamării independenței RDM (Declarația de Independență a RDM, adoptată de Sfatul Țării la 24 ianuarie 1918; P. Erhan despre proclamarea independenței RDM)*, conform algoritmului propus (vezi

Obiectivul 2). Fiecare grup va demonstra necesitatea: proclamării autonomiei Basarabiei (I grup); formării Republicii Democratice Moldovenești (II grup); prezenței armatei române în RDM (III grup); proclamării independenței RDM (IV grup).

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

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

Pentru a cunoaște cum a fost apreciat acest eveniment de populația din Basarabia și din afară, le propunem elevilor să ia cunoștință de câteva opinii (Anexa 4). Elevii apreciază poziția minorităților etnice, a populației românești din Basarabia, a Franței. Ei urmează să-și formeze o părere față de Unirea Basarabiei cu România.

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

ANEXA 1

Studiați sursele și realizați sarcinile: 1. Numiți procesul istoric la care se referă sursele A, B, C. Argumentați. Identificați câte un obiectiv urmărit în procesul descris de surse, în plan: politic, național, cultural, economic. 2. Exprimați-vă părerea față de necesitatea realizării obiectivelor propuse în Basarabia.

Sursa A. *Din programul Partidului Național Moldovenesc (Ștefan Ciobanu, Unirea Basarabiei)*

"În fața stărilor noi de viață politică în Rusia, aduse prin căderea vechii stăpâniri și prin venirea unei stăpâniri democratice, care chează slujbe slobozeniei fiecărui om și a fiecărui neam din această țară, Partidul Național Moldovenesc se simte dator și el a păși pe calea dobândirii drepturilor cetățenești și naționale pentru moldovenii din Basarabia și de dincolo de Nistru.

1. (...) El va lupta alături de celelalte popoare ale Rusiei pentru slobozeniile naționale ale tuturor, pentru înfăptuirea votului obștesc, deopotrivă, de-a dreptul și tăinuit, pentru slobozenia cuvântului, a tiparului, a adunărilor și a credinței și pentru așezarea unui chip (formă) nou de cărmuire a țării (...).
2. (...) va lupta pentru dobândirea celei mai largi autonomii administrative, judecătorești, bisericești, școlare și economice a Basarabiei (...).
3. Toate legile care privesc viața dinlăuntru a Basarabiei să le întocmească Dieta provincială (Sfatul Țării) potrivit obiceiurilor vechi.
4. Administrația și judecățile să se îndeplinească, de sus până jos, de către slujbași ieșiți din sânul poporului și în limba poporului.
5. În școlile de toate treptele limba de predare să fie limba națională a poporului. Limba rusă se va învăța în școli ca obiect de învățământ (...).

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

"Potrivit cu aceste schimbări (din Rusia – n.n.) moldovenii vor căuta ca și ei să capete puțință de a trăi slobod spre binele neamului lor. Astfel ei vor cere ca țara Basarabiei să nu se mai ocârmuiască ca o țară supusă, ci ca o țară slobodă. Basarabia (...) va trebui să se ocârmuiască prin aleșii ei, care vor întocmi Sfatul Țării. Acest sfat va face zacoanele (legile – n.n.) privitoare la viața obștească (...). Ocârmuirea locală și judecățile vor trebui să se îndeplinească, de sus până jos, de către slujbași ieșiți din sânul norodului și în limba norodului (...). Învățătura în toate școlile din Basarabia trebuie să se facă în limba norodului. (...) Învățământul va fi fără plată și va fi îndatoritor pentru toți, și pentru băieți, și pentru fete. Cei care nu-și vor da copiii la învățătură trebuie să fie trași la răspundere (...)."

Sursa C. *Scrisoarea unui număr de țărani din satul Gorodiștea, județul Lăpușna* (în ziarul *Cuvânt Moldovenesc*, 21 mai 1917)

”Acuma, când bunul Dumnezeu a binevoit de a lovit cu a lui mână cerească pe voritorii de rău, împărați și boieri, și le-a răsplătit după faptele lor (...) Noi voim ca: 1) Să avem limba-mamă în biserică, ca să înțelegem ce se cântă și ce se citește de preoții și dascălii noștri; 2) Școala să fie în limba noastră-mamă, ca să știm ce învățăm (...); 3) Judecata și ocârmuirea să se facă în limba noastră (...); 4) Slujba ostășească să se facă pentru noi, Moldovenii, pe loc (...); 5) Tot pământul să treacă pe sama acelora ce îl muncesc (...).”

