

Univers Pedagogic

2018

ISSN 1811-5470
Nr. 1 (57)



REVISTA ȘTIINȚIFICĂ
DE PEDAGOGIE ȘI PSIHOLOGIE
A INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

ARTICOLELE PUBLICATE ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC” REFLECTĂ PUNCTUL DE VEDERE AL AUTORILOR ȘI NU COINCIDE NEAPĂRAT CU CEL AL COLEGIULUI DE REDACȚIE.

ECHIPA REDACȚIONALĂ:

Nicolae Bucun – redactor-șef
Ana Zavalistii – redactor
Elvira Țăganaș-Pântea – corectoare
Iurie Babii – machetator

INDICE DE ABONARE:

Poșta Moldovei – PM 31742

ADRESA REDACȚIEI:

Chișinău, str. Doina, 104, MD 2059,
Institutul de Științe ale Educației
Centrul Editorial „Univers Pedagogic”
Telefon de contact: 022 400 717
<http://up.ise.md>
e-mail: anazava2012@gmail.com

Revista științifică de pedagogie
și psihologie
Revista apare din anul 2004, trimestrial



COLEGIUL DE REDACȚIE

Lilia Pogolșa, dr. hab., prof. univ.
Nicolae Bucun, dr. hab., prof. univ.
Oxana Paladi, dr., conf. univ.
Aglaida Bolboceanu, dr. hab., prof. cercet.
Viorica Andrițchi, dr. hab., conf. univ.
Nina Petrovschi, dr. hab., conf. univ.
Nelu Vicol, dr., conf. univ.
Aliona Afanas, dr., conf. univ.
Mariana Marin, dr., conf. univ.
Ion Achiri, dr., conf. univ.
Ștefania Isac, dr., conf. univ.
Veronica Bâlici, dr., conf. cercet.
Aliona Paniș, dr., conf. univ.
Rodica Solovei, dr., conf. cercet.
Ludmila Franțuzan, dr., secretar șt.
Vladimir Guțu, dr. hab., prof. univ.
Tatiana Callo, dr. hab., prof. univ.
Valentin Crudu, dr.
Eduard Coropceanu, dr., conf. univ.
Valentina Pritcan, dr., conf. univ.
Ciprian Fartușnic, dr., IȘE (România)
Constantin Cuceș, dr., prof. univ., Universitatea „Al.I. Cuza” din Iași (România)
Oleg Topuzov, dr. hab., prof., Institutul de Pedagogie al ANȘP (Ucraina)
Iurii Maximenco, dr. hab., prof. univ. (Ucraina)
Gulu Novruzov, dr. hab., prof., Institutul Problemelor Învățământului (Republica Azerbaidjan)
Arkadii Shkliar, dr. hab., prof. univ., Institutul Republican pentru Educație Profesională (Republica Belarus)

TEORIA EDUCAȚIEI: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

Maria Hadîrcă. *Condiții pentru formarea-evaluarea transdisciplinară a competenței-cheie de comunicare în limba română* 3

POLITICI EDUCAȚIONALE

Lilia Pogolșa, Aliona Afanas, Nelu Vicol, Ștefania Isac, Natalia Țurcan, Vasile Țințari. *Formarea profesională continuă a cadrelor didactice din perspectiva documentelor normative*..... 10

Ion Achiri (coord.), Valentina Ceapa, Roman Copăceanu, Alexei Cotelea. *Curriculum pentru disciplina opțională Istoria matematicii: clasele a X-a – a XI-a*..... 15

CALITATEA EDUCAȚIEI

Nelea Globu, Galina Bulat, Lilian Orîndaș, Angela Cara. *Cadrul metodologic de responsabilizare a parteneriatului școală-familie-comunitate pentru asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate*..... 22

Svetlana Nastas. *Dezvoltări curriculare în vederea creșterii calității și eficienței procesului educațional*..... 29

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

Nelu Vicol. *Recuperări științifice și didactice ale limbajului*34

Veronica Clichici. *Repere metodologice privind asigurarea curriculumului în educația timpurie*..... 45

PSIHLOGIE SOCIALĂ

Nicolae Bucun, Oleg Ababii. *Condiții de eficientizare a potențialului psihosocial al copiilor cu deficiențe mintale severe* 51

PSIHLOGIE PEDAGOGICĂ

Aglaida Bolboceanu. *Asistența psihologică a învățării pe tot parcursul vieții: probleme și soluții* 64

DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

Violeta Vrabii. *Dezvoltarea cadrului didactic – arta de a învăța să fii* 72

Silvia Proțiu. *Rolul proiectelor educaționale în dezvoltarea instituției de învățământ profesional tehnic*..... 76

BUNE PRACTICI EDUCAȚIONALE

Rodica Caraja. *Ortografia între normativitate și didactică: formarea competenței ortografice a elevilor* 85

Viorica Moglan. *Aplicarea metodei grafice la rezolvarea ecuațiilor și a inecuațiilor* 91

Sergiu Iațimirschi. *Proiectul – o metodă alternativă de învățare/evaluare* 97

PERSONALIA

MEDALION ANIVERSAR: doctorul habilitat, profesor universitar Lilia POGOLȘA103

EX LIBRIS

„CADRUL DIDACTIC: ATÂT DE MULT AL ȘCOLII...” Compendiu științifico-didactic.....107

AUTORII NOȘTRI113

ABOUT AUTHORS. TITLES. ABSTRACTS. KEYWORDS.....114

Cerințe față de autorii care intenționează să publice articole științifice



Maria Hadîrcă
(Republica Moldova)

CONDIȚII PENTRU FORMAREA-EVALUAREA TRANSDISCIPLINARĂ A COMPETENȚEI-CHEIE DE COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ

Rezumat. În articol este argumentată necesitatea creării condițiilor pentru implementarea instruirii centrate pe competențe-cheie, transpusă în curriculumul școlar din Republica Moldova, și descrisă metodologia de formare-evaluare transdisciplinară a competenței-cheie de comunicare în limba română în vederea sprijinirii implementării acestei paradigme la nivel de proces educațional și de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

Cuvinte-cheie: *paradigmă, curriculum școlar, competențe-cheie, comunicare în limba română, condiții de implementare, perspectivă inter- și transdisciplinară, model, metodologie, proces de învățământ, acțiune educativă, angajare pedagogică, parteneriat strategic.*

În studiul de față ne propunem să prezentăm o perspectivă mai largă asupra activității pedagogice de formare-evaluare a competenței-cheie de comunicare, așa cum rezultă aceasta din paradigma instruirii în bază de competențe, pe care, de altfel, am conturat-o și în publicațiile noastre anterioare [5, 6], dorind astfel să realizăm o acțiune concretă de sprijinire a procesului de implementare a curriculumului centrat pe formarea de competențe-cheie, care impune, în mod obligatoriu, pregătirea condițiilor necesare și, evident, o altfel de proiectare și realizare a procesului educațional.

Vom porni de la constatarea faptului că actualmente cadrul didactic este obligat, prin documentele de politică educațională (Codul educației al R. Moldova, Planul-cadru de învățământ, curriculumul școlar), să formeze nu doar competențe disciplinare, ci și competențe-cheie, iar această reorientare, în opinia noastră, nu a fost suficient de bine tratată și interpretată din punct de vedere teoretic, după cum nu a fost dezvoltată nici în plan metodologic, la nivel de formare inițială și de dezvoltare profesională continuă.

În acest context, ca o soluție de prim ajutor acordat practicii educaționale se impune *identi-*

ficarea condițiilor necesare și a unei metodologii de integrare a competențelor-cheie în procesul de învățământ. Or, deocamdată, tot ce i s-a oferit cadrului didactic este lista de competențe-cheie necesare a fi formate elevului/tânărului în vederea unei inserții sociale mai bune care, deși a fost inclusă în curriculumul disciplinar, cu recomandarea de a fi urmărită în demersul didactic de predare-învățare-evaluare, nu a fost sprijinită și prin asigurarea condițiilor de implementare a noii paradigme, precum și printr-o metodologie clară de realizare a acestui demers, care să arate profesorului *cum, prin ce pași concreți* să realizeze activitatea de formare-evaluare a oricărei competențe-cheie.

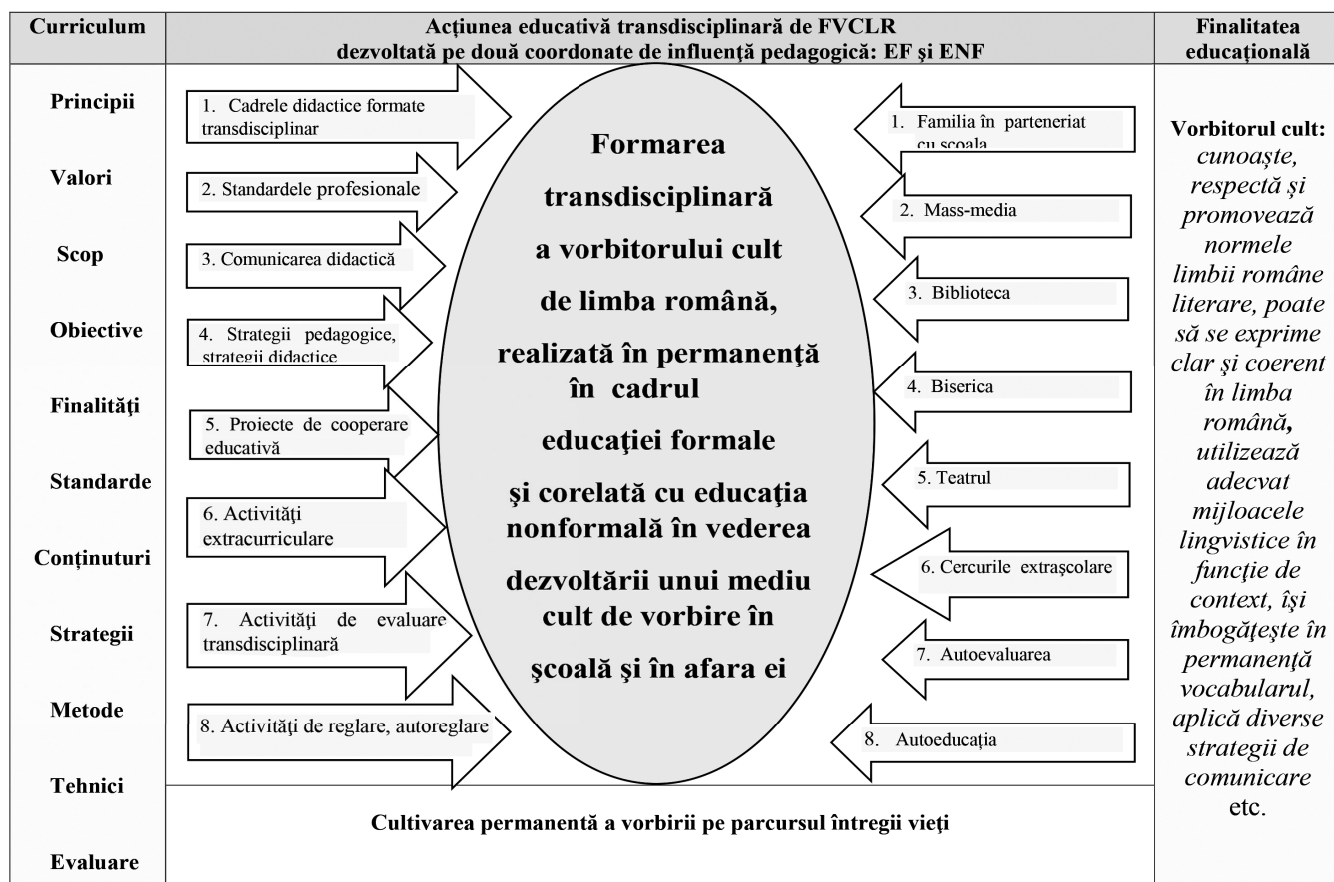
Trebuie de menționat faptul că introducerea listei de competențe-cheie în curriculumul școlar, ca finalități de bază ale procesului educațional pentru treptele gimnazială și liceală de învățământ, reprezintă o nouă provocare atât pentru proiectanții de curriculum, cât și, mai ales, pentru cadrele didactice, dar care poate fi considerată și o adevărată oportunitate pentru teoreticienii *de inovare metodologică* în vederea *instrumentalizării* practicienilor cu un suport adecvat de implementare a competențelor-cheie. De aici, ideea de

proiectare a unui Model pedagogic de formare-evaluare transdisciplinară a competenței-cheie comunicarea în limba română, ce vizează proiectarea și realizarea acestei activități pe mai multe coordonate de influență pedagogică, incluzând toate elementele sistemului educativ, ca integralitate, model posibil și necesar de antrenat în acest scop, din el derivând și metodologia de implementare a sa la nivel de proces de învățământ, la care ne vom referi în continuare (vezi mai jos Modelul transdisciplinar de formare a vorbitorului cult de limba română).

Precizăm că, în alegerea perspectivei transdisciplinare de proiectare a Modelului și metodologiei de implementare a activității pedagogice de formare-evaluare a competenței-cheie de comunicare la nivelul procesului de învățământ, am pornit de la următoarea ipoteză de lucru: o competență-cheie, cum este și competența de comunicare în limba română, poate fi achiziționată de elevi numai dacă este abordată în mod

holistic, adică prin toate formele, mijloacele și disciplinele de învățământ, dacă se pune accentul pe colaborarea pedagogică în proiectarea și realizarea unor strategii de învățare de tip integrat și numai dacă ținta respectivă este urmărită în mod transdisciplinar și prin activitățile de evaluare, chiar în condițiile când curriculumul actual este construit monodisciplinar și procesul educațional este focalizat în continuare pe formarea de competențe disciplinare.

Or, această stare de confuzie, creată după statuarea competențelor-cheie în curricula disciplinare și declararea obligativității urmăririi acestora în procesul de formare (când profesorii se întreabă mereu: *ce trebuie, totuși, să formăm și să evaluăm?*), nu ar mai trebui tolerată, ea reprezentând, în opinia noastră, tocmai acea fereastră de oportunitate pentru ca inovarea pedagogică să se producă și în plan metodologic, adică la nivelul didacticii disciplinelor școlare, astfel încât să fie făcut și un pas concret în vederea trecerii de la



Modelul transdisciplinar de formare a vorbitorului cult de limba română

declarații de politică educațională la implementarea acestora în procesul de învățământ.

Plecând de la această ipoteză și, totodată, premisă de lucru, care legitimează, de fapt, perspectiva transdisciplinară de abordare a procesului de formare-dezvoltare a competențelor-cheie, în cele ce urmează ne propunem să sugerăm o posibilă cale de implementare a acestui nou deziderat pedagogic în practica educațională, referindu-ne concret la metodologia de formare-evaluare transdisciplinară a competenței de comunicare în limba română, adaptată la noua paradigmă a instruirii.

Examinarea condițiilor de implementare a unei inovații pedagogice este însoțită, de obicei, de căutarea unor răspunsuri la mai multe întrebări: Cum și prin ce acțiuni concrete ar trebui să fie realizată această reorientare spre competențe-cheie în plan metodologic? Pe ce principii, concepte, teorii ar trebui să fie fundamentată noua metodologie? Ce instrumente trebuie să fie elaborate în acest scop și ce resorturi ale mecanismului de predare-învățare ar trebui să fie puse în funcțiune? Care ar fi strategiile de aplicat, resursele, avantajele, dar și riscurile implementării? ș.a.m.d.

După cum se știe, orice nouă metodologie pornește de la o *destructurare* a clișeelelor metodologice vechi, stabilizate deja în practica educațională, de aceea evidențiem, în primul rând, necesitatea unei *explicitări comprehensive* pentru cadrele didactice a schimbării de paradigmă ce s-a produs la nivel de curriculum și care trebuie să se producă și la nivelul procesului de învățământ, dacă ne dorim obținerea unei înțelegeri aprofundate a esenței acestei schimbări din partea învățătorilor sau profesorilor și asumarea responsabilității pentru aplicarea ei.

Clișeul metodologic la care ne referim îl constituie viziunea îngustă a cadrelor didactice asupra activității de formare-evaluare a competențelor, bazată pe proiectarea și realizarea monodisciplinară a procesului de învățământ, care în cazul instruirii centrate pe competențe-cheie nu mai este productivă. Această viziune le este indusă cadrelor didactice prin formarea profesională inițială, prin care profesorii sunt pregătiți în continuare să predea în manieră monodisciplinară, dar și prin planul de învățământ, constru-

it tot pe discipline, și prin actualul curriculum, însă, mai ales, prin manuale și ghiduri metodologice. Noua paradigmă a instruirii pe bază de competențe-cheie nu le mai permite însă cadrelor didactice să rămână *prizonieri în specialitatea lor*. Ea impune *reflecția pedagogică* asupra noilor ținte ale formării-evaluării, *regândirea* proiectării curriculare și ieșirea din acest prizonierat al predării disciplinare, în vederea asimilării domeniilor de competențe-cheie și asumării responsabilității pentru formarea acestora.

Prin urmare, prima condiție pentru reușita implementării curriculumului centrat pe competențe-cheie ar fi *pregătirea cadrelor didactice* (în formare sau formate deja), cărora trebuie să li se explice în ce constă această schimbare de paradigmă, cum să iasă din limitele predării disciplinare și, mai ales, cum să fie reorientate, printr-o *metodologie renovată*, în vederea realizării unei activități de predare-învățare-evaluare în cheie transversală, urmărind, prin aceleași discipline, atingerea unor finalități mai mari – competențele-cheie, care sunt achiziții superioare și care vizează atingerea profilului european de formare, atât de necesar absolventului.

În aceeași ordine de idei, pentru ca paradigma instruirii pe bază de competențe-cheie să devină operațională și la nivel de proces educațional, prin intermediul cursurilor de formare continuă, demersul de proiectare și realizare monodisciplinară a activității de predare-învățare-evaluare *ar trebui să fie reconsiderat*, din același motiv că s-a schimbat modelul de abordare a instruirii, însă și pentru că domeniile cunoașterii au evoluat de multă vreme spre inter- și transdisciplinaritate [8], deci este momentul ca și didacticele disciplinare să facă pași concreți spre o integrare inter- și transdisciplinară, după cum ne sugerează mai mulți cercetători în domeniu (D. Nasta, L. Ciolan, L. Sarivan ș.a.) [10], poziție pe care o sprijinim și noi, subliniind, totodată, că asumarea acelorași finalități comune și unitatea procesului educațional, centrat pe formarea de competențe, trebuie să fie susținute în mod inter- și transdisciplinar.

În al doilea rând, următoarea acțiune necesară de realizat în vederea implementării competențelor-cheie la nivel de proces educațional, între care și competența de comunicare în limba română, ar fi aceea ca teoreticienii să furnizeze practicienilor

o nouă metodologie de formare-evaluare, adecvată instruirii pe bază de competențe-cheie, precum și un instrumentar adecvat de aplicare a acestora, cerințe identificate în cadrul realizării cercetărilor pe teren în vederea determinării nevoilor de consultanță și de sprijin metodologic ale cadrelor didactice [2], care să descrie cum și prin ce mijloace pedagogice pot fi explorate modurile inter- și transdisciplinar de formare a noilor finalități educaționale, care să favorizeze construirea unor contexte și situații de învățare de tip integrat.

Din punctul nostru de vedere, această nouă metodologie poate fi elaborată prin valorificarea conceptelor de *acțiune educativă*, *angajare pedagogică*, *strategii didactice interactive*, orientate spre formarea-evaluarea competențelor-cheie, și de *parteneriat strategic*, dezvoltat la nivelul fiecărei instituții de învățământ.

De exemplu, competența-cheie de comunicare corectă în limba română poate fi dezvoltată elevilor în cadrul predării-învățării tuturor disciplinelor de studiu, printr-o acțiune educativă coordonată supradisciplinar, în care să se angajeze toți pedagogii, asumându-și această finalitate prin organizarea *expresă* a unor activități de comunicare (profesor-elev, elev-elev), pornind de la niște teme transversale sau cross-curriculare de interes comun și utilizând în acest scop metode didactice specifice comunicării interactive (discuția, dezbateră de idei ș.a.). Astfel, formarea și evaluarea competenței-cheie de comunicare corectă în limba română devin preocuparea și ținta nu doar ale profesorului de română, ci și ale tuturor cadrelor didactice, acestui scop fiindu-i necesare doar stăpânirea metodelor didactice respective, utilizarea unei grile speciale de evaluare și, evident, respectarea culturii comunicării și a normelor de vorbire literară. Astfel, fiecare profesor poate să-și aducă partea sa de contribuție la dezvoltarea competenței de comunicare, așa cum o cere paradigma instruirii centrată pe competențe-cheie.

Așadar, *parteneriatul pedagogic și corectitudinea vorbirii* se impun ca niște precondiții în realizarea metodologiei de formare-evaluare transdisciplinară a competenței-cheie de comunicare, acestea având funcția de acțiune sinergică exercitată de către toți pedagogii în vederea atingerii finalității respective, prin urmare, cadrele didac-

tice trebuie să fie considerate drept *factor de bază* în proiectarea și realizarea acțiunii educative, iar strategiile didactice selectate cu grijă și aplicate corespunzător acestui scop – drept modalități de eficientizare a acțiunii în cauză.

În ordinea de idei reliefată mai sus, considerăm că eficiența metodologiei de formare-evaluare transdisciplinară a competenței-cheie de comunicare depinde de următoarele condiții:

- solidaritatea și cooperarea între toți actorii educației;
- adoptarea celor mai eficiente metode comunicative de predare-învățare;
- aplicarea unui instrumentar adecvat de evaluare;
- asigurarea culturii comunicării în procesul educațional.

Precizăm că, spre deosebire de Model, metodologia de formare-evaluare transdisciplinară a competenței de comunicare corectă în limba română este elaborată doar pentru coordonata educației formale, că are, la fel, în vedere globalitatea acțiunii educative, însă doar în contextul educației formale, și că se întemeiază pe următoarele principii fundamentale ale proiectării și realizării acțiunii educative: *principiul abordării globale, al inter- și transdisciplinarității, al parteneriatului și susținerii reciproce, al culturalizării și al exemplului propriu*. [4]

Se impune aici completarea acestor principii cu rolul deosebit al *comunicării pedagogice*, în dubla sa ipostază (de instrument și de normă de acțiune), ce vizează elaborarea și construirea atentă, de către învățător sau profesor, a *mesajului educațional* necesar de a fi transmis în cadrul fiecărei lecții și capabil să provoace reacția formativă a elevului, motiv pentru care aceasta este considerată drept „o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea procesului sistematic de învățare” (L. Iacob) și care trebuie să fie antrenată totalmente în procesul de realizare a acțiunii educative de formare a culturii comunicării în limba română, dar și în dirijarea și controlul activității de vorbire a persoanelor supuse procesului de educație. Tocmai de aceea, plecând de la ideea că orice comunicare pedagogică este în mod prioritar formativă și centrată pe valorificarea formativă pozitivă a personalității elevului, conceptele de *normativitate pedagogică*,

comunicare didactică și cultură a comunicării în mediul educațional trebuie să devină subiecte de referință în toate programele de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, astfel încât mesajul educațional transmis de învățător sau profesor în cadrul fiecărei lecții să fie gândit și perceput ca *model de comunicare*.

Metodologia de formare-evaluare transdisciplinară a competenței de comunicare în limba română, care, de altfel, poate fi aplicată în cazul fiecărei competențe-cheie, o vedem realizabilă pe două circuite ale activității pedagogice de formare: a) la nivel de formare continuă; b) la nivel de arie curriculară și de disciplină școlară; și orientată spre două categorii de formabili: profesorii-formatori și elevii.

Primul nivel vizează activitatea de formare continuă a cadrelor didactice, implică un formator de nivel național, care va aborda, printr-un program/modul de intervenție pedagogică, problematica formării-evaluării competențelor-cheie, adresându-se tuturor profesorilor, indiferent de disciplina pe care o predau, pentru a le explica esența conceptului de instruire pe bază de competențe-cheie, și faptul că rolul profesorului este acum de a proiecta și organiza astfel învățarea, încât să conducă la atingerea acestor finalități de către elevi, respectiv, și pentru a-i convinge de necesitatea formării-evaluării transdisciplinare a competenței-cheie de comunicare a elevilor în vederea soluționării, prin eforturi comune, a unei probleme pedagogice reale în R. Moldova – cea a formării vorbitorului cult de limba română.

Cel de-al doilea nivel al formării este conceput și urmează a fi realizat sub forma unui curriculum opțional, disciplinele opționale având, în opinia noastră, un rol important în dezvoltarea competențelor-cheie. Curriculumul este elaborat pentru disciplina opțională *Învățăm să discutăm argumentat* și se adresează, în primul rând, profesorilor de limba română, dar și tuturor cadrelor didactice care predau disciplinele lingvistice incluse în aria curriculară „Limbă și comunicare” (limbi străine, limbi ale minorităților).

În ambele cazuri, metodologia de formare-evaluare a competenței de comunicare în limba română are ca punct de plecare identificarea unor *teme cross-curriculare* și planificarea pe această bază a unor situații didactice de *învățare transdis-*

ciplinară, care trebuie să fie de interes atât pentru profesori, cât și pentru elevi, să faciliteze atât integrarea și mobilizarea de cunoștințe, abilități, atitudini, cât și transferul acestora în contexte noi de învățare în vederea rezolvării unor probleme de viață. [8]

Metodologia de formare-evaluare transdisciplinară a competenței de comunicare în limba română urmează a fi pusă în aplicare prin intermediul a două instrumente pedagogice:

- un program/modul de intervenție pedagogică, aplicat la nivel de instituție de formare profesională continuă;
- un curriculum opțional de aprofundare a curriculumului de bază, aplicat la nivel de instituție școlară.

Aceste și alte instrumente de intervenție pedagogică au fost deja elaborate în cadrul proiectării unor strategii de eficientizare a activității de formare a vorbitorului cult de limba română [7] și urmează a fi puse în aplicare, ele incluzând următoarele componente curriculare: competențe vizate (ale cadrului didactic, ale elevului), conținuturi educaționale, prin care pot fi atinse finalitățile respective, și sugestii metodologice de organizare a activităților de formare-evaluare a acestora.

În cazul profesorilor, metodologia prevede realizarea în cadrul cursurilor de formare continuă a unui modul pedagogic cu tema „Abordarea transdisciplinară a activității pedagogice de formare-evaluare a competenței de comunicare a elevilor”, distribuit în 16 ore academice, care include activități atât teoretice, cât și practice privind principiile, instrumentarul și modalitățile concrete de abordare transdisciplinară a activității pedagogice și care vizează valorificarea unui sistem de strategii, metode și tehnici de formare-evaluare cu un potențial formativ deosebit în dezvoltarea abilităților de comunicare ale copiilor.

În cazul elevilor, metodologia în cauză vizează extinderea și aprofundarea activității didactice de formare a competenței-cheie de comunicare în limba română prin realizarea cursului opțional intitulat „Învățăm să discutăm argumentat”, constituit din 34 de ore centrate pe dezvoltarea competenței de comunicare orală și pe utilizarea *metodelor active* de predare-învățare: observarea,

problematizarea, studiul de caz, dialogul, monologul, dezbaterile etc.

Metodologia menționată are în vedere și reactualizarea a două principii de bază ale comunicării psihopedagogice – *principiul cooperării* și *principiul politeții* [1], precum și a normelor de etică ale comunicării orale, între care enumerăm: formularea cât mai clară, concisă și coerentă a mesajului; folosirea în actul de comunicare didactică a unui limbaj literar; ascultarea până la capăt a vorbitorului; respectarea temei (subiectului) de comunicare; adecvanța tonului în comunicare etc. Respectarea acestor norme reprezintă o condiție indispensabilă a comunicării calitative, dat fiind faptul că ele asigură buna înțelegere în orice act de comunicare și nu cer de la vorbitor nimic mai mult decât simțul buneii cuviințe.

Totodată, metodologia vine să valorifice alte două concepte de bază ale pedagogiei postmoderne: conceptul de *asumare pedagogică* și conceptul de *activizare a instruirii*. Primul concept se referă la capacitatea educatorului *specializat* (învățător, profesor) de a se angaja plener, în calitatea sa de resursă pedagogică de bază, în acțiunea educativă și de a-și asuma răspunderea pentru cultivarea vorbirii elevului, prin valorificarea și orientarea *mesajului didactic* și a *mediului educațional* în direcția formării-dezvoltării tipului de comportament dezirabil. În cazul dat, vorbim de dezvoltarea comportamentului verbal-comunicativ al elevului și de stăpânirea de către acesta a competenței de exprimare corectă, fapt ce poate genera consecințe formative pozitive privind formarea vorbitorului cult de limba română în R. Moldova.

Cel de-al doilea concept – *activizarea instruirii* – se referă la relația permanentă de comunicare dintre *profesor* și *elev* și vizează capacitatea educatorului de a orienta în mod expres *mesajul didactic* în direcția stimulării *participării eficiente* a elevilor la activitatea de comunicare didactică proiectată. Ca resursă metodologică, activizarea instruirii constituie o modalitate strategică de orientare a acțiunilor de predare-învățare-evaluare în direcția dorită, în cazul dat spre achiziționarea de către elevi a competenței de comunicare corectă în limba română, prin accentuarea funcțiilor lor specifice de *comunicare eficientă* a mesajelor didactice (realizate de către profesor), de dobândire a cunoștințelor și deprinderilor

prin efortul propriu (al elevului), de *motivare* predominant internă (a profesorului și a elevului) în activitatea de instruire. [3]

Ambele concepte au valoare de *principii* și *norme didactice* și urmează a fi valorificate în procesul educațional planificat pe cele două circuite pedagogice ale formării (profesională și școlară) în calitate de *resursă metodologică* stabilă a cadrelor didactice de orientare strategică în vederea stimulării elevilor de a participa în activitatea de formare/autoformare a competenței de comunicare corectă în limba română.

La nivel de învățământ nonformal/extrașcolar, metodologia de formare-evaluare transdisciplinară a competenței de comunicare corectă în limba română se poate aplica în cadrul organizării unor *cluburi de dezbateri* sau a unor *atelie-re de cercetare transdisciplinară*, unde profesorii și elevii se pot reuni pentru a dezbate și realiza diverse proiecte.

Miza pedagogică superioară a metodologiei de formare-evaluare transdisciplinară a competenței de comunicare corectă în limba română constă în faptul că, prin intermediul acesteia, profesorii ar trebui să înțeleagă că paradigma instruirii în baza competențelor-cheie a schimbat radical modul de proiectare și realizare a activităților de formare-evaluare, prin a pune învățarea școlară într-o abordare transversală, ceea ce presupune crearea condițiilor favorabile pentru învățarea transdisciplinară și formarea-dezvoltarea culturală *permanentă* a personalității elevului, respectiv, pentru transformarea *calitativă* a școlii în contextul comunicării culte, într-un mediu de cultură și într-o comunitate educativă.

Prin urmare, implementarea competențelor-cheie, inclusiv a competenței de comunicare în limba română, la nivel de proces educațional reprezintă o problemă pedagogică ce necesită soluționare, care poate fi rezolvată doar printr-o *abordare strategică* și *în sistem*, parcurgând toate etapele specifice realizării unei strategii – *de la intenție și până la aplicare pe teren*, ceea ce presupune analiza condițiilor și a mijloacelor, pregătirea resurselor umane și financiare, a instrumentelor necesare, proiectarea și realizarea unui ansamblu coerent de acțiuni coordonate în vederea atingerii scopului propus, cu implicarea factorilor decizionali în implementarea acestora.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Albu G. *Comunicare interpersonală. Aspecte formative și valențe psihologice*. Iași, Institutul European, 2007;
2. Callo T., Cazacu T., Hadîrcă M. et al. *Cadrul de referință privind formarea vorbitorului cult de limba română (vorbitori nativi și alolingvi)*. Studii de analiză și sinteză. Chișinău, IȘE, 2017;
3. Cristea S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Volumul 1. București, Edit. „Didactica Publishing House”, 2015;
4. Cucuș C. *Comunicarea didactică*. Pedagogie. Iași, Edit. „Polirom”, 1998;
5. Hadîrcă M. *Abordarea transdisciplinară a formării competenței de comunicare*. Univers pedagogic, nr. 4, 2016;
6. Hadîrcă M. *Normativitatea pedagogică, comunicarea educațională și profesorul de calitate*. Didactica Pro, nr. 4 (104), 2017, p. 11-16;
7. Hadîrcă M., Marin M. *Strategii de eficientizare a formării vorbitorului cult de limba română*. Univers Pedagogic, nr. 1 (53), 2017, p. 9-14;
8. Nicolescu B. *Transdisciplinaritatea*. Manifest. Iași, Edit. „Junimea”, 2010;
9. *Codul educației al Republicii Moldova*. Monitorul Oficial, nr. 319-324, 2014;
10. *Revista de Pedagogie*, nr. 58 (3). București, IȘE, 2010.

*Lilia Pogolșa, Aliona Afanas, Nelu Vicol,
Ștefania Isac, Natalia Țurcan, Vasile Țințari
(Republica Moldova)*

FORMAREA PROFESIONALĂ CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA DOCUMENTELOR NORMATIVE

Rezumat. *Produsele normative și de reglementare elaborate au misiunea de a pune în valoare obiectivele generale ale formării profesionale continue pentru o educație de calitate și sunt axate pe problematica lumii contemporane, ale comunității socioeconomice și culturale. Ele vizează dezvoltarea profesională a cadrului didactic, ameliorarea calității practicilor pedagogice ale personalului didactic; răspund provocărilor înaintate de societatea cunoașterii; oferă posibilități personalului didactic de a se adapta la evoluția profesiei, de a introduce în practică inovațiile teoretice, didactice, organizatorice.*

Cuvinte-cheie: *programe de formare profesională continuă, modele de programe, tipuri-standard de programe, plan-cadru, regulament-cadru, documente normative, cadre didactice și științifico-didactice, normative de calculare a volumului activităților didactice, cerințe normative, criterii și indicatori de performanță, curriculum pedagogic, glosar de termeni, instituții furnizoare de programe de formare profesională continuă.*

Personalul științifico-didactic joacă un rol fundamental în asigurarea procesului de formare profesională continuă a cadrelor didactice/de conducere din învățământul general. În acest context, la nivel de guvern au fost aprobate documente de politici educaționale, precum: Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice/manageriale din învățământul general (2016), Regulamentul-cadru cu privire la normarea activității științifico-didactice în învățământul superior (2016), Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților (2017).

Aria formării profesionale continue semnifică una dintre preocupările echipei de cercetători ai Institutului de Științe ale Educației, antrenate în realizarea proiectului instituțional *Reconceptualizarea formării continue a cadrelor didactice din perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții*. Astfel, pe parcursul anului 2017 investigațiile echipei s-au manifestat în varii produse științifico-normative și de reglementare, printre ace-

tea fiind **Metodologia** de elaborare și evaluare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice, **Raportul** cu referire la starea actuală privind programele de formare continuă a cadrelor didactice/recalificare/calificare suplimentară, **Modele de programe** de formare profesională continuă/calificare suplimentară/recalificare a cadrelor didactice/de conducere, **Sugestii metodologice** privind elaborarea programelor la formarea profesională continuă și a planurilor de învățământ la calificarea suplimentară/recalificarea cadrelor didactice/de conducere, **Plan-cadru** pentru formarea profesională continuă/recalificarea profesională/calificarea profesională suplimentară a cadrelor didactice/de conducere.

În baza celor menționate, a apărut și necesitatea elaborării unui document normativ, ce ar reglementa normarea activității științifico-didactice a formatorilor/specialiștilor Institutului, antrenați în activitatea formării profesionale continue. În cadrul analizelor și al expertizării

documentelor și reglementărilor naționale (a se vedea bibliografia), echipa de cercetători a elaborat *Regulamentul-cadru cu privire la normarea activității științifico-didactice în formarea profesională continuă/recalificare/calificare suplimentară*, luând ca fundamentare textul Regulamentului-cadru cu privire la normarea activității științifico-didactice în învățământul superior, aprobat de Ministerul Educației (Ordinul nr. 304 din 22 aprilie 2016), în care se menționează faptul că funcțiile didactice, științifice și științifico-didactice se ocupă prin concurs, iar numărul posturilor și norma științifico-didactică se stabilește diferențiat de către Senat/ Consiliul Științifico-didactic, în corespundere cu planurile și programele de formare profesională continuă/recalificare/calificare profesională suplimentară și în baza propriei metodologii.

Analizând literatura de specialitate și documentele normative, echipa de cercetători a elaborat norma de activitate a personalului angajat în formarea profesională continuă în conformitate cu Codul muncii, regulamentul fiind structurat din mai multe componente și patru anexe, inclusiv: *Normarea activității științifico-didactice și de cercetare; Normarea activității didactice auditoriale; Normarea activității didactice neauditoriale; Normarea activității metodice, de cercetare, transfer tehnologic; Evidența și controlul îndeplinirii normei didactice*. Anexele prezentate vizează totalitatea aspectelor de normare a activității științifico-didactice a personalului, și anume: *Normele timpului de lucru pentru cadrele didactice și științifico-didactice; Recomandări pentru normativele de calculare a volumului activităților didactice auditoriale și neauditoriale (stagiile de formare profesională continuă); Recomandări pentru normativele de calculare a volumului activităților didactice auditoriale și neauditoriale (studii de recalificare profesională/calificare profesională suplimentară); Recomandări pentru normativele de calculare a volumului activităților metodice, de cercetare și transfer tehnologic*.

Investigațiile s-au extins și asupra altui document normativ, necesar și util pentru furnizorii de formare continuă, intitulat *Metodologia de elaborare și evaluare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice*, care

a fost prezentat pentru expertiză și aprobare Ministerului Educației, Culturii și Cercetării. Textul Metodologiei este alcătuit din mai multe componente și nouă anexe, ce reglementează elaborarea, evaluarea și implementarea programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice. Structura acestuia cuprinde *Dispoziții generale; Cerințe normative obligatorii pentru elaborarea programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice; Criterii și indicatori de performanță pentru evaluarea programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice; și Dispoziții finale*.

Cu atât mai mult, în scopul proiectării și asigurării instituțiilor de formare profesională continuă cu documente și reglementări, în cadrul cercetării științifice au fost analizate varii modele de programe de formare profesională continuă și documente normative (Ghidul de evaluare externă a programelor de formare profesională continuă, 2016; Metodologia de evaluare externă a calității în vederea autorizării de funcționare provizorie și acreditării programelor de studii și a instituțiilor de învățământ profesional tehnic, superior și de formare continuă, elaborată de ANACIP, HG nr. 616 din 18.05.2016), care au stat la baza elaborării modelelor de programe de formare profesională continuă, criteriilor și indicatorilor, calificativelor și descriptorilor de evaluare a programelor de formare continuă, prezentate în anexe:

- Anexa 1. *Programe tematice sau modulare;*
- Anexa 2. *Programe de formare profesională continuă de durată medie;*
- Anexa 3. *Programe de formare profesională continuă (multimodulară);*
- Anexa 4. *Planul de învățământ. Studii de calificare suplimentară;*
- Anexa 5. *Planul de învățământ. Studii de recalificare profesională;*
- Anexa 6. *Curriculum. Denumirea modulului;*
- Anexa 7. *Criterii și indicatori de evaluare a programelor de formare continuă;*
- Anexa 8. *Calificative de evaluare a programelor de formare profesională continuă;*
- Anexa 9. *Descriptorii de apreciere.*

Aceste produse normative și de reglementare au fost elaborate în perspectiva procesului de evaluare a programelor de formare continuă ce are misiunea de a pune în valoare obiectivele generale ale formării profesionale continue, care:

- sunt axate pe problematica lumii contemporane, ale comunității socioeconomice și culturale;
- vizează dezvoltarea profesională a personalului didactic (actualizarea competențelor de bază, a cunoștințelor didactice în domeniul disciplinei, inițierea în noile tehnologii de predare), ameliorarea calității practicilor pedagogice ale personalului didactic (încurajarea inovației, formarea pentru rezolvarea de probleme, managementul relațiilor umane), relaționarea cu mediul social (favorizarea relațiilor comunitare, apropierea sistemului educațional de necesitățile sociale, adaptarea la schimbarea socială și culturală, promovarea culturii educaționale, a comunicării interpersonale);
- consemnează pregătirea personalului didactic pentru asumarea de responsabilități legate de posturile pe care le ocupă, dezvoltarea unei viziuni axiologice în formarea continuă profesională centrată pe formarea umanistă, pe pluralism, creativitate, integralitate, universalizare;
- sunt circumscrise factorilor sociali și educaționali în vederea asigurării unei înalte calități a sistemului educațional în ansamblu și valorificării analitico-sintetice a noilor conținuturi educaționale;
- oferă sistemului de învățământ perspectiva unei competiții pozitive pentru calitate în învățământ, fiind un mecanism de acțiune ce operează reorientările necesare în dinamica sistemului de învățământ;
- răspund provocărilor societății cunoașterii;
- permit personalului didactic să se adapteze la evoluția profesiei, să introducă în practică inovațiile teoretice, didactice, organizatorice.

Astfel, în urma acestor analize și a contextului de misiune, au fost stabilite 6 tipuri-standard de programe de formare profesională continuă a cadrelor didactice:

- *Programe tematice sau modulare,*
- *Programe de formare profesională continuă de durată medie,*
- *Programe de formare profesională continuă multidisciplinare de lungă durată,*
- *Programe de calificare suplimentară,*

- *Programe de recalificare profesională,*
- *Programe speciale.*

Cercetările s-au referit și la criteriile, indicatorii și calificative de evaluare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

Criteriile se pretează la fiecare dintre domeniile stabilite și reprezintă aspectele fundamentale de organizare și funcționare a formării continue a cadrelor didactice/de conducere. Criteriile reprezintă puncte de control prin intermediul cărora poate fi examinată atingerea anumitor obiective și/sau standarde. Criteriile descriu, cu un anumit nivel de detaliere, caracteristicile cerințelor și condițiilor care trebuie îndeplinite și oferă (cantitativ și/sau calitativ) o bază pentru concluziile de evaluare. Fiecărui criteriu îi corespunde un set de indicatori de calitate.

Rolul indicatorilor de calitate rezidă în:

- orientarea instituțiilor/subdiviziunilor acestora în autoevaluarea calității cu scopul de a-și aprecia propriile rezultate și performanțe în mod independent, precum și pentru a identifica domeniile în care să corecteze sau să-și îmbunătățească performanțele;
- oferirea unui cadru pentru elaborarea rapoartelor de autoevaluare;
- oferirea unui cadru conceptual și operațional evaluării externe;
- instituirea unui cadru comun de referință pentru asigurarea calității și pentru acreditare.

Ca aspect praxiologic al investigațiilor, criteriile și indicatorii de evaluare au fost pilotate în 10 instituții furnizoare de formare profesională continuă, atribuindu-le calificative.

În urma analizelor cantitative și calitative și a expertizării programelor de formare profesională continuă, au fost elaborate *Recomandări privind elaborarea programelor de formare profesională continuă*:

- Elaborarea programelor de formare profesională continuă în baza unor cerințe normative unice,
- Corelarea conținuturilor în programe ce vizează formarea profesională continuă, și nu formarea inițială,
- Revizuirea terminologiei și adecvarea acesteia conform Codului Educației și Regulamentului pentru educația adulților,
- Orientarea programelor spre formarea

competențelor specifice modulului dat, și nu la nivel general,

- Prezentarea unor modele de programe cu o structură bine determinată pentru accentuarea atât a calității serviciilor prestate, cât și a evaluării acestora,
- Elaborarea *curriculumului pedagogic* al modulului, cursului, disciplinei/disciplinelor, aprobat și realizat în mod independent de către furnizorii de formare profesională continuă.

Autorii *Metodologiei* au analizat și au elaborat un *Glosar de termeni*, ce vizează domeniul formării profesionale continue, definiți în cadrul normativ național din domeniu:

- *calificativul de evaluare* – aprecierea finalităților programei de formare profesională continuă elaborate/ evaluate;
- *competență profesională* – un ansamblu unitar și dinamic de cunoștințe și abilități; capacitatea de a realiza activitățile cerute la locul de muncă la nivelul de calitate specificat în standardul ocupațional;
- *credit profesional transferabil* – valori numerice convenționale, alocate fiecărei discipline sau activități distincte din planul de învățământ, care exprimă cantitatea de efort necesară formabilului pentru a atinge nivelul minim al obiectivelor și finalităților de învățare programate;
- *credit de studii* – unitatea principală de măsură a procesului de formare;
- *criteriu de evaluare* – nivel de performanță prin intermediul căruia poate fi examinată posibilitatea atingerii anumitor obiective și/sau standarde;
- *descriptori* – criterii calitative de evaluare care descriu modul de manifestare a competențelor cadrelor didactice și permit gradul de realizare a acestora (minim, mediu, maxim). În conformitate cu nivelul atins, descriptorii permit acordarea de calificative (suficient, bine, foarte bine);
- *evaluare criterială prin descriptori* – proces dinamic, holistic, continuu și complex de determinare a particularităților individuale a Programelor elaborate pe discipline școlare;
- *formare continuă a adulților* – ansamblu de activități orientate spre actualizarea periodică

a pregătirii profesionale inițiale, spre adaptarea acestora la noile exigențe ale desfășurării activității profesionale, spre asimilarea unor noi cunoștințe și competențe;

- *indicatori de performanță* – instrument de măsurare care indică caracteristicile unui anumit criteriu de evaluare a calității programului de studiu și a activității instituției de învățământ;
- *modul de formare profesională* – parte componentă a unui ansamblu de cunoștințe/informații în domeniu (cu funcționalitate proprie);
- *modul psihopedagogic* – modul destinat absolvenților ce doresc să se încadreze în domeniul educației în calitate de cadru didactic, care include formarea teoretică în domeniul pedagogiei, psihologiei, didacticii disciplinei și un stagiul obligatoriu de practică;
- *programă de formare profesională continuă* – totalitatea activităților de proiectare, organizare, conducere și evaluare, care asigură formarea într-un domeniu ocupațional și academic, în conformitate cu cadrul normativ în vigoare și conduce la obținerea unei calificări certificate de către un organism abilitat;
- *sistem de competențe profesionale* – ansamblu de competențe ce vizează formarea coerentă și unitară a cadrelor didactice și se înscrie, pe de o parte, în prelungirea formării inițiale și secondează, pe de altă parte, celelalte componente ale formării profesionale continue, garantând eficiența profesională a cadrelor didactice din învățământul general;
- *standard de calitate al programei* – normă sau ansamblu de norme care reglementează calitatea, caracteristicile, forma etc. unui produs; document în care sunt consemnate aceste norme;
- *standard de evaluare* – instrument de măsurare asociat unui indicator de evaluare, care reflectă cerințele/exigențele impuse calității programei de formare profesională continuă și permite determinarea nivelului de realizare a acestor cerințe;
- *standard de evaluare minim obligatoriu* – cerințe/condiții impuse calității programei

- de formare profesională continuă raportate la un indicator de evaluare;
- *standarde de competență profesională* – sistem de referință important pentru autoevaluarea nivelului de performanță al cadrelor didactice din învățământul general;
 - *standarde de formare continuă a cadrelor didactice* – cadru de referință pentru dezvoltarea continuă a competențelor profesio-

nale în raport cu necesitățile educaționale, tendințele existente și gradul didactic solicitat, de motivare a autoformării și realizării unei activități didactice de calitate.

Aceste produse de cercetare, normative, de elaborare, reglementare și evaluare semnifică un real aport și o orientare coerentă a furnizorilor în activitatea concretă de formare profesională continuă.