ANEXA 2

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

”Starea lucrurilor în ținut se înrăutățește pe zi ce trece. Pădurile se taie fără milă, economiile (gospodăriile – n.n.) se dărâmă neîncetat. Pe Nistru oamenii din Ucraina taie și pradă pădurile noastre. Au loc ciocniri: o parte de săteni sar asupra altei părți. Satul Dereneu merge împotriva satului Bularda, cerându-și parte din averea prădată de la boieri. Oștile ce trec prin ținut sporesc anarhia. Satele capătă de la oștile trecătoare granate, puști și chiar mitraliere. Eu n-am nicio putere de luptă. Dacă țineți la slobozenia și binele țării, aduceți mai degrabă oști streine până când nu-i târziu, pentru că cele dintâi rânduri ale armatei a 4-a (rusești – n.n.), ce a părăsit frontul din capul ei, au ajuns de acum la Orhei. Comisarul ținutului, Postolachi”

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

”Domnule ministru de război al României,

conform hotărârii Consiliului Directoratului General al Republicii Democratice Moldovenești, vă rugăm să binevoiți a dispune trimiterea la Chișinău a unui regiment ardelenesc cu posibilă urgență. Totodată, vă rugăm să ordonați ca acest regiment să stea la dispoziția Directorului Republicii Moldovenești.

Chișinău, 22 decembrie 1917

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

ANEXA 3

Actul Unirii, votat de Sfatul Țării la 27 martie 1918

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

Președintele Sfatului Țării *Ion Inculeț*, Vice-președintele *Pantelimon Halippa*, Secretarul Sfatului Țării *Ion Buzdugan*”

ANEXA 4

Citiți sursele și realizați sarcinile: 1. Identificați opiniile autorilor față de Unirea Basarabiei cu România. Argumentați; 2. Comentați de ce în societatea basarabeiană existau opinii diferite față de unirea Basarabiei cu România. Argumentați.

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

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

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

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

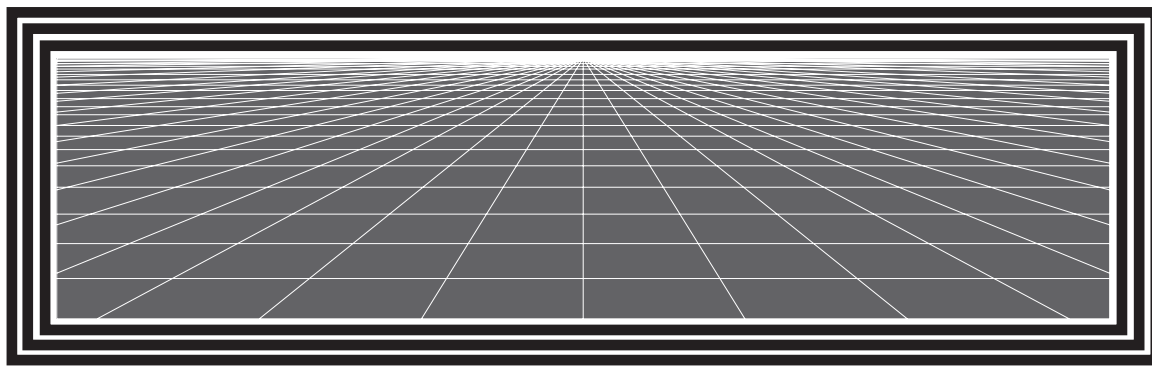
Sursa C. *Telegrama populației plășii Cineșeuți către Sfatul Țării* (Ștefan Ciobanu, *Unirea Basarabiei*)

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

Președintele Zemstvei de voloste din Cineșeuți *Melucov*”

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Chicuș N. et al. *Istoria românilor. Epoca modernă. Manual pentru clasa a XI-a*. Chișinău, 2006.
2. Ciobanu Ș. *Unirea Basarabiei*. Chișinău: Universitas, 1993.
3. Curriculum pentru clasele X-XII la istorie. Chișinău: Știința, 2010.
4. Gruber G. *Didactica istoriei și formarea de competențe*. Târgoviște: Cetatea de Scaun, 2016.
5. Halippa P., Moraru A. *Testament pentru urmași*. Chișinău: Hyperion, 1991.
6. Moraru A., Negrei I. *Anul 1918, ora astrală a neamului românesc*. Chișinău: Civitas, 1998.