BIBLIOGRAFIA DOCUMENTELOR NORMATIVE EXAMINATE

1. *Clasificatorul ocupațiilor din Republica Moldova (CORM 006-14)*, Ordinul Ministerului Muncii, Protecției Sociale și Familiei nr. 22 din 03.03.2014);
2. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. Nr. 634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014);
3. *Ghid de evaluare externă a programelor de formare profesională continuă*, 2016 (ANACIP, 2016).
4. *Ghidul utilizatorului ECTS*, varianta 2006;
5. *Metodologia de evaluare externă a calității în vederea autorizării de funcționare provizorie și acreditării programelor de studii și a instituțiilor de învățământ profesional tehnic, superior și de formare continuă* (elaborată de ANACIP, HG nr. 616 din 18.05.2016);
6. *Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al specialităților în învățământul superior* (HG nr. 482 din 28.06.2017);
7. *Regulamentul-cadru cu privire la normarea activității științifico-didactice în învățământul superior aprobat de Ministerul Educației*, Ordinul nr. 304 din 22 aprilie 2016;
8. *Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților* (HG nr. 193 din 24.03. 2017);
9. *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, primar, secundar, special, complementar, secundar profesional și mediu de specialitate*, 2013 (Ordinul Ministerului Educației nr. 336 din 03 mai 2013);
10. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*, 2016 (Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 10 din 22 iunie 2016; prin Ordinul ministrului Educației nr. 623 din 28 iunie 2016);
11. *Standarde de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general*, 2016 (Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 10 din 22 iunie 2016; prin Ordinul ministrului Educației nr. 623 din 28 iunie 2016);
12. *Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*. Chișinău, 2007;
13. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014 - 2020 „Educația - 2020”* (HG nr. 944 din 14.11.2014).

**MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
ACADEMIA DE ȘTIINȚE A MOLDOVEI
INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

**CURRICULUM
PENTRU DISCIPLINA OPȚIONALĂ
ISTORIA MATEMATICII:
clasele a X-a – a XI-a**

Coordonator:

ION ACHIRI, *dr., conf. univ.*, Institutul de Științe ale Educației

AUTORI:

Ion Achiri, *doctor, conferențiar universitar*, Institutul de Științe ale Educației;

Valentina Ceapa, *consultant superior*, Ministerul Educației;

Roman Copăceanu, *profesor, grad didactic superior*;

Liceul Teoretic „Șt. Holban”, s. Cărpineni, r-nul Hâncești;

Alexei Cotelea, *profesor, grad didactic superior*;

Liceul Teoretic „M. Sadoveanu”, or. Călărași.

PRELIMINARII

Disciplinele opționale oferă oportunitatea susținerii interesului și dezvoltării motivației elevului în diverse domenii, inclusiv, în domeniul matematicii. Curriculumul la disciplina opțională „*Istoria matematicii*” pentru clasele a X-a – a XI-a reprezintă instrumentul didactic și documentul normativ ce descrie condițiile învățării și performanțele de atins la această disciplină, exprimate în competențe, subcompetențe, conținuturi și activități de învățare și evaluare.

Prezentul curriculum este parte componentă a Curriculumului Național, fiind destinat profesorilor care vor preda această disciplină în liceu.

Orice disciplină atât din categoria opționalelor, cât și din categoria celor obligatorii, trebuie să se rializeze la finalitățile determinate de competențele-cheie stabilite în Codul Educației [1]. Disciplina opțională „*Istoria matematicii*” marchează o nouă etapă în realizarea educației centrate pe elev în cadrul învățământului liceal. Matematica este considerată una dintre cele mai dificile discipline pentru majoritatea elevilor. Misiunea profesorului este de a face matematica mai atractivă, mai interesantă descoperind împreună cu elevii frumusețea și tainele acesteia. Acest deziderat poate fi realizat în cadrul disciplinei opționale „*Istoria matematicii*”.

Administrarea disciplinei

Statutul disciplinei	Aria curriculară	Clasa	Nr. de unități de conținut pe clase	Nr. de ore pe an
Opțională	<i>Matematică și Științe</i>	Clasa a X-a	17	35
Opțională	<i>Matematică și Științe</i>	Clasa a XI-a	13	35

I. CONCEȚIA DIDACTICĂ A DISCIPLINEI OPȚIONALE

Disciplina opțională „*Istoria matematicii*” are ca prioritate formarea competențelor elevilor referitoare la comprehensiunea matematicii ca știință.

Disciplina „*Istoria matematicii*” va contribui la dezvoltarea personalității elevului și este orientată spre:

- ✓ formarea și dezvoltarea interesului elevilor pentru matematică;
- ✓ informarea elevilor din clasele a X-a – a XI-a atât cu elemente din istoria apariției matematicii ca știință, cu etapele dezvoltării matematicii, cât și cu studiarea aporturilor unor savanți la dezvoltarea matematicii ca știință;
- ✓ asigurarea învățării matematicii prin intermediul diverselor tehnologii și strategii didactice care vor face ca matematica să devină atractivă, inclusiv prin rezolvări de enigme, ghicitori, paradoxuri, aforisme, sofisme matematice etc.;
- ✓ formarea și dezvoltarea abilităților de a aplica cele studiate la matematică în situații reale și/sau modelate.

Proiectarea disciplinei opționale este fundamentată pe următoarele principii:

- *respectarea particularităților de vârstă ale elevilor;*
- *asigurarea caracterului inter-, pluri-, transdisciplinar al matematicii;*
- *centrarea pe aspectul formativ;*
- *asigurarea continuității studierii matematicii;*
- *centrarea pe rezultatele finale – competențele elevilor.*

Procesul educațional realizat la disciplina opțională „*Istoria matematicii*” va fi direcționat spre formarea competenței școlare: „**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.” [3].

**II. COMPETENȚE-CHEIE
PRIORITARE PENTRU DISCIPLINA OPȚIONALĂ**

- Competența de a învăța să înveți;
- Competențe de comunicare în limba română;
- Competențe în matematică, științe și tehnologie;
- Competențe digitale;
- Competențe sociale și civice.

**III. COMPETENȚE TRANSDISCIPLINARE
PRIORITARE PENTRU DISCIPLINA OPȚIONALĂ**

- Competențe de a comunica într-un limbaj științific argumentat.
- Competențe de a organiza activitatea personală în condițiile tehnologiilor aflate în permanentă schimbare.
- Competențe de a dobândi și a stăpâni cunoștințe fundamentale din domeniul Matematică, Științe ale naturii și Tehnologii în coraport cu nevoile sale.
- Competențe de a-și proiecta activitatea, de a vedea rezultatul final, de a propune soluții de rezolvare a situațiilor-problemă din diverse domenii.
- Competențe de a utiliza în situații reale instrumentele cu acțiune digitală.

- Competențe de gândire critică asupra activității sale în scopul autodezvoltării continue și autorealizării personale.

IV. COMPETENȚELE SPECIFICE ALE DISCIPLINEI OPȚIONALE

1. Aplicarea noțiunilor matematice, a terminologiei și a notațiilor studiate în diverse contexte.
2. Utilizarea achizițiilor matematice dobândite în rezolvarea problemelor în situații reale și/sau modelate.
3. Explorarea, investigarea unor probleme, situații-problemă reale și/sau modelate, integrând achizițiile matematice și cele din alte domenii.
4. Justificarea unui demers sau rezultat matematic, recurgând la argumentări.
5. Rezolvarea prin consens/colaborare a problemelor, situațiilor-problemă create în cadrul diverselor activități.

V. REPARTIZAREA TEMELOR PE CLASE ȘI PE UNITĂȚI DE TIMP:

Clasa	Temele	Nr. de ore
a X-a	Ilustrii matematicieni și contribuția acestora în dezvoltarea matematicii.	25
	Evoluția dezvoltării trigonometriei.	10 Total: 35 ore
a XI-a	File din istoria dezvoltării matematicii.	35 Total: 35 ore

**Notă:* Repartizarea timpului s-a efectuat reieșind din 1 oră pe săptămână.

VI. SUBCOMPETENȚE, CONȚINUTURI, ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI EVALUARE

Clasa a X-a

Subcompetențe	Conținuturi	Activități de învățare și evaluare (recomandate)
1.1. Identificarea și utilizarea numerelor scrise în diferite forme în diverse contexte. 1.2. Aplicarea operațiilor matematice cu numere scrise în diverse forme în situații variate. 1.3. Aplicarea în calcule a proprietăților operațiilor matematice cu numere reale, inclusiv, cu radicali și logaritmi. 1.4. Identificarea în diverse contexte și utilizarea elementelor de combinatorică pentru rezolvarea diverselor probleme. 1.5. Modelarea funcțională a unor situații cotidiene și/sau din alte domenii. 1.6. Transpunerea unor situații reale și/sau modelate în limbaj matematic, rezolvarea problemei obținute și interpretarea rezultatului.	I. Ilustrii matematicieni și contribuția acestora la dezvoltarea matematicii <ul style="list-style-type: none"> • Etape ale dezvoltării matematicii ca știință. • Contribuția matematicienilor Euclid, Diofant, Fermat, Kronecker, Euler, Legendre, Dirichlet, Riemann, Gauss la dezvoltarea teoriei numerelor. • Rădăcina pătrată și ... Leonardo da Vinci. • John Neper – inventatorul logaritmilor. Table de logaritmi la Burgi, Briggs, Cauchy. • Aportul matematicienilor Newton, Leibniz, Bernoulli, Euler, Dirichlet la evoluția noțiunii de funcție. • Istoria misteriosului și minunatului număr π. 	Exerciții și sarcini de: <ul style="list-style-type: none"> - prezentare a contribuției matematicienilor iluștri în dezvoltarea teoriei numerelor; - prezentare a contribuției matematicienilor iluștri în dezvoltarea noțiunii de radical; - prezentare a contribuției matematicianului J. Neper în definirea și utilizarea noțiunii de logaritm; - aplicare a noțiunii de logaritm la rezolvarea diferitor probleme din fizică, chimie, biologie, statistică, economie; - identificare a relațiilor dintre noțiunile de totalitate, sistem, reuniune, intersecție, disjuncție, conjuncție; - prezentare a contribuției matematicienilor L. Euler, Venn, G. Cantor în dezvoltarea teoriei mulțimilor; - prezentare a contribuției matematicienilor iluștri în dezvoltarea teoriei funcțiilor; - prezentare a aportului matematicienilor I. Newton, B. Pascal în dezvoltarea combinatoricii; - aplicare a rezultatelor combinatoricii în diverse domenii; - prezentare a istoricului apariției și utilizării numărului π; - analiză a rezolvării unei probleme, situații-problemă în contextul corectitudinii, al simplității, al clarității și al semnificației rezultatelor;

POLITICI EDUCAȚIONALE

<p>1.7. Rezolvarea ecuațiilor și a sistemelor de ecuații de tipurile studiate.</p> <p>1.8. Analiza rezolvării unei probleme, situații-problemă în contextul corectitudinii, al simplității, al clarității și al semnificației rezultatelor.</p> <p>1.9. Comunicarea în cadrul acțiunilor de învățare în grup.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuția lui F. Viète în dezvoltarea noțiunilor de ecuație și sistem de ecuații. • Contribuția lui I. Newton, B. Pascal în combinatorică. • Aplicații ale combinatoricii. 	<ul style="list-style-type: none"> - rezolvare a enigmelor, ghicitorilor, paradoxurilor, sofismelor matematice etc.; - justificare și argumentare a rezultatelor obținute în diverse contexte. <p><i>Metode și activități de instruire:</i></p> <p>metoda exercițiului; problematizarea; modelarea; activitatea în grup; studiul de caz cu aplicații practice; jocuri didactice; analogia; contraexemplul; matricea de asociere; explozia stelară (<i>starbursting</i>) etc.</p>
<p>1.10. Justificarea rezultatelor matematice date și/sau obținute, susținerea propriilor idei și viziuni, recurgând la argumentări, contraexemple, demonstrații.</p>		<p><i>Activități de evaluare:</i></p> <p>Evaluarea inițială; evaluarea formativă; evaluarea finală; evaluarea asistată de calculator; testarea; probe orale, scrise, grafice; investigația; metoda proiectelor etc.</p>
<p>2.1. Identificarea în diverse contexte și aplicarea elementelor de trigonometrie în situații reale și/sau modelate.</p> <p>2.2. Modelarea prin funcții trigonometrice a unor situații cotidiene și/sau din alte domenii.</p> <p>2.3. Justificarea rezultatelor date și/sau obținute în domeniul trigonometriei, recurgând la argumentări, contraexemple, demonstrații.</p> <p>2.4. Stabilirea conexiunilor logice dintre trigonometrie și alte domenii, în situații reale și/sau modelate.</p> <p>2.5. Rezolvarea unor probleme referitoare la triunghiuri, aplicând elemente de trigonometrie.</p> <p>2.6. Explorarea, investigarea și transpunerea unor situații reale și/sau modelate în limbaj specific geometriei/trigonometriei și rezolvarea problemei obținute.</p> <p>2.7. Justificarea rezultatelor matematice date și/sau obținute, susținerea propriilor idei și viziuni, recurgând la argumentări, contraexemple, demonstrații.</p>	<p>II. Evoluția dezvoltării trigonometriei</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etape în dezvoltarea trigonometriei. • Relații metrice. • Transformări trigonometrice. • Ptholomeus și funcțiile trigonometrice ale sumei și diferenței argumentelor. • L. Euler, Al-Kashi, F. Viète și teorema cosinusului. • Matematicienii indieni, arabi și teorema sinusurilor. • Contribuția lui Euclid, Al-Biruni, F. Viète și a matematicienilor indieni la rezolvarea triunghiurilor. • Iluștrii matematicieni din Grecia antică, I. Newton, G. Leibniz, J. Bernoulli, L. Euler, P. Dirichlet și evoluția dezvoltării noțiunii de funcție trigonometrică. 	<p><i>Exerciții și sarcini de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - prezentare a istoricului apariției și dezvoltării noțiunilor trigonometrice; - identificare în diverse contexte și aplicare a elementelor de trigonometrie în situații reale și/sau modelate; - demonstrare a unor identități trigonometrice; - efectuare a transformărilor expresiilor trigonometrice; - prezentare a aportului geometrilor antici la definierea și utilizarea funcțiilor trigonometrice ale sumei și diferenței argumentelor; - prezentare a istoricului formulării și aplicării teoremei cosinusului, teoremei sinusurilor; - utilizarea teoremei cosinusului, teoremei sinusurilor în rezolvarea problemelor din cotidian; - exerciții de utilizare a rezultatelor obținute de Euclid, AL-Biruni, Viète în rezolvarea triunghiurilor; - prezentarea noțiunii de funcție trigonometrică în lucrările matematicienilor din secolele XVIII-XIX; - modelare a unor situații reale și/sau modelate, aplicând funcțiile trigonometrice; - rezolvare a enigmelor, ghicitorilor, paradoxurilor, sofismelor matematice etc.; - explorare, investigare și transpunere a unor situații reale și/sau modelate în limbaj specific geometriei/trigonometriei și rezolvarea problemei obținute; - justificare a rezultatelor matematice date și/sau obținute, susținerea propriilor idei și viziuni, recurgând la argumentări, contraexemple, demonstrații. <p><i>Metode și activități de instruire:</i></p> <p>metoda exercițiului; problematizarea; algoritimizarea; activitatea în grup; studiul de caz cu aplicații practice; jocuri didactice; analogia; contraexemplul; conexiuni intra- și interdisciplinare; lucrări practice; turul galeriei etc.</p> <p><i>Activități de evaluare:</i></p> <p>evaluarea formativă; evaluarea finală; evaluarea asistată de calculator; testarea; probe scrise; lucrări practice pe teren; proiectul; investigația etc.</p>

Clasa a XI-a

Subcompetențe	Conținuturi	Activități de învățare și evaluare (recomandate)
<p>1.1. Identificarea în diferite contexte și aplicarea în situații variate a mulțimilor infinite.</p> <p>1.2. Completarea șirurilor de numere după anumite reguli identificate sau date.</p> <p>1.3. Identificarea și aplicarea în diverse contexte a progresiilor, a șirului lui Fibonacci.</p> <p>1.4. Utilizarea conceptelor de limită, continuitate și discontinuitate a funcției în situații reale și/sau modelate.</p> <p>1.5. Aplicarea calculului diferențial în rezolvări de probleme în situații reale și/sau modelate.</p> <p>1.6. Rezolvarea problemelor de optimizare cu caracter aplicativ.</p> <p>1.7. Identificarea pozițiilor punctelor, dreptelor și planelor în spațiu în situații reale și/sau modelate.</p> <p>1.8. Identificarea perpendicularității în spațiu și aplicarea acesteia în rezolvări de probleme.</p> <p>1.9. Identificarea în diferite contexte și aplicarea în situații variate a numerelor complexe.</p> <p>1.10. Utilizarea elementelor studiate de algebră matriceală în rezolvări de probleme.</p> <p>1.11. Clasificarea ecuațiilor și a sistemelor de ecuații după diverse criterii.</p> <p>1.12. Rezolvarea ecuațiilor și a sistemelor de ecuații de tipurile studiate.</p> <p>1.13. Transpunerea unor situații reale și/sau modelate în limbaj matematic, rezolvarea problemei obținute și interpretarea rezultatului.</p>	<p>File din istoria dezvoltării matematicii</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matematicienii G. Cantor, L. Kronecker, I. Gelfand și teoria mulțimilor infinite. • Șirurile numerice și contribuțiile importante, în acest domeniu, ale matematicienilor A. Cauchy, K. Weierstrass și B. Bolzano. • Povestea jocului de șah și elaborarea teoriei progresiilor. • Șirul lui Fibonacci. • Originea și dezvoltarea teoriei limitelor. • Istoria numărului e. Contribuțiile matematicienilor L. Euler, D. Bernoulli, J. Fourier. • Istoria și dezvoltarea conceptului de continuitate a funcției. • Contribuțiile importante ale matematicienilor I. Newton, G. Leibniz, P. Fermat, M. Rolle, J. Lagrange, G. de l'Hopital, J. Bernoulli, B. Taylor, A. Cauchy la dezvoltarea calculului diferențial. • Despre perpendicularitatea în spațiu în operele lui Euclid, A. Cauchy și A. Legendre. • Aportul matematicienilor N. Tartaglia, K. Gauss, W. Hamilton, L. Euler, A. de Moivre la dezvoltarea teoriei numerelor complexe. • Despre ecuații de gradele 3 și 4 rezolvate în radicali. G. Cardano, L. Ferrari. 	<p style="text-align: center;">Exerciții și sarcini de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificare și aplicare a mulțimilor infinite în diverse contexte; - identificare a șirurilor numerice în situații variate; - completare a șirurilor de numere după anumite reguli identificate sau date; - identificare și aplicare în diverse contexte a progresiilor, a șirului lui Fibonacci; - prezentare a aportului matematicienilor Cauchy, Weierstrass; Bolzano, la dezvoltarea teoriei șirurilor; - identificare a formulei de recurență pentru obținerea șirului Fibonacci; - prezentare a aportului matematicienilor Newton, Leibniz, Euler, Cauchy, Weierstrass în dezvoltarea noțiunii de limită; - prezentare a istoriei numărului e; - utilizare a numărului e în rezolvarea problemelor din diverse domenii; - aplicare a proprietăților limitelor în demonstrarea unor rezultate remarcabile; - utilizare a conceptelor de limită, continuitate și discontinuitate a funcției în situații reale și/sau modelate; - prezentare a aportului matematicienilor Bolzano, Cauchy, Weierstrass, Darboux în dezvoltarea teoriei funcțiilor continue; - prezentare a aportului matematicienilor din secolele XVI–XVIII în dezvoltarea calculului diferențial; - aplicare a calculului diferențial la rezolvarea problemelor din cotidian; - elaborare și susținere a proiectelor la rezolvarea problemelor de optimizare cu caracter aplicativ; - identificare a pozițiilor punctelor, dreptelor și planelor în spațiu; - identificare a perpendicularității în spațiu și aplicare a acesteia în rezolvări de probleme; - prezentare a rezultatelor matematicienilor secolelor XVI–XVIII la demonstrarea unor teoreme de geometrie în spațiu; - rezolvare a problemelor de determinare a poziției punctelor, dreptelor și planelor în spațiu; - prezentare a rezultatelor matematicienilor din secolul XVI–XVIII la dezvoltarea teoriei numerelor complexe; - aplicare a numerelor complexe în geometrie; - identificare a noțiunii de ecuație polinomială de gradul n, $n \geq 3$, $n \in \mathbb{N}$; - prezentare a formulelor de rezolvare în radicali a unor ecuații de gradul III și de gradul IV; - prezentare a istoriei apariției și dezvoltării noțiunilor: permutări, matrice, determinanți; - prezentare a rolului școlii franceze în dezvoltarea teoriei determinanților;

<p>1.14. Justificarea rezultatelor matematice date și/sau obținute, susținerea propriilor idei și viziuni, recurgând la argumentări, contraexemplu, demonstrații.</p> <p>1.15. Comunicarea în cadrul acțiunilor de învățare în grup.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apariția și dezvoltarea algebrei matriceale. • Sisteme de ecuații liniare în lucrările lui K. Gauss, G. Cramer, E. Rouché. 	<ul style="list-style-type: none"> - aplicare a proprietăților determinantilor la rezolvarea problemelor din cotidian; - prezentare a contribuției matematicienilor din secolele XVI–XVIII în dezvoltarea teoriei sistemelor de ecuații liniare; - rezolvare a ecuațiilor și a sistemelor de ecuații de tipurile studiate; - rezolvare a enigmelor, ghicitorilor, paradoxurilor, sofismelor matematice etc.; - transpunere a unor situații reale și/sau modelate în limbaj matematic, rezolvare a problemei obținute și interpretare a rezultatului; - justificare a rezultatelor matematice date și/sau obținute, susținere a propriilor idei și viziuni, recurgând la argumentări, contraexemplu, demonstrații. <p><i>Metode și activități de instruire:</i> metoda exercițiului; problematizarea; modelarea; activitatea în grup; studiul de caz cu aplicații practice; jocuri didactice; analogia; contraexemplul; matricea de asociere; explozia stelară (<i>starbursting</i>) etc.</p> <p><i>Activități de evaluare:</i> evaluarea formativă; evaluarea finală; evaluarea asistată de calculator; testarea; probe orale, scrise, practice, grafice; investigația; metoda proiectelor etc.</p>
---	---	---

II. SUGESTII METODOLOGICE

Strategiile și tehnologiile didactice, selectate de profesor în cadrul procesului educațional la disciplina opțională „*Istoria matematicii*”, vor asigura o educație centrată pe elev și vor contribui la dezvoltarea gândirii critice și formării unei atitudini pozitive a elevilor pentru matematică. În activitatea didactică profesorii vor ține cont de faptul că „**Interesul pentru matematică se naște și se dezvoltă odată cu înțelegerea tot mai clară și cu pătrunderea tot mai adâncă în lumea adevărilor ei.**” (S. Stoilov).

Misiunea profesorului de matematică este, utilizând aspectul istoric, să evidențieze – în comun cu elevii – etapele dezvoltării matematicii ca știință, problemele cu care s-a confruntat matematica în procesul dezvoltării, să observe aplicațiile frecvente ale matematicii în cotidian și în diverse domenii socioeconomice și să-i convingă pe aceștia să o studieze conștient pentru a o aplica în diverse contexte. Profesorul va selecta tehnologiile didactice și va adapta practicile pedagogice în funcție de ritmul de învățare și de particularitățile elevilor. Predarea-învățarea matematicii trebuie să creeze condiții favorabile antrenării elevilor pe calea căutărilor, cercetării, analizei, studiilor de caz, utilizării elementelor de istorie, care să favorizeze învățarea prin problematizare, investigație, descoperire. Este necesară crearea unor condiții pentru transferul achizițiilor matematice dobândite și conștientizate în diverse domenii, inclusiv în cotidian. Se vor propune sistematic spre rezolvare enigme, ghicitori, paradoxuri, sofisme matematice etc. În măsura posibilităților orele de matematică vor fi asistate de TIC. Elevii vor conștientiza faptul că disciplina opțională, fiind selectată, devine obligatorie pentru studiere.

Evaluarea rezultatelor școlare la disciplina opțională „*Istoria matematicii*” se va realiza în conformitate cu prevederile Ordinului Ministrului Educației Nr. 638 din 30 iunie 2016 și a **Regulamentului privind evaluarea și notarea rezultatelor școlare, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar** [3].