EVENIMENTE CEPD



Evaluarea competențelor profesionale prin proiecte și portofoliu

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

La proiectarea primului training din acest bloc, nevoile de formare ale cursanților au fost deduse în baza chestionarelor completate online; a celui de-al doilea și al treilea s-a ținut cont de doleanțele și așteptările exprimate în plin proces de lucru.

Problema evaluării și a calificării profesionale în bază de proiect individual și/sau portofoliu este o chestiune de viitor, inevitabilă în câțiva ani. S-a constatat că și cursanții gândesc în aceeași direcție și împărtășesc experiența de succes a altor sisteme de formare profesională.

Obiectivele formulate și anunțate au fost:

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

Conținutul și metodologia trainingului desfășurat în perioada 27-29 noiembrie au vizat:

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

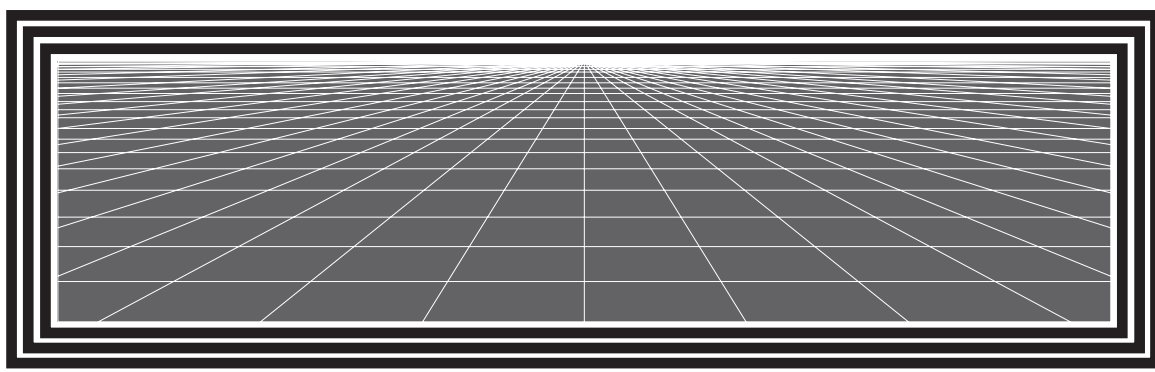


- f) Idei de proiecte privind materia primă din domeniu;
- g) Structurarea și formularea sarcinilor pentru portofoliu;
- h) Evaluarea externă a portofoliului;
- i) Întrebări și răspunsuri legate de portofoliu.

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

Centrul Educațional PRO DIDACTICA este organizație-partener a Asociației Obștești Educație pentru Dezvoltare în implementarea proiectului Consolidarea sistemului de educație profesională tehnică în Republica Moldova/CONSEPT (faza IV), finanțat de Fundația Liechtenstein Development Service (LED).

Rima BEZEDE, coordonator de proiect



DICȚIONAR

Didactica disciplinelor de învățământ opționale

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



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Rezumat: Didactica disciplinelor de învățământ opționale valorifică un set de concepte pedagogice importante, definite și analizate în Didactica generală, în Teoria generală a curriculumului, în Didacticile particulare. Poate deveni o nouă știință a educației, construită pe baza unei metodologii de cercetare de tip intradisciplinar. În cadrul ei noțiunea de disciplină de învățământ este valorificată din perspectivă epistemologică. La nivel de curriculum, disciplinele opționale valorifică corelația necesară între „disciplinele academice”

și „disciplinele de învățământ”. Didactica disciplinelor opționale valorifică structura tipică oricărui proiect curricular construit la nivelul corelației optime necesare între obiectivele generale și specifice, conținuturile de bază, metodele didactice, strategia de evaluare continuă, formativă. Perfecționarea unui astfel de proiect curricular este realizată în context deschis, conturat prin formele de organizare, resursele pedagogice disponibile, stilurile pedagogice la nivel de disciplină opțională.

Cuvinte-cheie: proiect curricular, didactică, discipline de învățământ opționale, discipline academice.