Evaluările în cadrul disciplinei opționale se vor axa pe principiul pozitiv al evaluării: **Evaluarea depistează și stimulează succesul elevilor, nu insuccesul acestora și nu-i pedepsește.** Tehnologiile de evaluare vor include prioritar metode ca **metoda proiectelor, evaluarea reciprocă, probe practice, probe grafice, investigația, autoevaluarea, evaluarea prin jocuri didactice cu aspect evaluativ** etc. Evaluările realizate la disciplina opțională vor include și itemi, sarcini rezolvarea cărora necesită conexiuni interdisciplinare, conexiuni cu viața cotidiană. În cadrul evaluărilor realizate accentul se va pune nu pe cunoștințe și capacități separate, ci pe formarea de competențe. Este important ca evaluările făcute în orice circumstanțe să fie **obiective**.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Achiri I. *Jocuri didactice la matematică*. Chișinău, Edit. „Lumina”, 1990;
2. Achiri I. *Sofisme matematice*. Chișinău, „Știința”, 1992;
3. Câmpan F.T. *Povestea numărului π* . București, Edit. „Albatros”, 1977;
4. Cojocaru I. *Matematica populară*. Chișinău, Univers pedagogic, 2008;
5. *Codul Educației al Republicii Moldova*. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, nr. 319-324, art. 634;
6. Gleizer G.I. *Istorismul în predarea matematicii în școala medie*. Partea I. Aritmetica. Chișinău, Edit. „Cartea moldovenească”, 1960;
7. Gleizer G.I. *Istorismul în predarea matematicii în școala medie*. Partea III. Geometria și trigonometria. Chișinău, Edit. „Lumina”, 1966;
8. Gleizer G.I. *Istorismul în predarea matematicii*. Partea II. Algebra. Chișinău, Edit. „Cartea moldovenească”, 1963;
9. Martinov A. *Frumusețe matematică*. București, Editura SIGMA, 2011;
10. Ministerul Educației al Republicii Moldova. *Curriculum Național. Matematica. Curriculumul pentru învățământul liceal (clasele X - XII)*. Chișinău, 2010;
11. Ministerul Educației al Republicii Moldova. *Regulamentul privind evaluarea și notarea rezultatelor școlare, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar*. Chișinău, 2016;
12. Глейзер Г.И. *История математики в средней школе*. Москва, Просвещение, 1970;
13. Глейзер Г.И. *История математики в школе. IX-X классы*. Москва, Просвещение, 1983;
14. Глейзер Г.И. *История математики в школе*. Москва, Просвещение, 1964;
15. Далима А. *Эварист Галуа революционер и математик*. Москва, Наука, 1984;
16. Колосов А.А. *Книга для внеклассного чтения по математике в старших классах*. Москва, Просвещение, 1963;
17. Малыгин К. *Элемент историзма в преподавании математики в средней школе*. Москва, Учпедгиз, 1963;
18. Матвиевская Т. *Рене Декарт*. Москва, Просвещение, 1987.
19. Сираждинов С., Матвиевская Т. *Ал-хорезми – выдающийся математик и астроном средневековья*. Москва, Просвещение, 1988;
20. Стройк Д.Я. *Краткий очерк истории математики*. Москва, Наука, 1984;
21. Шевченко В.Е. *Аксиоматический метод и элементы геометрии Лобачевского*. Киев, Вища школа. 1973;
22. Яковлев А. *Леонард Эйлер*. Москва, Просвещение, 1983;
23. www.math.md.

CALITATEA EDUCAȚIEI

*Nelea Globu, Galina Bulat, Lilian Orîndaș, Angela Cara
(Republica Moldova)*

CADRUL METODOLOGIC DE RESPONSABILIZARE A PARTENERIATULUI ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE PENTRU ASIGURAREA COEZIUNII SOCIALE ȘI OFERIREA UNEI EDUCAȚII DE CALITATE

Rezumat. În lucrarea de față autorii propun Cadrul metodologic de responsabilizare a parteneriatului școală-familie-comunitate pentru asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate, elaborate în cadrul proiectului menționat.

Cuvinte-cheie: cercetare științifică, proiect, parteneriat școală-familie-comunitate, educație, coeziune socială, calitate.

Actualitatea temei de cercetare este determinată de vectorul european al politicilor educaționale privind reconsiderarea parteneriatului școală-familie-comunitate din perspectiva *consolidării coeziunii sociale și asigurării calității, echității și eficacității în învățământ.*

Relevanța investigației constă în fundamentarea unei strategii pedagogice integratoare privind responsabilizarea societății cu privire la asigurarea coeziunii sociale, oferirea unei educații de calitate și în elaborarea mecanismelor sistemice de colaborare a școlii-familiei și comunității în acest sens.

Astfel, cercetarea prezintă interes și valoare pentru cadrele didactice și pentru toți actorii-parteneri în vederea asigurării coeziunii sociale și oferirii unei educații de calitate prin dezvoltarea parteneriatelor educaționale autentice și constructive.

Coeziunea socială este unul dintre obiectivele prioritare ale Uniunii Europene, fiind reliefat în diferite documente ale Comisiei Europene, Consiliului Europei, Băncii Mondiale. Consiliul Europei consideră *coeziunea socială* drept capacitatea societății de a asigura bunăstarea tuturor membrilor săi, minimalizând decalajele de dezvoltare și evitând marginalizarea acestora [3].

UNICEF consideră că *școlile trebuie să promo-*

veze ideea coeziunii sociale puternice între toți membrii comunității, fiind ele însele comunități educaționale [3]. Școlile nu există separat și nu realizează procese în sine. Ele sunt conectate cu comunitatea în care acționează și servesc intereselor comunității. Din aceste considerente, relația dintre școli, comunități și familie este iminentă. Asigurarea coeziunii sociale între toți membrii comunității are un impact crucial asupra calității educației.

În Strategia națională de dezvoltare „Moldova-2020” se menționează că sporirea calității procesului educațional va contribui, datorită forței de muncă calificate, responsabile și flexibile, la crearea unui climat investițional atractiv și benefic, la sporirea productivității muncii și a competitivității. Ca rezultat, va crește calitatea produselor/serviciilor în economia națională [13].

În vederea realizării *coeziunii sociale* pentru oferirea unei educații de calitate, Strategia de dezvoltare a educației „Educația-2020” [4] determină **obiectivele specifice:** responsabilizarea societății privind necesitatea asigurării unei educații de calitate; sporirea gradului de participare a elevilor la procesul de luare a deciziilor, inclusiv la elaborarea, implementarea și evaluarea politicilor educaționale; asigurarea educației parentale eficiente în vederea îmbunătățirii

practicilor de îngrijire și educație a copiilor și promovarea parteneriatelor pentru educație.

În conformitate cu prevederile art. 7 din Codul Educației [2], unul dintre principiile fundamentale ale educației constă în participarea și responsabilizarea comunității, a părinților și a altor actori sociali interesați. În altă ordine de idei, Codul stabilește posibilitatea de participare a părinților la evaluarea cadrelor didactice (art. 45, alin. (3), ceea ce presupune, implicit, asumarea responsabilității pentru prestația profesională a furnizorilor de educație.

Legislația oferă, de asemenea, dreptul părinților de a face parte din organele de conducere ale învățământului. Potrivit art. 49, alin. (1) din Codul Educației, adunarea generală a părinților din instituția de învățământ general delegă trei reprezentanți în calitate de membri ai Consiliului de administrație al instituției.

În corespundere cu art. 135, alin. (7) din Codul Educației, un alt instrument de influență asupra calității actului educațional este și posibilitatea oferită părinților de a participa la elaborarea Codului de etică al cadrului didactic.

În contextul dat, *elaborarea Cadrului metodologic de responsabilizare a familiei, administrației publice locale, comunității, instituțiilor de învățământ pentru asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate* a vizat următoarele acțiuni:

- elaborarea mecanismelor sistemice de responsabilizare a parteneriatului școală-familie-comunitate pentru asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate;
- elaborarea metodologiilor de responsabilizare a parteneriatului școală-familie-comunitate pentru asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate;
- validarea experimentală a metodologiei de responsabilizare a parteneriatului școală-familie-comunitate pentru asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate;
- definitivarea cadrului metodologic de responsabilizare a parteneriatului școală-familie-comunitate pentru asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate.

Cadrul metodologic de responsabilizare a parteneriatului școală-familie-comunitate

Legătura dintre școală și comunitate se bazează, la modul general, pe o combinație de dimen-

siuni pedagogice, economice și socioeconomice, toate acestea fiind concentrate pe asigurarea dreptului la educația de calitate pentru fiecare copil. Din această perspectivă, parteneriatul nu poate fi opțional: el devine un imperativ în jurul căruia se construiesc relațiile dintre școală, familie și comunitate. Deși abordarea bazată pe drepturile copilului invocă, în majoritatea cazurilor, obligațiunea statului de a asigura aceste drepturi, în realitate ea se manifestă prin acțiunile care se întreprind „pe linia întâi”, adică în familie și comunitate, acolo unde se află copiii. Anume părinții și comunitatea au obligația să pledeze în fața autorităților statului pentru educație de calitate. Această cerere se manifestă concret, în funcție de caz, prin diferite revendicări: *deschiderea instituțiilor, asigurarea lor cu personal calificat, dotarea cu echipamente, asigurarea transportului etc.*

Numeroase cercetări demonstrează faptul că acele instituții, care reușesc să implice familia și comunitatea în „treburile” lor, devin mai eficiente. Implicarea este strâns legată de îmbunătățirea învățării, frecvenței, comportamentului copiilor etc. Participarea familiilor și comunității în procesul de educație este, prin urmare, definitorie pentru educația de înaltă calitate și trebuie să facă parte din preocupările de bază ale școlii.

Cadrul metodologic privind parteneriatul școală-familie-comunitate se constituie din **viziune, principii și dimensiuni de promovare** a unui parteneriat eficient și de calitate.

a) Viziunea:

Școala, familia și comunitatea acționează împreună, ca parteneri, în procesul de furnizare a educației de calitate tuturor copiilor.

b) Principiile:

1. Toate familiile și școlile își doresc ceea ce este mai bine pentru copii.
2. Toți copiii au dreptul și trebuie să li se ofere șansa și oportunitatea de a-și valorifica întregul potențial.
3. Familiile sunt primii educatori ai copiilor lor.
4. Școlile creează, cu suportul comunității, un mediu de învățare incluziv și pentru toți copiii.
5. Familiile și școlile apreciază calitatea învățământului și respectă expertiza și calificarea profesională a cadrelor didactice.

6. Școala, familia și comunitatea apreciază diversitatea familiilor și o valorifică ca pe o resursă importantă în construirea de parteneriate.
7. Parteneriatele școală-familie-comunitate sunt bazate pe responsabilitate, respect și încredere reciprocă.
8. Leadership-ul este esențial pentru construirea, menținerea și reînnoirea parteneriatelor.
9. Parteneriatele școală-familie îmbunătățesc motivația copiilor pentru învățare.
10. Parteneriatele contribuie la consolidarea coeziunii sociale dintre toți membrii comunității [7].

c) *Dimensiunile-cheie pentru edificarea și responsabilizarea parteneriatelor* (linii directoare pentru planificarea activităților de parteneriat):

- **Comunicarea.** Această dimensiune se referă la faptul că între toți subiecții parteneriatului trebuie să existe o comunicare eficientă și productivă, care implică nu numai schimbul periodic de informații, dar și oportunitățile de susținere reciprocă și implicare în activitățile desfășurate de către părți. Comunicarea este modalitatea prin care se construiesc punți pentru a valorifica diversitatea în folosul școlii, familiilor și comunității. Pentru o comunicare efektivă, se va ține cont de faptul că aceasta poate fi multidimensională, și anume:

- formală sau informală;
- desfășurată în diferite contexte/locații: la școală sau în cadrul altor servicii comunitare;
- realizată prin diferite forme: orală, scrisă, în format electronic etc.

Comunicarea dintre școală și familie trebuie să fie recunoscută drept un aspect semnificativ și important în procesul educațional. Este esențial să se realizeze programe de formare a managerilor și cadrelor didactice pentru comunicarea eficientă cu familiile/părinții. La fel de important este să capacităm și să încurajăm familiile pentru o comunicare constantă și efektivă cu școala.

- **Conectarea învățării la școală și acasă.** Această dimensiune-cheie subliniază înțelegerea de către ambele părți a faptului că ele urmează să-și coroboreze eforturile pentru atingerea acelorași scopuri. Atât școala, cât și familia trebuie să dezvolte copiilor atitudini pozitive față de

învățare și să tindă spre obținerea performanțelor în învățare. În acest sens, părțile fac schimb de informații privind progresele copiilor într-un anumit context educațional (la școală sau acasă). Totodată, este important ca părinții să comunice cu cadrele didactice în procesul de luare a deciziilor educaționale pentru copilul individual. Școlile devin, astfel, un loc și un agent pentru creșterea competenței parentale a familiilor, învățarea și dezvoltarea de noi competențe.

- **Edificarea comunității și identității** pune accentul pe activitățile care îmbunătățesc calitatea vieții într-o comunitate, fiind onorate și respectate tradițiile comunității, valorile și relațiile constituite în timp. Prin includerea în programele școlare a unor activități care decurg din identitatea comunității, școala consolidează sentimentul copiilor de apartenență la această comunitate. Activitățile pot fi orientate spre diferite aspecte ale dezvoltării sociale, emoționale și moral-spirituale. În acest mod, școlile se poziționează foarte eficient pentru asigurarea coeziunii sociale dintre membrii comunității.

- **Recunoașterea rolului familiei** este una dintre cele mai importante dimensiuni, subliniind ideea că, în calitate de educatori primari ai copiilor, părinții și familiile au o influență de durată asupra atitudinilor și realizărilor copiilor în școală. Familiile pot încuraja învățarea copiilor și pot, de asemenea, sprijini obiectivele, direcțiile de activitate și ethosul școlar. Familiile și școlile pot ajunge la înțelegerea reciprocă a rolurilor și priorităților fiecăruia în parteneriate prin:

- explorarea naturii rolului părinților și al familiei în educația copiilor pentru a dezvolta înțelegerea reciprocă;
- oferirea de strategii pentru sprijinirea familiei și încurajarea învățării copiilor la școală;
- organizarea de întruniri/discuții/ateliere și demonstrații practice, în funcție de nevoile și prioritățile educaționale;
- sprijinirea și asigurarea faptului că familiile înțeleg obiectivele școlare, curriculumul și obiectivele sociale ale școlarizării;
- sprijinirea și asigurarea faptului că școlile înțeleg prioritățile familiei, părinților și comunității;

- asigurarea capacității școlilor de a reacționa la sensibilitatea părinților;
- sprijinirea școlilor în scopul de a deveni un loc în care părinții se simt bineveniți și din care fac parte;
- construirea relațiilor;
- dezvoltarea unor abilități: comunicarea, colaborarea, gestionarea conflictelor etc. [1].

• **Procesul consultativ de luare a deciziilor.**

Această dimensiune-cheie subliniază faptul că părinții au dreptul să fie consultați și să participe la luarea deciziilor care îi privesc pe copiii lor. Părinții pot juca roluri semnificative în procesul decizional școlar. Pentru a profita la maximum de aceste oportunități, formarea și informarea pot fi furnizate ca parte a activităților de parteneriat. O abordare incluzivă în luarea deciziilor școlare și implicarea părinților creează un sentiment de responsabilitate comună între părinți, membrii comunității, profesorii și conducătorii de școli. La rândul său, responsabilitatea comună:

- asigură respectarea valorilor și intereselor părinților;
- responsabilizează școala față de comunitatea sa;
- asigură faptul ca valorile și opiniile familiilor să fie căutate în afara structurilor școlare formale;

- asigură contactul cu părinții pentru a le permite implicarea în luarea deciziilor.

• **Colaborarea dincolo de școală** pune accentul pe identificarea, localizarea și integrarea resurselor comunității. Comunitatea mai largă oferă servicii care pot consolida și sprijini școlile, copiii și familiile acestora. Pe de altă parte, școlile, familiile și copiii pot ajuta comunitatea. În calitate de parteneri comunitari pentru școli ar putea interveni:

- agenții economici locali;
- furnizorii de servicii;
- diverse asociații, fundații;
- alte agenții comunitare.

• **Participarea** se referă la faptul că timpul, energia și expertiza familiilor pot sprijini programele de învățare și școala ca entitate în diverse moduri. Iată câteva exemple:

- lucrul cu copiii la activitățile de învățare din sălile de clasă;
- participarea la alte activități școlare din afara sălii de clasă;
- participarea la activități în afara școlii;
- sprijinirea și evaluarea cadrelor didactice.

Famiile pot participa la viața școlii într-o mare varietate de moduri și toate aceste contri-

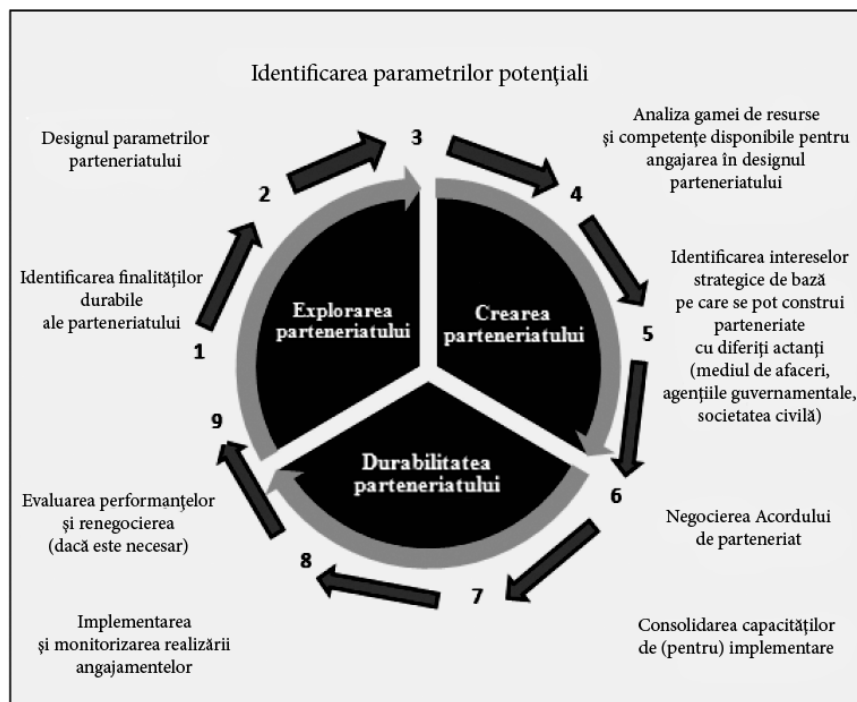


Figura 1. Etapele ciclului de viață al parteneriatului

buții sunt valoroase. Participarea implică familiile în acțiuni care le interesează și care includ activități nelegate direct de educație.

Există diferite opinii și abordări privind crearea unui parteneriat eficient. O sinteză a acestora indică **trei etape de bază în ciclul de viață al parteneriatului**: *explorarea, crearea și durabilitatea* [11].

O altă abordare în partajarea pe etape a ciclului de dezvoltare a parteneriatelor susține existența a 12 faze ale procesului [12]:

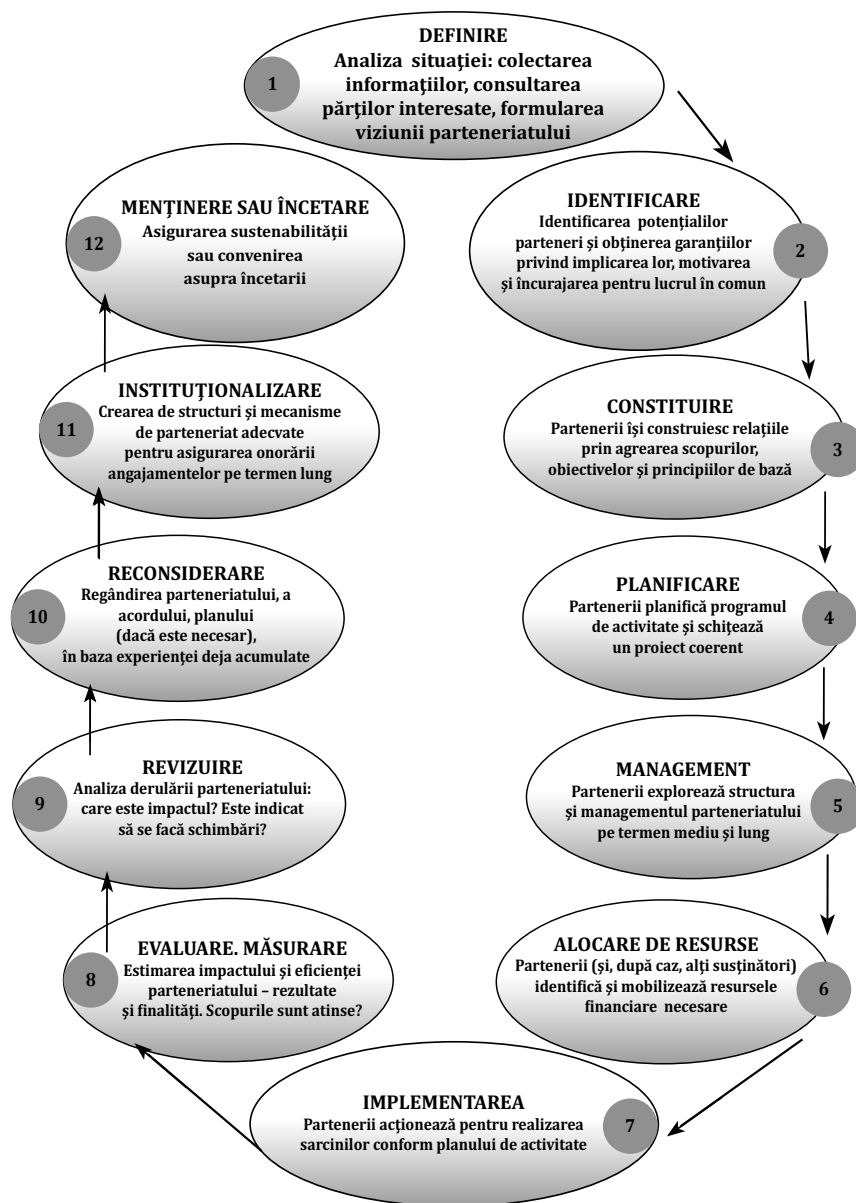


Figura 2. Cele 12 faze ale procesului de edificare a parteneriatului

Dintr-o altă perspectivă, etapele de constituire a parteneriatului se referă la [8]:

- *Evaluarea potențialului de implicare în cadrul parteneriatului.* De exemplu, în cazul unei organizații non-guvernamentale, acesta își va evalua capacitatea de a construi un dialog eficient cu agențiile guvernamentale, de a mobiliza comunitatea, cunoștințele și experiența în domeniul care face obiectul parteneriatului, disponibilitatea asumării angajamentelor și riscurilor potențiale, precum și alte capacități. În cazul administrației publice locale, se va ține cont de imaginea și autoritatea acesteia, mijloacele financiare cu care contribuie la dezvoltarea parteneriatului, infrastructura etc.
- *Pregătirea inițierii parteneriatului.* La această etapă au loc întâlnirile dintre părțile interesate, colectarea informațiilor relevante, implicarea, după caz, a consultanților și experților în domeniul/domeniile în care se inițiază parteneriatul.
- *Prezentarea aspectelor-cheie ale parteneriatului.* Este indicat să se elaboreze o prezentare succintă, dar consistentă, care să conțină descrierea obiectului parteneriatului, scopul și obiectivele sale, planul de implementare, bugetul, monitorizarea și evaluarea, precum și problemele/riscurile anticipate și soluțiile pentru minimizarea/eliminarea acestora.
- *Identificarea partenerului/partenerilor.* Există mai mulți factori care urmează a fi luați în calcul în procesul de identificare/selectare a partenerului, de bază fiind agenda similară, încrederea și respectul mutual, capacitatea organizațională, resursele angajate în realizarea obiectivelor parteneriatului, coordonarea și complementaritatea.
- *Stabilirea condițiilor parteneriatului.* Rezultatul pozitiv și performanța în cadrul parteneriatului

va depinde de claritatea și consensul în ceea ce privește scopul și obiectivele stabilite, termenele de realizare a obiectivelor propuse, delimitarea responsabilităților, statutul/ condiția fiecărui actant pe durata parteneriatului, modalitățile/mecanismele de administrare și coordonare a proceselor în cadrul parteneriatului, de monitorizare și informare. Un rol important îl are mediatizarea și diseminarea rezultatelor, în special a celor care asigură durabilitatea.

- *Implementarea parteneriatului.* Este etapa în care se realizează, efectiv, toate activitățile pre-stabilite pentru atingerea scopului și obiectivelor parteneriatului, în condițiile agreeate anticipat.
- *Diseminarea experienței/experiențelor reușite.* Performanța unui parteneriat se evaluează, în special, după rezultatele înregistrate și după plusvaloarea pe care o aduce domeniului în care s-a derulat. Sunt apreciate experiențele pozitive, cu impact puternic și durabil asupra calității vieții și bunăstării beneficiarilor.

În procesul de inițiere a parteneriatelor este important să se ia în considerare și să se realizeze analiza potențialilor subiecți/părți interesate invitate/implicate în încheierea și realizarea colaborării în domeniul în care se inițiază parteneriatul. Cel puțin patru factori de bază trebuie luați în calcul:

- poziția candidatului în ierarhia organizațiilor, instituțiilor din domeniu;
- nivelul de influență (putere) pe care o deține;
- nivelul de interes pe care îl are în problema specifică care face obiectul parteneriatului;

- grupul, asociația, coaliția la care aparține sau cu care se poate asocia.

Aceste atribute pot fi identificate prin intermediul informațiilor colectate prin diverse metode, incluzând interviurile realizate cu candidatul direct sau cu alți subiecți care pot furniza informații relevante despre acesta.

Nivelul de influență al candidatului va depinde de tipul, cantitatea și calitatea resurselor și puterii pe care subiectul respectiv le deține și le poate orienta/aloca pentru a promova și asigura succesul parteneriatului. Nivelul de interes sau prioritatea problematicii parteneriatului sunt proeminente prin importanța pe care subiectul o acordă domeniului și părților interesate din zona parteneriatului.

În linii mari, aceste atribute semnalează capacitatea părților interesate de a promova sau bloca o problemă, de a se alia cu alții pentru a forma o coaliție care va susține sau va fi în opoziția problemei. Astfel că analiza potențialelor părți interesate în încheierea parteneriatului oferă o înțelegere detaliată (1) a impactului acestuia (politic, economic, social) asupra grupurilor interesate, (2) a ierarhiei, autorității și puterii pe care o deține între diferite grupuri, precum și (3) a percepției asupra problematicii parteneriatului.

În acest context, conchidem că parteneriatul școală-familie-comunitate trebuie privit ca pe o prioritate, deoarece, în acest mod: pot fi preluate roluri și responsabilități la nivel local; se creează condiții pentru integrarea tinerilor în comunitate; se realizează o influență semnificativă asupra tinerei generații; contactul permanent dintre diferiți parteneri socioeducaționali facilitează racordarea instituțiilor de învățământ la realitate, acoperind, astfel, unele nevoi educaționale la nivel de comunitate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Beznea N. *Familia și școala în relație de parteneriat educațional.* În: *Învățământul primar*, nr. 1-2, 2005;
2. Cara A. ș.a. *Implicarea familiei-școlii-comunității în asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate*, Chișinău, IȘE, 2017, 87 p.;
3. *Codul Educației al R. Moldova* nr.152 din 17.07.2014. În: *Monitorul Oficial al R. Moldova*, 24.10.2014, Nr.319-324/634;

4. Galvin J., Mahony H., Mahony K. *Family, School, Community Educational Partnership*. Academic Report. Curriculum Development Unit, Mary Immaculate College, Limerick, 2009;
5. Godfrey C. *Parteneriat școală-familie-comunitate*. Ghid pentru cadrele didactice. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007;
6. *Hotărîrea Guvernului R. Moldova nr. 944 din 14.11.2014 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*. În: Monitorul Oficial al R. Moldova nr. 345-351/1014 din 21.11.2014;
7. Popescu M. *Implicarea comunității în procesul de educație*. Centrul Educația-2000. București, Ed. „Corint”, 2000;
8. Sanders M.G. *Improving school, family, and community partnerships in urban middle schools*. Middle School Journal, 31(2), 35-41, 1999;
9. *Advancing Partnerships – Parent and Community Engagement Framework* <http://education.qld.gov.au/schools/parent-community-engagement-framework/resources/pdf/parent-community-engagement-framework.pdf>;
10. *The Importance of Educational Partnership*. https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/33868_Chapter1.pdf;
11. *The Partnership Cycle*. In: Supporting entrepreneurs for sustainable development. www.seedinit.org;
12. *The Partnership Journey. An expedition into partnership*. <http://www.constellate.global/partnership-journey>;
13. http://particip.gov.md/public/files/strategia/Moldova_2020_proiect.pdf.

DEZVOLTĂRI CURRICULARE ÎN VEDEREA CREȘTERII CALITĂȚII ȘI EFICIENȚEI PROCESULUI EDUCAȚIONAL

Rezumat. Calitatea educației este un imperativ al timpului și solicită a fi conectată la mai multe filiere, printre care și asigurarea la nivel de documente normative și reglatoare, elaborate în conformitate cu cerințele actuale în plan științific, dar și cu necesitățile stabilite la nivel instituțional și comunitar. Materialul respectiv delimitează termenul de calitate a educației, specificând aportul investigativ prin documente și materiale metodologice.

Cuvinte-cheie: calitatea educației, curriculum, disciplină opțională.

Într-o perspectivă generală, calitatea reprezintă „totalitatea însușirilor și laturilor esențiale în virtutea cărora un lucru este ceea ce este, deosebindu-se de celelalte lucruri” (DEX, 2009). Raportarea termenului „calitate” la învățământul general implică anumite specificări consemnate, în primul rând, în documente, acte normative și reglatoare, iar ulterior - în literatura științifică (de actualitate) și transpunerea termenului în cauză la înfăptuirea procesului educațional.

Conform *Codului Educației al Republicii Moldova (în continuare - Codul Educației)*, Dispoziții generale, Capitolul I. *Domeniul de reglementare*, Articolul 3. *Noțiuni principale, calitatea în învățământ* este delimitată ca „un ansamblu de caracteristici ale unui program de studiu și ale ofertanților acestuia, prin care sunt satisfăcute așteptările beneficiarilor în raport cu standardele de calitate”.

Un alt document semnificativ pentru învățământul general din Republica Moldova, care reclamă calitatea educației drept o prioritate, sunt *Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ general (2014)* (în continuare – *Standardele*). În documentul respectiv, calitatea educației reprezintă „un ansamblu de acțiuni de dezvoltare a capacității instituționale, de elaborare, planificare și implementare a programelor de studiu, prin care se formează încrederea beneficiarilor că organizația furnizoare de educație

îndeplinește Standardele” [St. p. 4]. Pentru a defini o școală de calitate, Standardele reclamă un complex de atribute structurate pe domenii și indicatori și confirmate prin dovezi.

Asigurarea științifică a calității educației în învățământul general, vizualizată în activitatea investigativă realizată pe parcursul unui an, a fost materializată în mai multe produse științifice și metodologice, fiind prezentate în continuare. Astfel, în anul 2017, ca rezultat al unui proces de investigare și discuții transparente, a fost dezvoltat studiul **Repere conceptuale privind elaborarea Curriculumului la disciplina opțională** (coordonatori: Lilia Pogolșa, dr. hab., prof. univ., Ion Achiri, dr, conf. univ.; autori: Ion Achiri, dr, conf. univ., Svetlana Nastas, dr., Ion Botgros, dr., conf. univ., Valentin Crudu, dr.).

Lucrarea prezentată ca finalitate a cercetării efectuate în cadrul sectorului nostru este deosebit de necesară, având o mare pondere în învățământul general și edificând normativul de 10 - 25% prevăzut pentru disciplinele opționale conform Codului Educației.

Repererele conceptuale ale curriculumului pentru disciplinele opționale au drept scop oferirea unei paradigme practice privind asigurarea unei concepții unitare în dezvoltarea curriculumului pentru disciplinele în cauză, reprezentând un ansamblu de concepte nodale, principii și norme care fundamentează din punct de vedere

științific și metodologic proiectarea, realizarea și evaluarea curriculumului la disciplinele opționale. Fiind validat, acesta devine un document de politică educațională important pentru Curriculumul Național.

Documentul propus a fost aprobat în ședința Consiliului Național pentru Curriculum (ord. ME nr. 265 din 28.04.2017), fiind elaborat în conformitate cu actele în vigoare: Codul Educației, Strategia sectorială de dezvoltare „Educația - 2020”, Metodologia ECD etc. Materialul este structurat în patru părți, și anume:

1) *Introducere, unde este specificat scopul reperelor conceptuale ale proiectării curriculumului pentru disciplinele opționale* – de a oferi o paradigmă practică în vederea asigurării unei concepții unitare în dezvoltarea curriculumului pentru disciplinele opționale; sunt enunțați actorii educaționali la ale căror așteptări răspunde; de asemenea, sunt delimitate cele trei dimensiuni, reflectate în Figura 1.

2) *Baza conceptuală a curriculumului pentru disciplinele opționale*, în care se edifică conceptul „disciplină opțională”, cadrul normativ, curriculumul pentru disciplina opțională ca parte componentă a Curriculumului Național, principiile de proiectare a curriculumului la disciplinele opționale, tipologia disciplinelor opționale, prezentată din perspectiva mai multor criterii, printre care de o maximă atenție este criteriul conținutal (Figura 2), care permite diversificarea ofertei educaționale pentru subiecții educaționali.

3) *Componentele curriculumului pentru disciplinele opționale*, care sunt de un maxim interes pentru conectorii de curricula.

4) *Evaluarea și validarea curriculumului pentru disciplinele opționale*.

Referințele bibliografice includ documentele de referință și literatura consultată.

Reperele conceptuale privind elaborarea curriculumului la disciplinele opționale au un rol semnificativ în demersul evoluției curriculare în învățământul general, fiind un reper pentru noua generație de curricula la disciplinele opționale, dar și o perspectivă relevantă în Cadrul de referință al Curriculumului Național, 2017.

Un loc aparte printre realizările obținute în anul 2017 îl ocupă setul de curricula pentru disciplinele opționale. De remarcat faptul că setul respectiv este elaborat conform studiului **Reper conceptuale privind elaborarea curriculumului la disciplina opțională**, aprobate de către Consiliul Național pentru Curriculum, actualmente fiind aplicate în mai multe instituții din țară și lărgind astfel oferta curriculară pusă la dispoziția subiecților educaționali. Curricula opționale propuse se includ în tipologia disciplinelor opționale, respectându-se structura unui atare document. Setul de curricula opționale include:

1. Curriculumul pentru disciplina opțională **Educația în bioetică** (coordonatori: Lilia Pogolșa, dr. hab., prof univ., Luminița Drumea, dr., Comisia Națională UNESCO pentru Republica Moldova; autori: Tatiana Mistreanu, dr., Svetlana Nastas, dr.) a fost aprobat în ședința Consiliului Național pentru Curriculum (ord. ME nr. 265 din



Figura. 1. *Reperele conceptuale privind elaborarea curriculumului pentru disciplinele opționale*

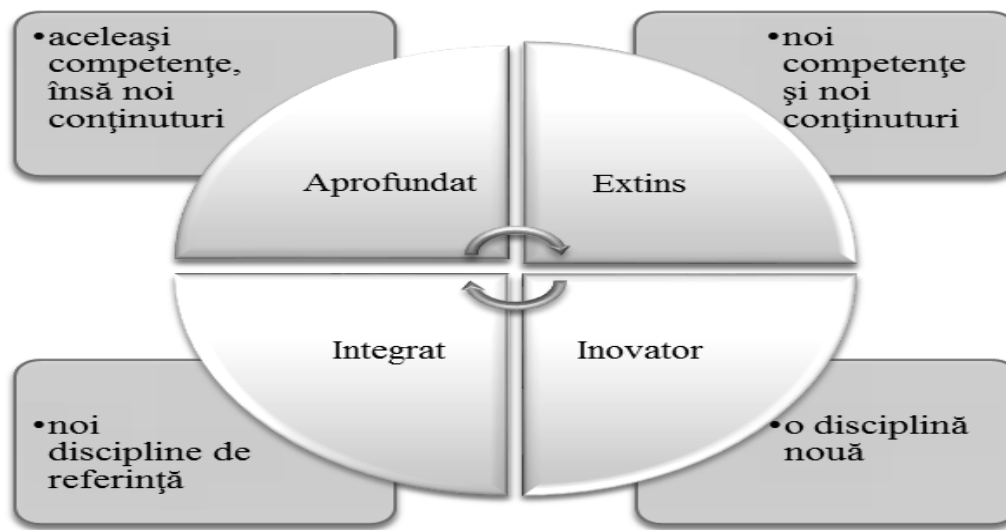


Figura. 2. Tipul disciplinelor opționale după criteriul conținutal

28.04.2017). Disciplina opțională *Educația în bioetică* este o noutate care se înscrie în setul de acțiuni UNESCO, derulate în Republica Moldova, ce declară drept obiective generale ale educației pentru mediu și dezvoltare durabilă principiile: *A învăța să fii și A crea omul complet sănătos și echilibrat psihic*. În contextul dat, curriculumul propune formarea la elevi a responsabilității față de supraviețuirea omului și a omenirii în general, această formare fiind în dependență de atitudinea și comportamentul fiecăruia dintre noi față de tot ce este viu.

Viziunea pedagogică promovată prin disciplina opțională *Educația în bioetică* (nivelurile gimnazial și liceal) deține un complex de lecții/activități derivate parțial din cursurile de bază, solidificând astfel în procesul didactic specificul interdisciplinar al științei în cauză. Cursul opțional în discuție are la bază principiile fundamentale ale bioeticii: respectul față de viață; respectul față de valorile general umane; respectul față de individualitatea umană; nediscriminarea.

Oferta educațională a cursului respectiv i-ar putea ajuta pe elevii claselor gimnaziale și liceale să-și utilizeze cunoștințele, deprinderile, atitudinile și valorile acumulate în vederea formării sistematice a comportamentului lor în temeiul științelor despre viață și protecției sănătății personale din perspectiva valorilor și principiilor morale.

2. Un alt curriculum pentru cursul opțional *Lectură pentru ghidare în carieră*, treapta

gimnazială, clasele a V-a – a IX-a (coordonatori: Elena Cernei, Valentin Crudu, dr., Natalia Grîu; autori: Livia State, profesor de limba și literatura română, grad didactic superior, LT „M. Eminescu”, mun. Chișinău, Natalia Grîu, consultant superior, Ministerul Educației, Daniela Cotovițaia, consultant superior, Ministerul Educației, Svetlana Nastas, dr.), a fost aprobat de către Consiliul Național pentru Curriculum (procesul-verbal nr. 12 din 11.04.2017, ord. ME nr. 265 din 28.04.2017)). Cursul opțional *Lectură pentru ghidare în carieră* răspunde următoarelor necesități imperative: formarea unui cititor avizat și consilierea elevului în procesul alegerii viitoarei sale profesii. Prin elementele de fundamentare și modalitățile de dezvoltare a competențelor de lectură și de formare a abilităților de viață la copii și tineri, cursul opțional *Lectură pentru ghidare în carieră* se încadrează în noile tendințe ale educației centrate pe elev.

3. Curriculumul pentru disciplina opțională *Produsele chimice și securitatea personală*, clasa a VIII-a, a fost propus subiecților interesați de chimie de către dr. cercet. șt. sup. Rita Godoroja, fiind aprobat de Consiliul Național pentru Curriculum (procesul-verbal nr. 4 din 06.07.2017, ord. ME nr. 671 din 01.08.2017). În cadrul disciplinei menționate, alfabetizarea privind securitatea chimică este esențială pentru rezolvarea problemelor cu care se confruntă zilnic elevii, dar și părinții acestora. Disciplina respectivă creează oportunități pentru formarea unui consumator

competent, cu o cultură ecologică bună, capabil să-și protejeze propria sănătate și mediul în care acționează.

4. Curriculumul pentru disciplina opțională **Istoria matematicii** a fost propus de către Ion Achiri, dr., conf. univ., Valentina Ceapa, consultant superior MECC, Roman Copăceanu, profesor, grad didactic sup., LT „Șt. Holban” din s. Cărpineni, r-nul Hîncești, Alexei Cotelea, profesor, grad didactic sup., LT „M. Sadoveanu” din or. Călărași. Disciplina în cauză oferă oportunitatea de a susține interesul și dezvoltarea motivației elevului în diverse domenii, inclusiv în domeniul matematicii. Curriculumul la disciplina opțională *Istoria matematicii* pentru clasele a X-a – a XI-a reprezintă un instrument didactic și un document normativ ce descrie condițiile învățării și performanțele ce trebuie atinse la această disciplină, exprimate în competențe, subcompetențe, conținuturi și activități de învățare și evaluare.

5. Un alt curriculum pentru disciplina opțională **Matematica aplicativă**, clasa a IX-a, a fost propus de același grup de autori (Ion Achiri, Valentina Ceapa, Roman Copăceanu, Alexei Cotelea). Disciplina în cauză are ca prioritate formarea competențelor necesare pentru a facilita conștientizarea ponderii pe care o are aplicarea matematicii în diverse domenii. Studiarea variatelor aplicații ale matematicii în diferite contexte/situații, reale și/sau modelate, va intensifica interesul elevilor pentru matematică ca știință, va stimula lucrul în echipă, va „umaniza” procesul de studiere a matematicii, va demonstra caracterul aplicativ al acestei discipline.

6. Curriculumul pentru disciplina opțională **Matematica în cotidian**, clasele a I-a – a IV-a, a fost înaintat de către Ion Achiri, dr., conf. univ., și Doina Todorov, învățătoare la LT „T. Vladimirescu” din mun. Chișinău. Interesul și motivația elevului pentru studierea matematicii este o problemă educațională ce necesită să fie soluționată, să fie luată în vizor chiar de la treapta primară, contextualizând matematica în viața de zi cu zi a copilului.

În curs de apariție se află și suportul metodologic **Metode, tehnici și instrumente eficiente pentru învățământul general**, care se adresează cadrelor didactice din acest domeniu al educației, fără ca acestea să fie clasate pe discipline sau trepte de învățare, însă, cu siguranță, care pot fi valorificate și în cadrul formării inițiale în

învățământul superior, la cursurile de metodică/didactică a disciplinelor școlare, devenind astfel un reper pentru lectori și studenți. De asemenea, materialul dat poate servi ca suport la formarea continuă a cadrelor didactice în vederea eficientizării procesului de predare-învățare-evaluare.

Materialul respectiv a fost conceput cu intenția de a oferi un suport eficient pentru cadrele didactice din învățământul general în procesul educațional, care să edifice organizarea conținuturilor și ideilor, să faciliteze înțelegerea de către elevi a informațiilor noi, aplicarea cunoștințelor acumulate, analiza, dar și ghidarea în procesul creativ, conducând la atingerea unui nivel conceptual superior în abordarea metodologică. Astfel, sunt propuse trei instrumente; tabele, scheme și diagrame/imagini, cu specificarea variațiilor posibile pentru:

- asigurarea unui proces de predare-învățare-evaluare calitativ, eficient și relevant;
- dezvoltarea abilităților de învățare și autoînvățare ale elevilor, stimularea creativității prin imagini vizuale;
- planificarea și dezvoltarea curriculumului.

După cum am menționat, în lucrare sunt prezentate tabele, scheme și diagrame - instrumente de predare, învățare și evaluare care asistă un proces de succes, activ și eficient la clasă. Elevii sunt stimulați să pună întrebări și încurajați să-și dezvolte și aplice abilitățile esențiale de gândire, dezvoltând, în același timp, variații ale instrumentelor propuse, acomodându-le la propriul demers de învățare. În vederea fortificării bazei științifice, materialele în cauză au fost experimentate în mai multe instituții de învățământ din țară, la mai multe discipline, cu clase de elevi de la diferite cicluri.

Generalizând cele enunțate anterior, remarcăm contribuția semnificativă a cercetătorilor din cadrul Sectorului *Calitatea educației* al IȘE în vederea eficientizării și sporirii calității procesului educațional din țară, prin investigațiile științifice și metodologice efectuate, prin documentele dezvoltate și puse la dispoziția cadrelor didactice și a elevilor din învățământul general. Produsele științifico-metodologice propuse de către echipa de cercetători sunt o oportunitate pentru îmbunătățirea calității procesului de predare-învățare, dar și un fundament pentru diversificarea ofertei educaționale prin crearea ulterioară a unor ghiduri metodologice pentru cadrele didactice sau unor materiale auxiliare pentru elevi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Achiri I. (coord.), Achiri I., Todorov D. *Curriculum pentru disciplina opțională Matematica în cotidian*. Clasele a I-a - a IV-a. Chișinău, IȘE. Tipogr. „Impressum”, 2017, 32 p.;
2. Achiri I. (coord.), autori: Achiri I., Ceapa V., Copăceanu R., Cotelea A. *Curriculum pentru disciplina opțională Matematica aplicativă*. Clasa a IX-a. Chișinău, IȘE. Tipogr. „Impressum”, 2017, 16 p.;
3. Achiri I., Ceapa V., Copăceanu R., Cotelea A. *Curriculum pentru disciplina opțională Istoria matematicii*. Clasele a X-a - a XII-a. Chișinău, IȘE, Tipogr. „Impressum”, 2017, 22 p.;
4. Cernei E., Crudu V., Grîu N. (coord.) autori: State L., Grîu N., Cotovițaia D., Nastas S. *Curriculum pentru disciplina opțională Lectură pentru ghidare în carieră*. Clasele a V-a - a IX-a; Disponibil la: http://mecc.gov.md/sites/default/files/lectura_pentru_ghidare_in_cariere_gimnaziu.pdf;
5. Godoroja R. *Curriculum opțional pentru disciplina Produsele chimice și securitatea personală*. Clasa a VIII-a. Chișinău, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Disponibil la: http://edu.gov.md/sites/default/files/cnc14curriculum_produsele_chimice_si_securitatea_personala.pdf;
6. Pogolșa L., Achiri I. (coord.), autori: Achiri I., Nastas S., Botgros I., Crudu V. *Repere conceptuale privind elaborarea curriculumului la disciplinele opționale*. Chișinău, IȘE. Tipogr. „Împressum”, 2017, 22 p.;
7. Pogolșa L., Drumea L. (coord.), autori: Mistreanu T., Nastas S. *Curriculum pentru disciplina opțională Educația în bioetică*. Chișinău, Tipogr. „Almor-Plus”, 2017, 40 p.;
8. Pogolșa L., Bucun N. *Standardele de calitate ale instituțiilor de învățământ general și instrumente de evaluare aferente acestora*. Chișinău, Tipogr. „Cavaioli”, 2015, 71 p.

RECUPERĂRI ȘTIINȚIFICE ȘI DIDACTICE ALE LIMBAJULUI

Rezumat. Anumite realități lingvistice și extralingvistice sunt puțin conștientizate și sesizate în actul de educație lingvistică a elevilor; de aici și recuperările științifice și didactice ale limbajului și explicitarea instrumentarului dicotomiilor și tricotomiilor corelative procesului de educație lingvistică: limbă, vorbire, limbaj, dialog, comunicare. Deși reală, distincția între aceste concepte abordate în text este, totuși, relativă, fiind indisolubil legate între ele. Limbajul odată elaborat, finalizat, intervine prin verigile sale interne în desfășurarea tuturor formelor de activitate umană, inclusiv în procesul comunicării non-verbale.

Cuvinte-cheie: educație lingvistică, valoare și funcție formativă a limbajului, dicotomie și tricotomie, comunicare, dialog, limbă, vorbire, limbaj, ortologie.