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

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

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

În construcția acestei *noi științe a educației*, cu caracter aplicativ, bazată pe o metodologie de cercetare de tip intradisciplinar, este necesară redefinirea noțiunii pedagogice operaționale de *disciplină de învățământ* la un nivel epistemologic și normativ

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

Disciplina/Materia/Obiectul de învățământ reprezintă „o concretizare a conținutului învățământului într-un anumit domeniu științific-cultural-istoric”. Multitudinea disciplinelor de învățământ, impusă de extinderea și aprofundarea continuă a cunoașterii umane (științifice, tehnologice, artistice etc.) și de „necesitatea pedagogică de diversificare a învățământului a dus la gruparea lor” în: a) *discipline de învățământ obligatorii* pentru toți elevii în cadrul planului de învățământ; b) *discipline de învățământ opționale* – pe care elevul le poate alege din două sau mai multe variante propuse în cadrul planului de învățământ; c) *discipline de învățământ facultative* care pot fi incluse în planul de învățământ „în funcție de preferințele, interesele și disponibilitățile elevului” [5, pp. 309-310].

Extinderea cunoașterii umane și diversificarea învățământului, determinată de o multitudine de cerințe sociale (economice, politice, profesionale, comunitare etc.) și psihologice (individuale și de grup, cognitive și noncognitive) generează tendința de fărâmițare a disciplinelor, implicit și de supradimensionare a planului de învățământ. Astfel, apare și tendința de creștere a numărului de discipline opționale, negativă în condițiile introducerii acestora înaintea dobândirii unui fond de cunoștințe fundamentale solid care asigură trunchiul sau „*sochul comun de cultură generală*” în învățământul general-obligatoriu la vârsta formării-dezvoltării de bază a elevului (6-16 ani, cl. I-IX/X) [6, pp. 64-65].

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

Raportarea la sensul epistemologic al conceptului-cheie de *disciplină de învățământ* permite abordarea corectă a relației dintre disciplina fundamentală obligatorie și „subdisciplinele” care pot fi promovate ca discipline opționale cu scop pedagogic general de extindere/aprofundare/particularizare/localizare a cunoștințelor de bază (teoretice, aplicative, atitudinale/condiționale) asimilate și interiorizate anterior. În stadiile avansate ale învățării, disciplina opțională poate fi raportată și la „o supra-disciplină” care poate aduce „anumite distincții proprii necesare pentru a clarifica global acțiunea și reflecția” tipice modelului de cunoaștere specific unei arii curriculare [Ibidem, p. 423].

În *Teoria generală a curriculumului* – știință pedagogică

fundamentală care are ca obiect de studiu specific proiectarea educației și a instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ – *disciplina de învățământ opțională*, reprezintă un tip de curriculum, determinat în raport de mai multe criterii: *forma de organizare a instruirii* (nonformală, realizabilă în context formal); *modalitatea de dobândire a statutului de disciplină obligatorie* integrată în structura planului de învățământ după opțiunea elevilor în contextul comunității școlare (în funcție de interese, resursele pedagogice existente); *relația specială cu comunitatea educațională locală* (care stimulează conceperea unui curriculum local, curriculum la dispoziția școlii etc.); *gradul de implicare a unei metodologii* care valorifică creativitatea profesorului și a elevilor (la nivel de metode/tehnici didactice/metode de evaluare alternative); accentul pus pe „formarea competențelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice” [1].

Conceptualizarea curriculumului confirmă importanța disciplinei de învățământ în condițiile în care semnificațiile acestora diferă în funcție de modul de raportare la disciplinele academice. În această perspectivă putem identifica:

- 1) Discipline de învățământ aflate în raporturi de continuitate cu cele academice: a) disciplinele academice preced disciplinele de învățământ care sunt construite prin preluarea cunoștințelor de bază ale disciplinelor academice, prelucrate și valorificate pedagogic; b) disciplina de învățământ este denumită la fel ca disciplina academică.
- 2) Discipline de învățământ aflate în raporturi de discontinuitate cu cele academice; disciplinele de învățământ sunt: a) elaborate în funcție de experiența de învățare a elevilor care, în spiritul lui Rousseau, precede disciplina academică; b) disciplina de învățământ este denumită diferit față de disciplina academică.
- 3) Discipline de învățământ corelate cu disciplinele academice, în trei variante: a) disciplina academică precede disciplina școlară care nu preia însă titlul disciplinei academice; b) disciplina școlară este propusă în perspectiva unei viitoare validări academice; c) disciplina școlară și disciplina academică sunt în relație dialectică; disciplina școlară preia structura disciplinei academice pe care o raportează la experiența elevului (dobândită informal, dar și nonformal și informal) [7, 9]. La acest nivel, disciplinele opționale sunt deschise spre resursele pe care le oferă, în mod special, corelația posibilă între „disciplinele academice și disciplinele de învățământ”, valorificată din perspectiva experienței elevilor, dar și a cerințelor comunității educaționale locale, pe fondul experimentării unor soluții metodologice inovatoare.