Din capul locului este necesar să menționăm faptul că educația, fiind „un act general de învățare a lumii vii... și... ansamblu de modificări profunde, selective și stabile ale comportamentului, finalizate cu noi achiziții cognitive (de cunoaștere) și cu perfecționarea modalităților de răspuns la solicitările mediului” [1], avansează școlii sarcini și obiective cât se poate de importante, deoarece *formarea competențelor funcționale ale elevilor* depinde ori este relaționată, în mod principal, de *însușirea, formarea și dezvoltarea limbajului*. Funcțiile educației [2] asigură modelarea omului atât pentru activitatea social-utilă eficientă, cât și pentru cea în schimbare, flexibilă și creativă. „Una dintre aceste funcții vizează *însușirea limbajului și a specificului relațiilor socioumane necesare comunicării, a conversației interumane*; aceasta prefigurează adaptarea la mediu și însușirea culturii, științei și tehnicii”. Avem întreaga certitudine că anumite realități lingvistice și extralingvistice sunt puțin conștientizate și sesizate în actul de educație lingvistică; de aici și explicitarea instrumentarului dicotomiilor și tricotomiilor corelative procesului de educație lingvistică: limbă, vorbire, limbaj, dialog, comunicare. De aceea, scopul textului nostru rezidă în explicitarea pentru elevi și pentru profesori a instrumentaru-

lui lingvistic cu care aceștia operează în procesul instructiv-educativ.

Individul uman, fiind un locutor virtual, utilizează cuvintele pentru a-și comunica nevoile, necesitățile, solicitările, experiențele, sentimentele și pentru a se comunica prin ele pe sine însuși. Tot ceea ce îl înconjoară pe om este materializat prin cuvântul rostit, prin graiul viu, care îl informează asupra realității și, în același timp, el (omul) este o sursă de informație pentru semenii săi. Or, *informația* produsă, în primul rând, prin cuvântul și prin viul grai al omului, semnifică anumite *surse esențiale ale comunicării umane și interpersonale*. Atunci când în actele de comunicare majoritatea emițătorilor nu potrivește (nu vor să potrivească sau nu știu a potrivește) cuvintele în ele însele, punctează Constantin Noica, ei zdruncină *identificarea lingvistică* a neamului întreg. Prin atare decalaj verbal sunt minimalizate șansele multor generații pentru comunicare adecvată și cultură lingvistică proprie și generală avansată...

În ce mod și cum poate omul să potrivească și să pună cuvântul la locul potrivit [3]? Răspunsul rezidă în activitatea societății umane bazată pe distribuirea funcțiilor, sarcinilor, îndatoririlor, drepturilor și valorilor, deoarece membrii ei „...își dreg deodată și spontan forțele lor colective într-o

singură direcție de mișcare” [4]. O atare diviziune a muncii reclamă un adevăr social: posibilitatea membrilor grupului de a comunica între ei, de a practica un limbaj corect și coerent, un sistem de comunicare adecvată, prin intermediul cărora sunt dirijate activitatea și chiar statutul social al indivizilor. Aici este cât se poate de important să menționăm că un astfel de limbaj corect și coerent semnifică în activitatea indivizilor o anumită „cantată” [5], ce este pusă în scenă aidoma unor reguli de operă barocă și care vibrează în viața vorbitorilor.

În sensul enunțat se instituie și „societatea cuvintelor” în procesul activității umane, *imaginea verbală* a realității fiind creată prin *inițiativa cuvântului*. Datorită funcționalității și expresiei sale, prin cuvânt omul învață dinamic să *asculte lumea și să se deprindă de la o vârstă la alta cu ea*; cuvântul semnifică un act, „l’act d’un individu qui joue avec le langage” [6]. Datorită acestui „joc”, omul sesizează și percepe rolul cuvântului în limbajul său și al semenilor [7].

Precum individul uman realizează activități calitative fizice sau intelectuale, tot astfel și cuvintele, prin *calitatea limbajului*, realizează registrele oralității informale, frumusețea ei, cultura și esteticul comunicării la nivelul „dicțiunii”, pentru a se produce turnarea discursului sau a comunicării în *tipare metrice* având prestigiul vechimii existenței umane.

În practica noastră socioumană nu simțim permanent nevoia privind explicația cuvântului *cuvânt*. În scopul exprimării gândurilor și sentimentelor, *noi potrivim cuvinte potrivite la locul potrivit*. Însă întrebarea este: cum știm și ce sau cine ne spune să alegem cuvintele sau vorbele și cum putem să le potrivim într-o anumită înșiruire fonologică și semantică pentru ca intențiile noastre să fie transmise coerent, adecvat și fidel?

Pentru a identifica cel mai simplu răspuns, este necesar să explicităm și să interpretăm anumite

aspecte științifice și didactice ale „potrivirii cuvintelor potrivite la locul potrivit” [8].

Vorbirea există doar la timpul prezent. De aceea, ambii locutori – emițătorul și receptorul – sunt prezenți schimbului desfășurat în procesul/în timpul vorbirii, însă ei fiind diferit „distribuiți” în situații, ambianțe și circumstanțe spațiale. Jean Caune precizează că în cadrul vorbirii fraza are un locutor; vorbirea îl plasează pe locutor *aici și acum* (hic et nunc), adică în spațialitate și temporalitate, și el se regăsește în categoria lui *eu/ego*¹ atunci când vorbește [9]. *Vorbirea trimite spre o lume și/sau spre o situație comună prezentă interlocutorilor*, deci se realizează referința directă prin prezentarea directă a lumii înconjurătoare; or, această prezentare este limitată prin acel *hic et nunc* (aici și acum) și prin forma sa grafică: locutorii *vorbesc doar limba în general* și este un comportament relaționat de un ansamblu de practici bazate pe reguli, este „forma de viață orală” a limbii, este doar o dimensiune a ei.

Limba reprezintă totalitatea mijloacelor lingvistice (fonetice, lexicale și gramaticale); ea dispune de o organizare ierarhică, potrivit unor reguli gramaticale, dobândite în mod social-istoric: „la langue constitue un système dont toutes les parties sont unites par un rapport de solidarité et de dépendance. Ce système organise des unités, qui sont les signes articulés, se différenciant et se délimitant mutuellement” [10]. De aici rezultă că limba semnifică un *repertoriu de semne*. Față de individul uman, care reprezintă un *summum* de însușiri și particularități individuale, *limba este un dat obiectiv, nedepinzând de existența în sine a individului, ci de existența colectivității umane, a unui popor sau a unei națiuni*. *Limba este un câștig extraindividual*, iar *limbajul* poate fi înțeles ca *liant al vieții psihice* într-o societate umană. *Pentru limbaj, limba reprezintă „inima” lui*.

Putem deduce două diferențieri existente între limbă și limbaj, pe care le subliniem mai jos:

¹ **Notă.** Eu/ego-ul se bazează pe o experiență subiectivă (conștiința de sine) care îi garantează unitatea și, în același timp, el este agentul ce guvernează raporturile persoanei cu lumea. Eu/ego-ul apare ca o instanță în cadrul personalității, ale cărei funcții principale sunt adaptarea la realitate și păstrarea coerenței interne. El este, totodată, instanța integrată în care se elaborează reprezentările conștiente, în special reprezentarea de sine, și instanța defensivă care, pentru a răspunde celor două exigențe ale principiului realității și coerenței interne, trebuie ca față de orice semnal de amenințare relativ la aceste două principii (provenind din reprezentări interne sau din percepții) să introducă mecanisme de refulare. Eu/ego-ul este, prin urmare, deopotrivă sediul conștiinței și agentul operațiilor conștiente și inconștiente (apud D. Widlöcher în: Doron R., Parot F., Dicționar de psihologie..., p. 299).

1. limba este un fenomen social, care apare la nivelul societății, limbajul este un fenomen individual, care apare la nivelul locutorului.

Singularizarea limbajului se realizează atât în plan fiziologic prin particularitățile aparatului fonator, cât și în plan psihologic prin manifestări individuale. În limbaj se percep *diferențieri personale*, chiar dacă materialul limbii este același; de asemenea, așezarea cuvintelor în frază și selecția lor pentru emiterea unor judecăți și raționamente fac din actul comunicării un „coeficient personal”;

2. dacă acceptăm că limba este un fenomen extra-individual, atunci limbajul este mijloc de vehicularea ei. *Limbajul presupune transformarea elementelor limbii în elemente proprii locutorului*; această transformare este posibilă datorită conștientizării de către locutor a laturii fonetice și fonologice, grafice și semantice a cuvintelor. Cu ajutorul limbajului, subiectul uman trece de la structuri semantice simple (cuvinte izolate) la structuri semantice complexe (propoziții, fraze, texte)².

În mod sintetic, *putem defini limbajul ca fiind activitatea psihică de comunicare între oameni, cu ajutorul limbii*. După Sillamy (1965), *limbajul este o activitate verbală, el reprezintă comunicarea prin intermediul limbii*; este una dintre formele activității comunicative umane.

Limbajul se eliberează de *limitele referințelor verbale* ostentative, deschizându-se către o lume mai vastă prin tipurile de texte scrise, fiindcă intenția locutorului și cea a textului nu coincid: „viața textului se sustrage orizontului finit trăit de autorul lui” [11]. În această perspectivă, *limbajul semnifică astfel modul de a înregistra, de a forma și de a dezvolta lecții ale experiențelor diverse din activitatea socioumană istorică*.

Multitudinea definițiilor referitoare la limbaj, care însă nu cuprind toate caracteristicile acestuia, fac apel doar la una sau la alta dintre caracteristicile fundamentale ale limbajului fără a-l defini integral. Astfel, limbajul:

- „...este un instrument ce servește la intercomunicare...”;

- „...este un sistem de semne...”;
- „...este o funcție socială...”;
- „...este o facultate simbolică...”;
- „...este o activitate a spiritului...”;
- „...este o creație perpetuă...” etc.

Toate definițiile date limbajului devin complementare și interdependente.

Eugen Coșeriu [12] constată că unele dintre formulările de mai sus consideră limbajul:

- a) în relațiile și determinările sale exterioare;
- b) în realitatea și structura sa intrinsecă;
- c) în realitatea sa „obiectivă”, pur fenomenologică;
- d) în perspective teleologice;
- e) în contextul întrebărilor „cum se produce?, cum se prezintă?, ce este? (limbajul)”.

Însă trebuie să considerăm că problematica fenomenologică a limbajului este avansată la realitatea că *el semnifică esența efortului de cunoaștere a lumii* (sic!, să ne punem întrebarea: vorbirea semnifică un atare efort dacă ea nu este prezentă în forma sa grafică?; și atunci, cum putem forma *vorbitorul cult* de limba română?!) [13]. Or, *limbajul este în mod esențial activitate cognitivă*. Doina Constantinescu [14] menționează, susținând considerațiile lui Eugeniu Coșeriu, că limbajul este activitate (*energēia*), însă nu este „cognoscibil” în mod științific, adică nu este „studiabil” decât ca produs (*ērgon*) și doar în felul acesta este sistematic. Astfel, *limbajul semnifică o creație continuă, gerunzială și prezențială, a limbii, a formelor de cunoaștere în care el se manifestă*. În această considerare sistematică *limbajul este o dimensiune esențială și permanentă a ființei umane*; el este nu numai un instrument, ci și *un mod de a fi al omului*. Așadar, *limbajul reprezintă o formă a vieții noastre, deoarece noi trăim și lingvistic*. Atunci când învățăm o limbă străină, noi de fapt ne implicăm într-un act creator, pentru că învățăm în „spiritul” acelei limbi (învățăm a crea și „a trăi” într-o limbă).

Preocupat de vasta problematică înscrisă în ecuația tricotomică *limbă-limbaj-comunicare*, Valer Mare (1985) consideră că *între comuni-*

² **Notă:** Acum 4 – 5 milioane de ani omul s-a detașat de maimuță datorită deplasării în poziție verticală pe membrele inferioare, însă au mai fost necesare încă 3 milioane de ani ca să folosească rațional și membrele superioare, devenind astfel *homo sapiens*. În aceste condiții, s-au produs și schimbări fiziologice și, datorită acestora, cu 200.000 de ani în urmă laringele s-a deplasat în poziția inferioară a cavității bucale care i-a favorizat omului primitiv construirea vorbirii și schimbul verbal de experiență a vieții.

care și limbă există relații de coincidență parțială a sferelor lor, noțiunile de mai sus având și elementele proprii. *Limbajul depășește limitele comunicării propriu-zise, desfășurându-se într-un fel sau altul când nu are loc comunicarea interumană* (limbajul continuă să ființeze chiar și atunci când subiectul nu desfășoară actul comunicării cu cineva). Totodată, *comunicarea depășește sesizabil limitele limbajului verbal, angajând o serie de comportamente specifice umane* (imitația, contaminarea, repetiția).

De comun acord cu autorul mai sus citat, subliniem că, deși reală, distincția între concepțiile abordate este totuși relativă, acestea fiind indisolubil legate între ele. *Limbajul odată elaborat, finalizat, intervine prin verigile sale interne în desfășurarea tuturor formelor de activitate umană, inclusiv în procesul comunicării nonverbale.*

Pornind de la certitudinea că *școala pregătește pentru viață, că ea provoacă valorizarea contactelor cu mediul natural și familial al existenței individului*, care îl duc astfel la adaptare, confirmăm adevărul că *școala reprezintă pentru copil o lume deschisă, o lume percepută prin tatonare și prin învățare, elevul experimentând pentru a vedea și pentru a descoperi* [C. Freinet, citat de Mihaela Șt. Rădulescu]. *Educația este un tip de activitate socială.* În sens desfășurat, despre educație, afirmă D. Popovici, se poate vorbi de când au apărut oamenii: ei își rezolvau problemele ce survineau în viața lor prin confruntarea repetată cu aceleași probleme, apelând fie la propria experiență, fie la experiența altora, prin procesul de comunicare.

În procesul comunicării, *limbajul joacă rolul mijlocului psihic fundamental și servește la realizarea ei.* De aceea, în societatea umană totul (sau aproape totul) se transformă datorită utilizării limbajului, fie verbal, fie nonverbal; or, *limbajul influențează educativ*, adică el are rolul educativ [T. Slama-Cazacu] pentru transmiterea cunoștințelor, pentru formarea gândirii și facilitarea operațiilor intelectuale, pentru autoreglarea activității (prin mijlocirea limbajului interior, pentru reglarea din afară a activității intelectuale).

Procesul educativ se bazează în mare măsură nu pe vorbire³, ci pe limbaj și pe comunicare; *limbajul atinge gradul definitiv de dezvoltare*

atunci când individul ajunge la vârsta la care poate deveni un educator [15]. Dezvoltarea limbajului ca proces natural nu se încheie o dată cu „ieșirea” din copilărie sau o dată cu finalizarea școlii, iar dezvoltarea comunicării propriu-zise nu constituie un proces integral eficient. Așadar, atât limbajul, cât și comunicarea nu sunt părți integrante ale *evaluării dialogate* [C. Oprea] ce relevă procesul dezvoltării și schimbării elevului implicând judecata reflexivă a acestuia asupra propriilor demersuri cognitive și afirmându-i inteligența verbală/lingvistică.

Datorită comunicării, oamenii au început să-și schimbe modul de a gândi și de a simți; *gândul* a fost calificat *ca expresie și valoare intelectuală*, de aceea capacitatea lor de procesare, de prelucrare și de operaționalizare a informației se modifica neîntrerupt. Astfel, procesul de schimbare s-a realizat prin *interacțiunea umană* axată pe obiective clar stabilite, care a ridicat *comunicarea ca etalon al gândului, al profunzimii gândului exprimat.* Oamenii credeau/cred în cuvinte, însă numai clarificând ce fel de cuvinte sunt creditate și discreditate în procesul de comunicare. În sensul enunțat, C. Freinet, citat de M. Șt. Rădulescu, se referă la *verbiozitatea sau verbalismul schimbului de experiență și de interacțiune umană* ce stagnează activitatea productivă și socializată, adică munca reală, „vie”. Există, așadar, în procesul de interacțiune umană *cuvinte ce blochează și cuvinte ce stimulează* acțiunea ori experiența.

Noutatea cuvintelor utilizate în procesul de schimbare a modului de a gândi și de a acumula experiență de activitate și de viață este confirmată de comunicarea interpersonală (sau interumană): „a ști să comunici înseamnă a ști să împărtășești altora (savoir partager) diferite experiențe, dintre care să nu lipsească experiența de viață” [L. Șoitu]; *comunicarea este astfel un proces de învățare și de formare interpersonală, ea condiționează indivizii psihologic și sociologic.*

În sens metodologic, insistența și tensiunea acestei tricotomii își au sursa în una dintre afirmațiile Tatiane Slama-Cazacu, menționând că o educație ce pune accentul pe *socializarea copilului* poate dezvolta mijloacele sale de *comunicare dialogată și, implicit, limbajul său.* Afirmația

³ În studiile de analiză și de sinteză inserate în volumul *Cadrul de refriță privind formarea vorbitorului cult de limba română* (Chișinău, Impressum, 2017) entitatea limbajului ca valoare și ca funcție formativă este argumentată insuficient.

respectivă este acceptată și de prof. univ. dr. Olga Duțu, care menționează că *dialogul* a apărut și el din necesitatea activității în comun și are ca funcție esențială pe cea a comunicării pentru interacțiunea în diversele activități umane. În sensul enunțat, autorele citate se referă la *comunicarea integrală și eficientă ca mijloc de integrare socială*.

În contextul acestor afirmații, *comunicarea integrează limbajul și dialogul*, acesta din urmă fiind și el integrat în noțiunea de „*comunicare dialogată*”. Însă elementul „...dialogată” din „a dialoga” semnifică „a discuta unul cu altul” (în sintagmele „text dialogat”, „vorbire dialogată”) [Constantinescu Dobridor Gh.]. *Dialogul înseamnă convorbire între doi vorbitori, schimb de opinii între reprezentanții a două partide, state etc., ansamblu de replici schimbate între personajele unei piese de teatru sau ale unui film, pasaj dintr-o operă literară ce reproduce convorbirea unor personaje, scriere redactată sub formă de dialog* [F. Marcu]. În sens restrâns [Dicționar general de științe], *dialogul reprezintă secvență de replici interconectate semantic, produse alternativ de cel puțin doi emițători care se adresează unul celuilalt*. În sens larg, *toate formele comunicării verbale sunt guvernate de un principiu dialogic*, întrucât presupun existența unui destinatar care poate face uzaj sau poate fi privat de dreptul la replică. *Dialogul este forma sub care se concretizează diversele tipuri de interacțiune verbală, cu funcție comunicativă sau fatică*. Așadar, *dialogul este o parte componentă a comunicării și datorită lui se produce reversibilitatea relației emițător-receptor* (receptorul poate oricând să devină emițător - *Homo interhomines sum* - Sunt om între oameni). Tatiana Slama-Cazacu precizează că, de fapt, această reversibilitate de relație semnifică *esența comunicării umane care este dialogul*.

Rolurile comunicării apar cel mai bine în evidență atunci când le raportăm la scopurile pe care aceasta le îndeplinește fiind realizate de funcțiile limbajului. Giambattista Vico (1988) [16] stabilește următoarele *scopuri esențiale ale comunicării*:

1. *descoperirea personală* (*Homo interhomines sum* - *Sunt om între oameni*) care constă în raportarea la alții și obținerea de elemente pentru propria noastră evaluare;

2. *descoperirea lumii externe* care explicitează concret relațiile exterioare ale obiectelor și evenimentelor înțelese cu ajutorul comunicării;

3. *identificarea relațiilor cu sens* care ne arată că prin comunicare căpătăm abilitatea de a stabili și de a menține relații cu alții, deoarece în mod obișnuit ne place să ne simțim iubiți și apreciați de alții;

4. *schimbarea atitudinii și comportamentelor* care presupune ideea de comunicare, mai ales cea realizată prin intermediul mass-media, căreia îi este proprie schimbarea atitudinii și comportamentelor noastre și ale altora;

5. *jocul și distracțiile* care avansează comunicarea înțelegându-se ca mijloc de destindere, de a face glume etc.

Autorul conchide arătând că acestea nu sunt singurele scopuri ale comunicării, însă pe acestea le consideră cele mai importante.

Limbajul, *fiind o conduită umană de tip superior, restructurează profund activitatea și dezvoltarea tuturor celorlalte mecanisme psihice ale omului*, mediatizându-le, indiferent dacă ele sunt conștiente sau inconștiente.

Sub influența limbajului, percepția capătă sens și semnificație, se îmbogățește, devine observație. Astfel, *reprezentările devin generalizate atunci când sunt evocate cu ajutorul cuvintelor*. În absența limbajului, la un nivel mai profund, nu putem vorbi de formarea noțiunilor, judecăților și raționamentelor; nu este posibilă activitatea de tip „probleme-solving”.

Cu ajutorul limbajului, avem garanția memorării de lungă durată. Omul, exprimându-se, reușește să transforme imaginile, să definească motivele și să-și ierarhizeze scopurile. *Voința*, definită ca un *proces de autoreglaj verbal*, contribuie la formarea personalității, iar în mod global, *subiectul uman, cu ajutorul limbajului, comunică idei, stări, dorințe, adică transmite semnale și coduri*.

În contextul acestor constatări și argumentări, se identifică și un alt mecanism al comunicării, și anume *ortologia*, aceasta semnificând tehnica, știința și practica vorbirii, a comunicării orale (din grecescul *orthos* „corect” și *logos* „știință, cuvânt”). Or, *imaginea ortologică* reprezintă anumite *resurse ale comunicării umane și inter-*

personale. Ortologia sau știința, practica, tehnica exprimării verbale înseamnă *învățarea conștientă a faptelor de limbă*, a evenimentelor stilistice, literare și a demersurilor didactice pentru producerea comunicării adecvate prin voce precisă, suplă, echilibrată, prin categorii fonologice și prin exprimarea stilistico-artistică ele fiind de fiecare dată o *mică lecție de exprimare profitabilă*; ortologia creează astfel *situația favorabilă interacțiunii lingvistice* în care se află comunitatea de vorbitori identificându-se *profesionalitatea cuvântului* care cuprinde regulile, normele vorbirii corecte și culte [17]. O atare lecție de exprimare profitabilă determină atât o serie de „manevre” langajiere, cât și, deseori, probleme ale expresiei vorbite, printre care se pot menționa următoarele: defecte de dicțiune; precipitarea frazei; monotonie și claritatea, armonia, fermitatea glasului; dificultăți de cultivare a vocii; complexe ale vorbirii; accidente vocale; exersare accidentală de fonațiune și de ortoepie; emisiuni vocale greșite; ignorarea igienei imperioase a aparatului fonorespirator; degradarea vocii; expresie vocală greșită; dimensiunea cusurilor expresiei verbale. Prin urmare, ortologia intercondiționează astfel cu realitatea practicii și a pedagogiei de comunicare și cu menajarea politicoasă și cultă a interlocutorului, a vorbitorului în general.

Prin *imaginea ortologică* înțelegem *exprimarea, comunicarea corectă, exactă, adecvată și expresivă/creativă*, acestea reprezentând puritatea, acuitatea și cultura limbii române literare. Deci, *ortologia* – știința despre vorbirea corectă și elaborarea estetică a aspectului verbal al comunicării – *fixează normele vorbirii, înregistrează abaterile și erorile ce survin în actul locuționar, recomandând și determinând din perspectivă pedagogică cerințe, criterii de ameliorare a lor și de culturalizare și normalizare/normativitate a exprimării colocviale (a limbajului oral)*.

În vorbirea umană, însă, această imagine este alterată prin diferențieri ale comunității lingvistice. Ele se manifestă ca rezultat al „dozei de libertate” a subiectului vorbitor, pe care o are față de normele literare stabilite ale idiomului, practicată de comunitatea lingvistică respectivă. Pentru consacrarea formelor ortologice și uniformizarea pronunției corecte, unicul și supremul factor de validare și decizie îl semnifică uzajul și tehnica

limbii corecte; elementele acestora sunt adoptate de mulțimea aceluia care vorbesc, avându-și evoluția sa firească în pas cu progresul și cu dezvoltarea limbii.