Evoluția disciplinelor de învățământ în contextul societății informaționale, bazată pe cunoaștere este dependentă de modelul de proiectare curriculară adoptat, centrat pe: a) *valorile validate academic*; b) *eficiența socială*; c) *resursele elevului*; d) *reconstrucția socială* [8]. La acest nivel, disciplinele opționale tind să valorifice, în special, modelul de curriculum bazat pe eficiență socială (în perspectiva orientării profesionale și a consilierii în carieră), pe resursele pedagogice, psihologice și sociale ale elevilor (în perspectiva individualizării instruirii), pe reconstrucția socială (în perspectiva cerințelor de dezvoltare ale comunității).

Didactica disciplinelor de învățământ opționale poate fi construită prin dezvoltarea unui modul/submodul de studiu special necesar la nivelul oricărei didactici particulare, care are ca sferă de referință proiectarea și realizarea curriculară a unei discipline în contextul specific fiecărei trepte de învățământ. În această perspectivă, există o diferență între didactica disciplinelor opționale în învățământul primar, în învățământul secundar gimnazial, în învățământul secundar liceal, în învățământul secundar profesional, în învățământul superior – în ciclul licență, masterat, doctorat. În plan normativ, această diferență este marcată la nivelul unor principii de planificare curriculară care vizează: fundamentarea deciziilor privind disciplinele opționale în funcție de stadiul atins în învățare, raportat la trunchiul comun de cultură generală dobândit; creșterea numărului de discipline opționale în învățământul general-obligatoriu; asigurarea echivalențelor funcționale între disciplinele opționale propuse în cadrul planului de învățământ care urmează să obținută statut de disciplină obligatorie după decizia elevilor; valorificarea optimă a disciplinelor opționale în procesul de (re)construcție a curriculumului la dispoziția școlii și a curriculumului local/teritorial.

Didactica disciplinelor opționale valorifică, în sens și context particular (nonformal, raportat la formal; în relație specială cu comunitatea educațională locală; cu deschideri metodologice ample spre creativitatea profesorului și a elevilor) calitatea tipică oricărui proiect curricular centrat asupra obiectivelor instruirii construite la nivelul interdependenței dintre cerințele, față de educație și educat: a) psihologice, definite în termeni de competențe (generale și specifice) și b) sociale, definite în termeni de conținuturi de bază, validate de societate, la diferite intervale de timp. Avem în vedere:

1) **Obiectivele generale ale disciplinelor opționale** – vizează extinderea/aprofundarea/aplicarea/particularizarea/localizarea cunoștințelor de bază dobândite la nivel de curriculum general-obligatoriu și prin experiența de viață acumulată, condiționată de vârsta psihologică a elevilor și de mediul social; în plan psihologic, implică angajarea unor competențe speciale bazate pe resursele valorice prospective ale obiectivelor generale ale instruirii care vizează nu doar stăpânirea materiei, ci, mai ales transferul operațional și exprimarea creativă [3]. 2) **Obiectivele specifice ale disciplinelor opționale** – vizează completarea cunoștințelor de bază dobândite prin angajarea unor competențe speciale care asigură aplicarea acestor cunoștințe de bază la nivel de educație morală, tehnologică, estetică, psihofizică, de cultură civică și vocațională, artistică și sportivă, de orientare și inițiere profesională, de consiliere în carieră. 3) **Conținuturile disciplinelor opționale** – vizează cunoștințele aplicative de bază, (deprinderi, priceperi, strategii cognitive necesare pentru rezolvarea unor situații-problemă speciale) raportate la cunoștințele teoretice și normative de bază, asimilate și interiorizate anterior, valorificate în contexte noi, susținute în plan atitudinal (afectiv, motivațional, volitiv, caracterial). 4) **Metodele didactice** utilizate în realizarea obiectivelor generale și specifice ale disciplinelor opționale – vizează exersarea specială a resurselor creative ale profesorilor și ale elevilor la nivelul unor acțiuni eficiente, perfectibile în contexte pedagogice, psihologice și sociale deschise. 5) **Estimarea valo-**

rică a gradului de îndeplinire a obiectivelor specifice și concrete ale disciplinelor opționale – vizează valorificarea resurselor proprii strategiei de evaluare continuă, formativă și autoformativă, bazată predominant pe metode de evaluare alternative, cu scop de (auto)reglare permanentă a activității de instruire.

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

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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