În Republica Moldova uzajul limbii nu exprimă tendințe favorabile interne de evoluție, norma limbii române este sfidată cu atâta insistență, încât devierile condamnate de lingviști cu câteva decenii în urmă [18] continuă să persiste. Aici se *imită șarjat*, desfășurându-se o „*comedie lingvistică*” rom-mold-rusă *dezastruoasă*. Din această cauză, în limba vorbită relațiile din interiorul ei nu realizează procese de evoluție și regenerare, ce i-ar asigura vigoare și ar alimenta-o cu noi capacități normative și de conotație. Uzajul alterant, aberant și incorect violentează astfel *echilibrul* existent al *limbii literare*, ținând cont că echilibrul (instabil) al sistemului este reflectat într-un moment determinat istoric de norma limbii. Când se modifică norma, se modifică și echilibrul sistemului limbii. Așadar, atare fenomene (normă-uzaj) se produc concomitent și de aceea situația lingvistică din republică cere și reclamă investigații sistemice (extralingvistice, sociolingvistice, psiholingvistice și psihopedagogice) în tratarea normei (noțiunea centrală a teoriei cu privire la limba literară) în strânsă interdependență dialectică și în corelație cu uzajul, deoarece anume *din impactul normă – uzaj limba își capătă stabilitate și echilibru*, acestea reflectându-se atât între limbă și vorbire, cât și între sistemul limbii și realizările lui [19]. Prin urmare, *caracteristica esențială, fundamentală a normei* [20] *o constituie stabilitatea, echilibrul, caracterul ei istoric și convențional, păstrându-se astfel unitatea limbii*.

Nu doar limba literară este guvernată de norme fonetice (ortoepice), morfologice, derivaționale, lexicale, sintactice, stilistice – optime pentru actul locuționar, ci există și *norma limbii vorbite sau cultura limbii, știința despre vorbirea corectă*, deci ortologia, care echilibrează *varianta funcțională corectă a limbii naționale*, deoarece posedarea limbii este o problemă a practicii vorbirii, a cultivării acesteia.

Actualmente, în lingvistica română nu este o teorie bine conturată a ortologiei (a tehnicii vorbirii corecte a limbii). Puținele articole, ce sunt risipite în diverse reviste sau culegeri de specialitate, nu pot ameliora nici cât de cât situația

existentă a vorbirii limbii române. De aceea, diferențele sesizabile, efectele sonore particulare ale vorbirii nu sunt concretizate într-o *problematică ortologică*, într-o „lingvistică a vorbirii în general” (E. Coșeriu). Modelele lingvistice exterioare (factorii extralingvistici) sau *schimbul de cuvinte prin rostire și auzire*, de care uzitează băștinașii vorbitori de română din republică, reprezintă „reaua folosire a cuvintelor” (A. Pleșu) într-o „limbă păsărească”; subiecții locutori de aici, „vorbind o păsărească coruptă în locul frumoasei limbi a strămoșilor” (M. Eminescu), vin în contradicție flagrantă cu normele limbii literare. În sensul dat, acești *reali* utilizatori ai limbii române ar putea fi numiți „anemicștii linguali” (vezi: Rodica Zafiu//România literară, nr. 18, 7-13.05.03), care fac *șantajul vorbirii* printr-un *wych-virus lingvistic*, prin jargoane – așa-numitele *volapük*, semnalând *deosebiri lingvistice* care sunt explicabile prin statutul sociocultural și care sunt sursa anumitor „inhibiții verbale”, conferind formelor lingvistice utilizate valoarea de „indice diagnostic” al vorbitorului [21]. Or, *cine nu vorbește corect limba sa maternă, acela o nimicește*.

În contextul celor menționate, este imperios necesară diagnosticarea și interpretarea spectrului *problematicii teoretice, aplicative și pedagogice/didactice a ortologiei*⁴, practicată în școlile din republică; ea trebuie tratată în corelație cu norma și uzajul limbii, și anume: 1) bipartiția relativă cultură-cultivare și corectitudine-eroare; 2) distincția limbă – vorbire; 3) structurile ritmice și rimate (ritmico-rimate: SRR) ale exprimării verbale și scrise.

Problema vizată reprezintă un aspect important al vorbirii și se încadrează în sistemul limbii române actuale, unde erorile își găsesc motivarea lor prin utilizarea limbii (prin limba vorbită). Or, faptele de limbă utilizate de elevi evidențiază anumite *preferințe în comunicare*, ce configurează specificul limbii vorbite în republică, iar plasarea în sistemul științifico-didactic a tratamentelor acestor fapte va disciplina aspectul corect al comunicării verbale a elevilor. Relevarea și aplicarea lor conștientă sugerează convingerea că, achiziționând normele literare și înțelegându-le,

este posibilă asigurarea evitării erorilor [22]. Însă situația ortologică în școală este subestimată în sfera muncii intelectuale a elevilor; aceștia se află într-o situație socioculturală deosebit de gravă: le lipsește limbajul inteligibil ca suport al gândirii, prin care să-și exprime liber ideile cu voce tare (ori în scris) [23] nu doar la școală, ci și în afara acesteia.

Activitatea corelativă a educației lingvistice îl ajută pe copil să ajungă a-și cunoaște vorbirea individuală: comparând mereu exprimările sale cu cele ale semenilor și confruntând permanent elemente ce constituie vorbirea sa, copilul va avea posibilitatea să achiziționeze capacități de a forma abstractizări și categorii necesare stabilirii, producerii și creării exprimării sale ortologice [24], adică a unor *modele de comportament lingvistic adecvat și cultivat*, ce au prestigiul sociocultural și sunt stabilite de limba literară în baza cvadripartiției cultivare – cultură – corectitudine – expresivitate (creativitate) a comunicării.

Astăzi elevul locutor se află în „cotitura lingvistică” a comunicării. El a intrat în etapa de maximă conștientizare a aspectului ortologic al comunicării sale, înțelegându-se aici că *ortologia* reprezintă pentru el *arta (știința) de a vorbi corect limba și în limba română*, în calitatea sa de „știință transmisibilă” (și nu de simplă „abilitate” strict personală), ea este cultură [25]. În acest sens, aspectul cultural al vorbirii este limba însăși ca știință lingvistică interindividuală sau socială [26]. Parafrazându-l pe pictorul Jean-Baptiste-Simeon Chardin, care îi direcționa pe confrății de artă să se slujească de culoare, dar să picteze cu sentimentul, noi putem preciza că, folosindu-se de cuvânt, elevul trebuie să modeleze vorbirea expresivă, adică „să socializeze” expresivitatea cuvântului adecvată peisajului lingvistic în cele mai pure nuanțe sonore. Aceasta semnifică *procesul de transformare a limbii într-un instrument superior de cultură; în acest context cultura limbii constituie procesul continuu de îmbogățire a ei cu posibilități noi de exprimare verbală plastică și nebanalități* [27]. *Cultura vorbirii este în esență procesul de formare a limbii literare posedată de comunitatea lingvistică, a modelului ei cult în*

⁴ În textul lucrării îmbinarea *comunicare orală* apare și în formulările *exprimare/comunicare verbală, comunicare ortologică, exprimare vie*.

activitatea comunicativă intersubiectivă. Procesul menționat implică din această perspectivă acțiuni conștiente, restrictive, expresive ale unor convingeri teoretice, ale unei politici lingvistice speciale și ale unei anumite ideologii didactice/psihopedagogice; formarea vorbirii coerente și de cultură reprezintă un proces complex, obiectiv și dirijat în același timp [28].

În contextul acestei orientări, se cere abordată, interpretată și aplicată în didactica școlară, din perspectivă ortologică, *antinomia corectitudine – eroare*, caracteristică vorbirii, pentru a releva, de pe o poziție consolidată (științifico-didactică), un studiu al dinamicii fenomenului dat și pentru a configura soluții plauzibile în rezolvarea anumitor probleme ale comunicării verbale. Prin stagnarea pronunției lor din motive ce țin de spiritualitatea căreia îi aparțin și în care criza culturală a limbii a apărut ca un fenomen firesc, majoritatea elevilor vorbitori de limba română contribuie la „evaziunea” din *registru ortologic* al comunicării, la renunțarea inteligibilității limbajului, în locul căreia acționează decalajul lingvistic. Se desfășoară procesul degradării normelor vorbirii corecte sau anularea *linearității ortologice* în baza factorilor externi (extralingvistici), ce aduc o împletire polifonică de „hibrizi” fonematici și o *schizoglosie* specifică, perturbându-se astfel dinamica limbii în expresivitatea, frumusețea, inteligența și funcționalitatea ei. Comoditatea și legea minimului effort [29] reprezintă pentru elevii vorbitori de limba română factori interni de abatere și, ca atare, de modificare lingvistică evidentă. Profesorul universitar chișinăuean A. Ciobanu în cercetările științifico-didactice precizează că se proiectează în acest sens „o limbă infectă, un amalgam deplorabil și absolut inaudibil, un balast verbal, cu lexeme hibrizante, cu formații moldovenești, absolut inutile...” [30].

Reieșind din concepția fundamentală cu privire la limbă ca structură și ca sistem unic, ale cărei elemente marchează relații deosebite, accentuăm că respectarea normelor vorbirii corecte poate fi pusă la contribuție prin confruntarea și diferențierea diverselor realități, ce se stabilesc în corelația normă – uzaj, adică limbă – vorbi-

re. Este bine știut că funcția normei [31] rezidă în a păstra unitatea limbii literare, asigurând succesul comunicării între membrii comunității lingvistice, oricât de mare ar fi teritoriul unde se află ea într-un moment istoric anumit. În Republica Moldova masa vorbitorilor se conduce de norma limbii vorbite, cunoscută și acceptată de ei la nivelul unui dialect, însă și acesta suferind schimbări ortoepice și lexicale marcante, devenind în consecință un amalgam de hibridi ortoepici și lexicali inadmisibili și intolerabili. Putem determina *condiționarea socială și culturală* a spațiului (a limitei) de acționare lingvistică privind norma vorbirii corecte, relevând astfel însemnătatea funcțională, locul în sistemul limbii și rolul acesteia (al normei) cu privire la realizarea comunicării verbale și, în special, a *ortologiei, ca unul dintre aspectele indispensabile ale ei*. Forma literară a comunicării evoluează prin modificarea normelor și prin uzajul limbii, iar această realitate determină gradul de acțiune a normei ortoepice asupra uzajului și viceversa – desemnarea gravității uzajului excesiv asupra aspectului literar al comunicării; în stadiul unei atare acțiuni, uzajul limbii determină criteriile concrete pentru favorizarea limbii literare în peisajul lingvistic actual comun. În acest context, exprimarea verbală a elevilor trebuie tratată în corelare cu mediul lingvistic din republică, unde *diferențierile lingvistice regresive* au un caracter pronunțat în raport cu stratificarea socială. Este foarte scăzut gradul de cunoaștere, de conștientizare și de utilizare a „normelor generale ale vorbirii” în raport cu sociocultura comunității lingvistice [32]. În consecință, asupra școlii este extinsă acțiunea mediului sociolingvistic regresiv, ce presează și influențează alterabil pronunția literară în comunicarea intersubiectivă, deci se prefigurează regresul lingvistic al elevilor numit și *kitsch lingvistic*⁵.

Elevul abordează vorbirea sa sub aspectul funcționării acesteia în scopul de a atinge „înțelegerea” mesajului comunicat (produs, creat) ori recepționat prin conștiința sa fonologică. Astfel este întreprinsă relația normă – uzaj (diconomia limbă – vorbire, unde limba este normă literară,

⁵Vezi: Lungu E., Defragmentarea kitsch-ului//Basarabia. – Chișinău, 2003, nr. 1-3, p. 39-44: “*Kitsch* înseamnă *cârpăceală, lucru de mântuială* (în sloganul basarabean - *hatură*). Alții îl derivă de la verbul *verkitschen – a ieftini*. Există și o „pistă” engleză, care îl extrage din *for the kitschen*, respectiv, *pentru bucătărie*”.

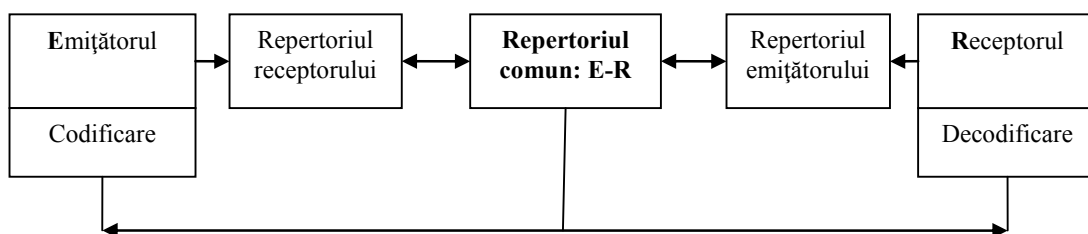
iar vorbirea este uzajul actual), realizându-se funcționarea limbii în scopul înțelegerii intersubiective. Aici însă elevul actant al vorbirii trebuie să conceptualizeze modul în care funcționează limba, fiindcă ea este o activitate ce presupune relații între vorbitori. Așadar, *principiul de cooperare ortologică guvernează evenimentele lingvistice*, iar „actul lingvistic oral presupune, înainte de toate, o continuă acomodare intersubiectivă” [33]. Mioara Avram consideră că în diferențele de pronunție, în mod special *gradul de instrucție*, semnifică un element principal, esențial [34]. Erorile în pronunția elevilor și în pronunțarea anumitor corespondențe stabilite în mod mecanic, dovedesc lipsa gradului de instrucție, de achiziționare, de conștientizare și de înțelegere a normelor literare. *Relațiile glotice*, care se stabilesc între elevi, nu sunt altceva decât *exprimările naturale ce înconjoară cuvântul prin entitatea lor lingvistică*, acesta având viabilitate funcțională în foneticitatea lui, în învelișul lui sonor. Cuvântul este într-un imperiu al dependențelor de ordin pragmatic ale folosirii lui; el se află nu numai pe *linia acțiunilor intralingvistice*, dar și pe *linia acțiunilor extralingvistice* ale vorbitorului/ascultătorului. Actul locuționar este determinat, așadar, prin ortologie, care desemnează cvadripartiția cultivare-cultură-corectitudine-expresivitate.

Această cvadripartiție condiționează cunoașterea elocuțională care, la rândul ei, argumentează *triconomia lingvistică sistem-normă-vorbire*, fundamentată de Eugeniu Coșeriu [35], de la care prefigurăm *trei componente* de o mare însemnătate: (1) cunoștințe comunicative; (2) competențe comunicative; (3) atitudini/valori și motivații comunicative. Aceste caracteristici ale actului locuționar se sprijină pe activitatea lingvistică a elevului vorbitor din perspectivă semiotică și hermeneutică, ce declanșează atât sisteme de decodificare, analiză, discernere, sinteză, siguranță lingvistică, reprezentând conștientizarea și

fundamentalizarea normelor și a inteligibilității vorbirii, cât și sisteme de interpretare a actului locuționar, semnificând valoarea instrumentală a comunicării și autocomunicării.

În aceste circumstanțe generează expresiile vorbirii curente, obișnuite, care „sunt prețioase pentru că ele întruchipează distincțiile pe care oamenii au crezut de cuviință să le facă de-a lungul timpului, precum și diferite legături, pe care ei au fost obligați să le stabilească prin experiență, din generație în generație” [36]. Actul de referință la lumea exterioară sau *referențialitatea vorbirii* se explică prin funcționalitatea comunicării, care determină anumite verigi raportate (1) la emițător, (2) la receptor/destinatar, (3) la canal (mijlocirea mesajului de la emițător la receptor), (4) la semnal (entitatea prin care se obiectivează mesajul: semne sonore, grafice, lumini etc.), (5) la cod (lege sau regulă). Aici „fac apel”, sunt implicate atât modalitatea de înțelegere a informației emise, cât și *cadru relațional*, ce ghidează și determină semnificația sau conținutul informației emise ori comunicate, înțelegându-se prin aceasta „indexicalitatea” sensului informat. Modalitatea de înțelegere a informației o reprezintă *competența lingvistică*, iar cadrul relațional este concretizat prin *repertoriul comun* al emițătorului și al receptorului, fixat în schema de mai jos.

Așadar, procesul ortologiei vizează corelația normă – uzaj, relevând evaluarea limbii ca modalitate de înțelegere a lumii dintre *teorie* și *praxis*; emițătorul/receptorul competiționează în domeniul comunicării lor verbalizate. *A respecta o regulă/o normă lingvistică este întocmai cu a te supune unui ordin; utilizarea limbii este o activitate guvernată de reguli/norme*, iar acela care pronunță o frază în sensul în care el o aude și o înțelege, face astfel un calcul după reguli determinate (L. Wittgenstein) [37]. *Comunicarea transformă sau construiește cuvintele din elemente de limbă*



în elemente ale vorbii individuale, ordonându-le într-un anumit mod în baza unui ansamblu de reguli logico-gramaticale de combinare a cuvintelor (raporturi de interdependență și de condiționare sintactică/formală și semantică/de conținut și sens). Aceste raporturi evidențiază și valorile mesajului comunicat de către vorbitor: cantitativă, semantică, pragmatică/utilitară. În consecință, putem desemna *aceleași funcții* ale vorbirii ca și ale limbii: de comunicare, de cunoaștere, de reprezentare, simbolică, expresivă, de reglare, ludică, dialectică, didactică.

Actul lingvistic oral, colocvial, ca pură mișcare spre sine a „conștiinței fonologice” (E. Coșeriu) [38], se concretizează în planul expresiei, ce este un fenomen acustic, relevat realmente prin anumite „secvențe continue de sunete sau continuumuri fonice” (idem): pentru a înțelege bine mesajul, de la elevul emițător se cere o *ascultare atentă*, ea fiind tot ceea ce poate fi mai util în comunicarea sa verbală. Pentru a ști *ce și când* să răspundă ori să nu răspundă, el trebuie să înțeleagă bine mesajul, fiindcă mesajul receptat este întotdeauna interpretat și înțeles ori decodificat în funcție de toate intențiile și de toate așteptările elevului receptor. De regulă, *distanța interpersonală* în actul vorbirii este optimă atunci când *emițătorul se simte liber*

în fața interlocutorului. În această distanță interpersonală se pune în evidență *ascultarea corectă* a mesajului receptat (el fiind identic cu cel emis de interlocutor) și *ascultarea defectuoasă* (când mesajul receptat este diferit de cel emis de interlocutor). De aceea, în anumite cazuri este bine ca emițătorul „să se potrivească” ori „să se alinieze” auditiv cu receptorul, însă în alte cazuri trebuie să se autoimpună să păstreze distanța interpersonală.

Interferența audibilitate – inteligibilitate a sunetelor în procesul vorbirii atacă și *coraportul acustica (melodia) – informația (semnificația) lingvistică* a ei. Or, *perceperea globală a fluxului sonor izvorăște din feedback-ul sistemului psiholingvistic al elevului vorbitor*. În sens aplicativ, atare percepere desemnează implicarea *fonostilului*, semnificând realitatea sonoră denumită de el (intenția expresiei), care este specializată și refractată în comunicarea ortologică. *Vorbirea este pronunțată prin dezvoltarea, accentuarea și evidențierea ortologică a cuvintelor din țesătura sonoră sau din șirul fonic al mesajului ei* prin indicatori concreți și anume: promptitudine sau rapiditate, fidelitate sau corectitudine și completitudine, sau volum al mesajului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bontaș I. *Tratat de pedagogie*. București, BIC ALL, 2007, p. 17;
2. Bontaș I. *Op. cit.*, p. 19;
3. Vicol N. *Limba română: surse și resurse*. Chișinău, CEP USM, 2003;
4. Drăgan Gh. *Poetica eminesciană. Temeiuri folclorice*. Iași, 1999, p. 63;
5. Roudinesco E. *Lacan, la parole*. Revue de la Bibliothèque nationale de France, nr. 47, Paris, 2014, p. 39;
6. Cadiot P., Lebas F. *La constitution extrinsèque du référent: présentation*. Revista trimestrială „Langage”, Paris, iunie 2003, nr. 150, p. 3;
7. Vicol N. *Dezvoltarea limbajului. Compendiu*. Chișinău, Tipogr. „Print-Caro”, 2011, p. 40;
8. Vicol N. *Op. cit.*, p. 43;
9. Caune J. *Cultură și comunicare*. București, Edit. „Cartea românească”, 2000;
10. Benveniste É. *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Edit. Gallimard, 1966;
11. Wacquant L. *Reponses*. Paris, Paris, Edit. „Seuil”, 1992 (citată de J. Caune, p. 102);
12. Coșeriu E. *Leții de lingvistică generală*. Cluj-Napoca, Edit. „Echinox”, 1999;

13. *Cadrul de referință privind formarea vorbitorului cult de limba română (vorbitori nativi și alolingvi)*. Studii de analiză și sinteză. Chișinău. Edit. „Impressum”, 2017;
14. Constantinescu D. *Limba și poezie în orizonturile coșeriene*. Cercetări de limbă și literatură. Oradea, Edit. Imprimeriei de Vest, 2000, Tomul XI, serie nouă, p. 15-21;
15. Vicol N. *Valori psihopedagogice și psiholingvistice...*, p. 40-48;
16. Butiurcă D. *Giambattista Vico și cotitura antropologică a lui Humboldt*. Culegerea “Limba și literatura. Repere identitare în context european”. Lucrările celui de-al V-lea Congres Internațional al Facultății de Litere, Pitești, Edit. Universității din Pitești, 2007, Volumul I, p. 267-274;
17. Vicol N. *Cuvinte despre cuvânt și despre iubire. Versuri cu mici pre-cuvântări*. Chișinău, Edut. „Totem Lux”, 2016;
18. Seria „Cultivarea limbii”. Chișinău, 1961, 1962, 1966, 1968, 1971, 1974, 1977, 1979, 1982, 1984, 1986, 1989;
19. Vicol N. *Implicații didactice la fonetică*. Chișinău, Edit. „Tehnica-Info”, 1999;
20. *Tratat de lingvistică generală*. București, 1979, p. 219;
21. Ionescu-Ruxăndoiu L. *Conversația. Structuri și strategii. Sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite*. București, 1999, p. 24;
22. Ciobanu A. *Limba română în învățământul din Republica Moldova*. Revista „Limba Română”. Chișinău, 1994, nr. 3, p. 57-64;
23. Silvestru A. *Victime ale bilingvismului: copiii complexați*. Revista „Limba Română”, Chișinău, 1991, nr. 1, p. 120;
24. Pietreanu M. *Sextil Pușcariu despre simțul lingvistic al filologului și cel al vorbitorului*. Revista „Limba Română”. Chișinău, 1995, nr. 5, p. 48;
25. Coșeriu E. *Sincronie, diacronie și istorie*. București, 1997, p. 54;
26. Coșeriu E. *Op. cit.*, 1997, p. 55;
27. Pușcariu S. *Limba română. Vol. I. Privire generală*. București, 1976, p. 371 și celelalte;
28. David D. *Limba și cultură*. Timișoara, 1980, p. 63;
29. Coseriu E. *Introducere în lingvistică*. Cluj, 1995, p. 85-87;
30. Ciobanu A. *Limba maternă și cultivarea ei*. Chișinău, 1988, p. 117, 128;
31. Condrea I. *Norma literară și uzul local*. Chișinău, 2001, p. 9-14;
32. Coșeriu E. *Lingvistică din perspectivă spațială și antropologică*. Chișinău, 1994, p. 139;
33. Voinea Merlan A. *Pragmatica și sintaxa - semantica structurilor bumerang în româna vorbită*. Revista de Lingvistică și Știință Literară. Chișinău, 1997, nr. 5, p. 70;
34. Avram M. *Probleme ale exprimării corecte*. București, 1987, p. 35;
35. Coșeriu E. *Sincronie, diacronie și istorie*. București, 1997, p. 27-60;
36. Romedea A.-G. *Actele de discurs. O perspectivă semiotică*. Iași, 1999, p. 9;
37. Romedea A.-G. *Op. cit.*, p. 13;
38. Coseriu E. *Introducere în lingvistică*. Cluj, 1995, p. 103.

REPERE METODOLOGICE PRIVIND ASIGURAREA CURRICULUMULUI ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

Rezumat. În prezenta publicație sunt reflectate principalele repere metodologice privind asigurarea curriculumului modernizat din perspectiva corespunderii sale cu standardele de învățare și dezvoltare în educația timpurie. Crearea instrumentelor pedagogice în baza reperelor metodologice valorifică nevoia de centralizare pe standarde și de responsabilizare în procesul de dezvoltare a curriculumului, atât de către concepătorii de politici educaționale, cât și de către cadrele didactice, cu scopul de a asigura individualizarea și globalizarea învățării copilului în instituția de educație timpurie din Republica Moldova.

Cuvinte-cheie: educație timpurie, curriculum, standarde de învățare și dezvoltare, opinia cadrelor didactice, metodologie, model pedagogic, instrumente pedagogice.

Preocuparea și interesul pentru educația timpurie în învățământul general din Republica Moldova sunt atestate atât la nivelul instituțiilor de stat - Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației, instituțiile de educație timpurie (creșe, grădinițe, centre educative pentru copiii de vârstă timpurie și preșcolară), cât și la nivelul unor organizații neguvernamentale.

În studiul de față, vom porni de la constatarea faptului că actualmente cadrele didactice proiectează și realizează practici educaționale în instituțiile de educație timpurie din republică conform documentelor de politici (Codul Educației, standarde, curriculum), de aici identificând și problema de cercetare prin întrebarea de reper: *În ce mod se poate face racordarea Curriculumului [7] la Standardele de învățare și dezvoltare în educația timpurie (SÎDET) [17] pentru a beneficia de o metodologie eficientă în acest domeniu ori soluția ar fi dezvoltarea unui „nou” Curriculum Național pentru Educația Timpurie [1] din perspectiva SÎDET, care ar asigura calitatea accesului la educație al tuturor copiilor de vârstă timpurie și preșcolară?*

Conceptualizarea educației timpurii oferă o serie de argumente științifice în favoarea dezvoltării copilului, după J.L. Evans, R.G. Meyers, E. Ilfeld reieșind că „dezvoltarea este holistică, constă în

dimensiuni interdependente; dezvoltarea începe prenatal și învățarea începe la naștere; dezvoltarea este multideterminată și variază ca o funcție a statutului nutrițional și biomedical al copilului, a moștenirii genetice și a contextului social și cultural; dezvoltarea copiilor este cumulativă prin natura sa, și nu neapărat progresivă; copiii sunt participanți activi la propria lor dezvoltare și învățare; dezvoltarea și învățarea apar ca rezultat al interacțiunii copilului cu oamenii și obiectele din mediul lui” [19, p.85]. Aceste argumente pot ghida crearea de activități potrivite în cadrul Curriculumului de educație timpurie modernizat din perspectiva corespunderii sale cu SÎDET.

Or, perspectivele privind asigurarea unui eventual curriculum modernizat în corespundere cu SÎDET presupun:

♦ *Asigurarea dezvoltării și învățării copiilor prin prisma pedagogiei constructiviste, fundamentată pe datele psihologiei genetice și epistemologiei care susține rolul activ al copilului în construirea cunoașterii. La originea dezvoltării teoretice se află cercetările de psihologie și epistemologie genetică ale lui J. Piaget și concepția filosofului G. Bachelard. Iar în viziunea autoarei E. Joița concepția constructivismului reprezintă „o teorie a psihologiei învățării (C.T. Fosnot), valorificându-se astfel cercetă-*

rile de psihogeneză cognitivă (J. Piaget), cele care explică dezvoltarea cognitivă sub influența factorilor socioculturali (L. Vîgotsky), ca și cele de neurobiologie privind activitatea mentală ca procesare a informațiilor, supusă continuu controlului și conexiunilor complexe de adaptare la mediu (H. Maturana, F. Varela)” [apud 12, p. 9]. Astfel, J. Bruner explică faptul că fiecare educator trebuie să țină seama de *aspectele constructiviste în proiectarea procesului de învățare*, precum predispoziția la învățare.

- ◆ *Aplicarea unei metodologii bazate pe curriculumul integrat* [9, p. 40], care se bazează pe abordarea holistică a dezvoltării copilului și abordarea centrată pe copil în procesul educațional. Din această perspectivă, concepătorii curriculumului integrat de educație timpurie circumscriu următoarele obiective generale/cadru[1]:
 - Dezvoltarea unei personalități integre, autonome, cu respect față de sine și de ceilalți.
 - Dezvoltarea unui mic cetățean informat, activ, responsabil și creativ, purtător al valorilor culturale naționale și universale.
 - Dezvoltarea unei personalități deschise spre învățarea continuă de succes.
 - Dezvoltarea unui preșcolar – posesor al atributelor necesare la intrarea în școala primară: comportament prosocial, autocontrol emoțional, capacități cognitive.
- ◆ *Asigurarea stării de bine a copilului*, ceea ce reprezintă unul dintre pilonii de bază în demersul implementării curriculumului dezvoltat în raport cu standardele, constituie condiția obținerii performanțelor și dezvoltării personalității autonome și creative a copilului.
- ◆ *Promovarea educației incluzive* [18, 24, p. 28-33] în implementarea curriculumului pentru educația timpurie oferă fiecărui copil oportunitatea de a fi unic în felul său individual, cu propriul parcurs de dezvoltare. Totodată, această abordare a filosofiei incluziunii și egalizării de șanse pentru crearea stării de bine a fiecărui copil va constitui un răspuns adecvat al cadrelor didactice și manageriale atât pentru copiii cu cerințe educative speciale, cât și pentru întregul colectiv din creșă și grădiniță.
- ◆ *Promovarea învățării eficiente* în cadrul implementării curriculumului pentru educația timpurie constă în formarea continuă și inițială

a cadrelor didactice/manageriale în parteneriat cu familia, crearea de medii de învățare adecvate, contexte și situații de învățare care iau în calcul particularitățile individuale ale fiecărui copil, inclusiv cerințele educative speciale, astfel ca fiecare copil să învețe cu plăcere, și nu din constrângere. În acest sens, examinând ideile formulate de A. Усова, A. Запорожец, В. Давыдов etc., V. Pascari a sintetizat trei grupe de competențe de învățare „a învăța de la adult, a-și organiza activitatea proprie, a corela acțiunile proprii cu acțiunile altor copii” [14, p. 59-60], acestea reprezentând temelia dezvoltării activității de învățare care ar putea fi formată la copiii preșcolari.

- ◆ *Învățarea continuă și practicile reflexive*, abordate în asigurarea unui curriculum modernizat în educația timpurie, vor favoriza învățarea copiilor prin prisma unei noi paradigme a procesului de învățare, care vizează două aspecte importante [13, p.19]: a) *individualizarea învățării* (autoorientată de către educabil; programe de studiu individualizate; profesorul facilitează și orientează învățarea; educabilul inițiază învățarea, având un rol activ; focalizarea pe „cum să înveți”; motivația intrinsecă și centrare pe recompense), și b) *învățare „localizată” și „globalizată”* (surse multiple de învățare: locale și globale; învățare „în rețea”; învățare pe tot parcursul vieții și din toate situațiile de viață; posibilități nelimitate de învățare prin deschidere față de dimensiunile locală și internațională ale educației: „întreaga lume este clasa în care învățăm”).

Precizăm că în sistemul de învățământ preșcolar din Republica Moldova una din tendințele modernizării educației timpurii sunt *aspectele învățării* – active, experiențiale, integrate, centrate pe copil, semnificative, prin descoperire [9, 10] – orientate spre dezvoltarea premiselor prin experiențele învățate de către copil, de la naștere până la debutul școlar, care îi vor forma însușiri de personalitate și îl vor însoți pe tot parcursul vieții.

Finalitatea educației timpurii vizează dezvoltarea generală a copilului și, în același timp, pregătirea lui pentru școală și învățare pe parcursul vieții [17]. Anume în acest context, implementarea curriculumului pentru educația timpurie poate fi dezvoltat pe patru axe valorice: *reconsiderarea copilului ca ființă unică; reamenajarea spațiului*

educațional prin centre de stimulare; revalorizarea jocului; parteneriatul educativ.

În aceeași ordine de idei, curriculumul din perspectiva corespunderii cu SÎDET, fiind mult așteptat de cadrele didactice și manageriale din instituțiile de educație timpurie, solicită implementarea acestuia pe parametri și tendințele de dezvoltare ale copiilor. Astfel, putem identifica o serie de principii metodologice bazate pe două cerințe exhaustive: 1) *asigurarea eficienței proiectării demersului educativ în creșe și grădinițe*; 2) *aspectele abordării operaționale*, care pot fi dezvoltate ca un feedback dintre documentele oficiale (standarde, curriculum) și practicile educaționale proiectate de cadrele didactice și manageriale la nivel de calitate și eficiență a procesului de educație timpurie.

După cum se știe, cadrele didactice și cele manageriale din instituțiile de educație timpurie elaborează planuri anuale, semestriale, rapoarte de dezvoltare a copilului care, în mod pragmatic, au nevoie de modele axiologice privind recomandarea acțiunilor pedagogice la un curriculum reactualizat/modernizat din perspectiva SÎDET. Conform Scrisorii metodice [16], procesul educațional trebuie organizat astfel, încât să fie implicate concomitent toate domeniile dezvoltării copilului – „dezvoltarea fizică, sănătatea și igiena personală; dezvoltarea socioemoțională; dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare; dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citit-scrișului; dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii. La copiii de vârstă antepreșcolară și preșcolară nu se produce separat dezvoltarea fizică, socială, emoțională, cognitivă sau de limbaj” [17]. Copiii învață holistic, astfel încât fiecare domeniu le influențează pe celelalte și nici unul nu operează în mod independent. Complexitatea domeniilor de învățare-dezvoltare ale copilului semnifică nevoia de instruire și formare a cadrelor didactice, dar și a părinților (comunității), orientarea spre noile tendințe de modernizare a curriculumului din perspectiva SÎDET, precum și necesitatea stringentă de dotare a noilor condiții de dezvoltare din aceste instituții educative, pentru a asigura un grad optim de pregătire a copiilor atât pentru școală, cât și pentru viață.

La grădiniță, ca și la celelalte trepte ale învățământului, metodologia educației timpurii face parte din activitatea comună a personalului didactic și, îndeosebi, a copiilor educați. Conform

teoriei despre aspectele sociale ale învățării copiilor, L.Vâgotsky explica importanța Zonei Proximele Dezvoltări ca fiind cea mai interesantă, deoarece îndeamnă educatorii să fie încrezuți în posibilitățile copiilor, să stimuleze analiza nevoilor fiecăruia dintre copii și să-i sprijine în învățare prin selecția unei metodologii specifice nevoilor lor reale [apud 19, p.109].

În contextul dat, necesitatea produselor curriculare de calitate pentru ciclul *educație timpurie* este una prioritară la nivel național, referindu-se la soluționarea problemei aplicării unui posibil curriculum dezvoltat în raport cu SÎDET. Pentru cadrele didactice din acest domeniu, se impune proiectarea unor repere care să ofere oportunitatea de asigurare metodologică a sporirii gradului de convergență dintre curriculumul dezvoltat și standarde, ilustrând modalitățile de realizare a conceperii/proiectării procesului educațional, promovării și evaluării lui la nivel de calitate, utilizând ambele documente în vederea eficientizării procesului de educație timpurie. Unul din principalele repere fundamentale îl constituie *abordarea curriculară și metodologică în procesul de educație timpurie*, implementat din perspectiva „noui” paradigme de învățare a copilului. Celălalt reper îl prezintă *dimensiunile metodologice ale asigurării procesului de educație timpurie pe domeniile de dezvoltare ale copilului la vârsta de 3-7 ani și dinamica realizărilor experimentale ale metodologiei de aplicare a curriculumului dezvoltat, corelate standardelor de învățare și dezvoltare în educația timpurie*.

Pentru implementarea acestor repere metodologice, în instituțiile de educație timpurie s-a identificat un demers experimental care a inclus un set de *instrumente pedagogice, și anume*: modelul pedagogic, chestionare; modele de proiectare a activității formativ-educative conform demersului curriculumului dezvoltat în raport cu SÎDET; probe de eficientizare a învățării și dezvoltării copilului de 3-7 ani; fișe de monitorizare a progresului preșcolarului; fișa de (auto)apreciere a cadrului didactic privind realizarea activității integrate de învățare a copilului de 3-7 ani.

În opinia noastră, *Modelul pedagogic* de organizare și realizare a procesului educațional din perspectiva corespunderii curriculumului și standardelor în instituția de educație timpurie (*Figura 1*) reprezintă elementul mediator dintre teorie și realitate, fiind conceput ca o reprezen-

tare explicativă a modului cum poate fi proiectată și realizată aceasta în cadrul învățământului preșcolar. Astfel, misiunea *instituției de educație timpurie* constă în asigurarea unei educații timpurii de calitate pentru toți copiii cu vârsta de până la 7 ani prin satisfacerea nevoilor educaționale ale acestora, dezvoltarea multilaterală a copiilor și pregătirea lor pentru integrarea școlară și socială. Instituția de educație timpurie respectă necondiționat următoarele principii [cf. 15]: principiul asigurării respectului față de copil; principiul interesului superior al copilului; principiul dialogului și participării; principiul echității și non-discriminării; principiul accesibilității la servicii socioeducaționale de calitate; principiul flexibilității și abordării diferențiate și individualizate; principiul egalității șanselor; principiul parteneriatului socioeducațional.

Activitatea fundamentală a copiilor în instituțiile de educație timpurie este *jocul*, ea comportă un caracter organizat, sistemic, fiind subordonată obiectivelor formării personalității copilului. Prin acest aspect, ea este diferită de cea din familie, dar, totodată, se deosebește și de cea din școală, fiind mult mai flexibilă, mai adecvată celor mici [6]. Jocul domină ca formă de activitate și metodă de educare, dar este completat de alte activități ce se apropie oarecum de învățarea școlară și de activități la alegere și opționale. De aceea, „Jocul se intercorelează cu învățarea și cu creația”, afirmă E. Voiculescu [20, p.83].

O altă componentă a modelului descrie *tehnologiile educaționale moderne de implementare a curriculumului dezvoltat în educația timpurie în raport cu SÎDET*, care presupun mijloace și metode, structuri și forme diverse, care corelează diferite concepte operaționale: proiectul pedagogic, mesajele educaționale, conexiunea

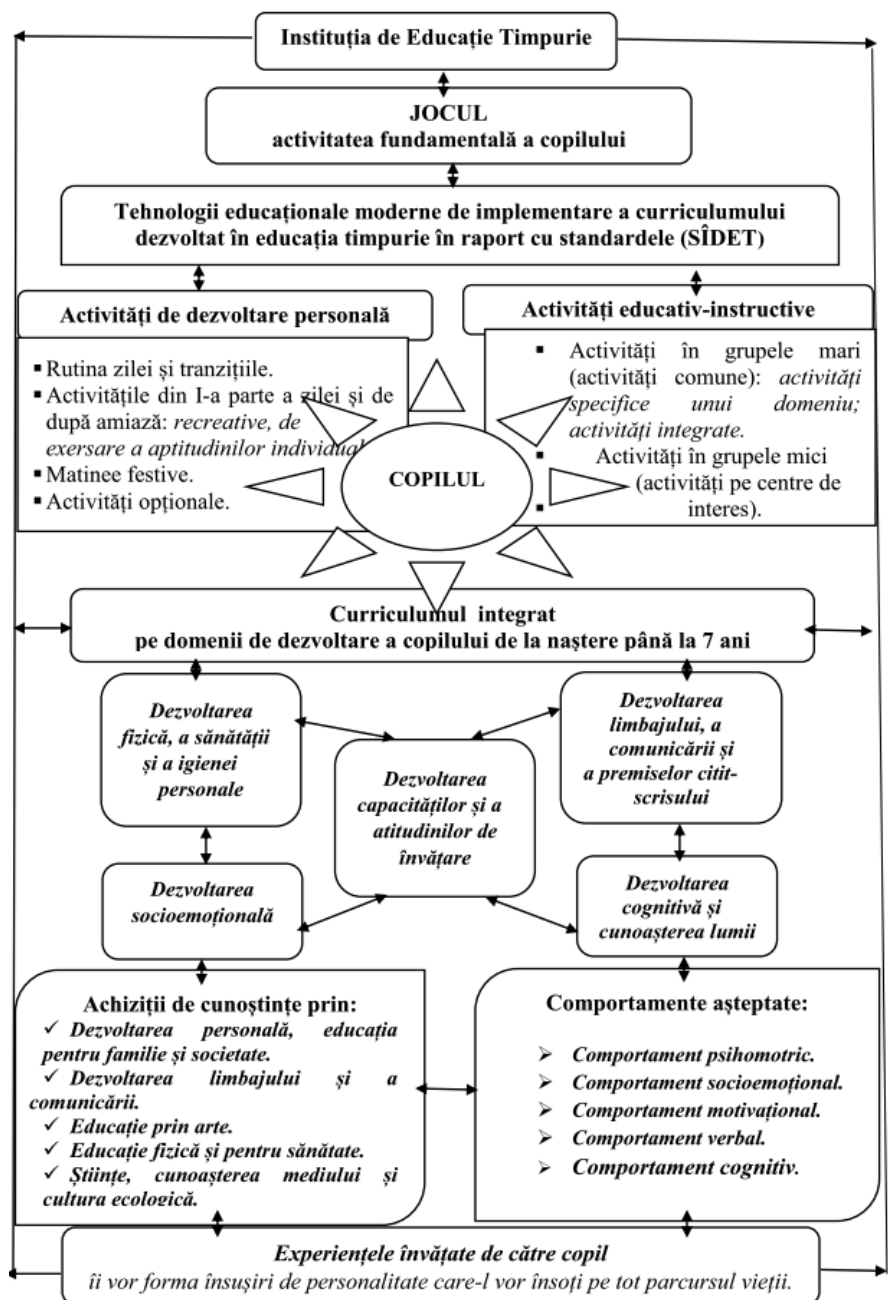


Figura 1. Modelul pedagogic de organizare și realizare a procesului educațional din perspectiva corespunderii curriculumului și standardelor în instituția de educație timpurie.

inversă etc. Integrarea tehnologiilor educaționale în învățământul formativ presupune ca instituția de educație timpurie să se centreze pe dezvoltarea globală a copilului, selectând prin aceasta conținutul, metodele, formele și criteriile de formare și evaluare [4].

Metodologia organizării procesului de învățare prin joc a copiilor preșcolari în instituția de educație timpurie se realizează prin intermediul

activităților de dezvoltare personală și educativ-instructive [2; 3; 10; 11]. Orice activitate din grădiniță va fi mai ușor acceptată și realizată de către copii dacă educatorul/adultul le va spune acestora la început: „Ce-ar fi să ne jucăm de-a ...”, decât dacă ar spune: „Astăzi vom învăța despre ...”. În acest caz, proiectarea și realizarea procesului de educație timpurie constă în centrarea pe dezvoltarea globală a personalității copilului, respectându-se particularitățile psihologice de vârstă și drepturile sale de copil [1; 7; 17].

Prin urmare, *un curriculum integrat pe domenii de dezvoltare ale copilului în educația timpurie* ar viza dezvoltarea holistică a copilului prin cele cinci domenii prezentate în SÎDET [1; 8; 17]. În acest scop, domeniile de dezvoltare acoperă nevoile dezvoltării complexe a copiilor prin *achiziționarea de cunoștințe și comportamente așteptate* pe parcursul procesului de educație timpurie a copilului preșcolar [7]. Totodată, *experiențele învățate de către copil* prezintă un ansamblu de valori (unicitatea copilului/diversitatea, dezvoltarea plină, bunăstarea, sănătatea, interculturalitatea, autocontrolul, respectul (de sine) și de semenii, independența, demnitatea, identitatea, creativitatea, responsabilitatea, ordinea interioară, grija față de mediu, solidaritatea față de comunitate) și *abilități de viață* (alegerea de viață sănătoasă; siguranța/securitatea personală); *abilități intrapersonale* (autocunoașterea și gestionarea emoțiilor); *abilități interpersonale* (comunicarea și relaționarea); integrarea socială; a învăța să înveți; rezolvarea de probleme creative; gândirea critică și estetică; artistismul; planificarea/organizarea; comunicarea; soluționarea conflictelor; grija față de ceilalți; încrederea în sine; caracterul; (auto) motivarea; responsabilitatea și disciplina personală etc.), care-i va forma însușiri de personalitate și-l va însoți pe tot parcursul vieții [17; 19].

Astfel, Metodologia cu privire la abordarea unui posibil curriculum modernizat din perspectiva corespunderii cu SÎDET, care include nemijlocit Modelul descris mai sus, a fost implementată în cadrul a opt instituții de educație timpurie din mun. Chișinău, cu participarea a 150 de cadre didactice. În ședințele pedagogice au fost expuse subiecte de dezbatere, precum: *cadrul metodologic al educației timpurii - probleme actuale; asigurarea metodologică în educația timpurie - un posibil mecanism de învățare și dezvoltare eficientă a copiilor de vârstă*

preșcolară; aprecierea tehnologiilor educaționale în baza rezultatelor scontate ale copiilor preșcolari, prin care s-au validat instrumentele metodologice de aplicare eficientă a curriculumului dezvoltat în raport cu SÎDET [5].

În opinia cadrelor didactice, relevanța acestei metodologii este orientată spre dezvoltarea holistică a personalității copilului (87,4%) în vederea asigurării unei dezvoltări eficiente și integre a acestuia. În contextul dat, 88,3% dintre respondenți confirmă necesitatea delimitării în Metodologie a particularităților de vârstă pentru fiecare domeniu de dezvoltare, deoarece aceasta facilitează din timp demersul proiectiv al procesului educativ al cadrelor didactice calificate din instituțiile de educație timpurie, centrându-se, în consecință, pe interesele și nevoile copilului. De asemenea, 88,3% dintre respondenți au confirmat pozitiv actualitatea acestei Metodologii, care răspunde așteptărilor lor cu privire la asigurarea calității procesului de educație timpurie din grădinițe.

Potrivit criteriului *Claritatea și plenitudinea reperelor conceptuale ale metodologiei*, 67% dintre cadrele didactice participante la experimente le apreciază „în mare măsură” și, respectiv, 33% le apreciază „într-o oarecare măsură”. Astfel, 97,9% dintre respondenți menționează faptul că conținutul lucrării metodologice prezintă o algoritmică corectă a noțiunilor-cheie și a structurii acesteia. Totodată, Metodologia facilitează demersul formării premiselor de competențe la fiecare domeniu de dezvoltare (98%), în baza tehnologiilor educaționale (71%) pentru cadrele didactice.

Finalmente, contextul metodologic de proiectare a produselor curriculare alternative vine să valorifice tehnologiile educaționale în instituțiile de educație timpurie, proiectarea curriculară integrată a activităților din instituțiile de educație timpurie, monitorizarea și evaluarea preșcolarilor pe domenii de dezvoltare, fapt ce poate genera o *altfel* de abordare a proiectării și realizării procesului educațional din perspectiva corespunderii curriculumului cu SÎDET. Aceasta ar presupune *centralizarea pe standarde și nevoia de responsabilizare în vederea dezvoltării curriculumului* în educația timpurie pentru asigurarea individualizării și globalizării învățării copilului încă de la primele momente ale existenței sale, cu implicarea tuturor actanților educaționali care contribuie la creșterea și dezvoltarea lui optimă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Cadrul de referință și Curriculumul național pentru educația timpurie*. ME, 2015. www.particip.gov.md;
2. Cemortan S. (coord.), Cuznețov L. et al. *Metodologia proiectării procesului educației la copiii de 3-5 ani în instituțiile preșcolare*. Chișinău, IȘE, 2011;
3. Cemortan S. (coord.), Racu J. et al. *Metodologia proiectării procesului educației la copiii de 5-7 ani în instituțiile preșcolare*. Chișinău, IȘE, 2011;
4. Clichici V. et al. *Noi abordări de dezvoltare a curriculumului și a tehnologiilor educaționale în educația timpurie*. *Univers Pedagogic*, nr. 1 (53), 2017, p. 20-26;
5. Clichici V. et al. *Percepții și opinii ale cadrelor didactice privind „metodologia de asigurare a procesului educației timpurii” în raport cu SÎDC*. *Univers Pedagogic*, 2017, nr. 3 (55);
6. Clichici V., Straistari-Lungu C. *Jocul - premisă a dezvoltării „capacităților și atitudinilor de învățare” în educația timpurie*. Materialele conf. șt. intern. Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare, US „A. Russo” din Bălți, 27 aprilie 2017;
7. *Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova*. Bolboceanu A., Cemortan S. et al. Chișinău, Edit. „Cartier”, 2008;
8. Duminică S., Dascăl A. *Valențele formative ale abordării integrate a curriculumului în educația timpurie*. *Univers Pedagogic*, nr. 2 (54), 2017, p. 20-28;
9. *Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară*. Ed. a 2-a. ME. Chișinău, S.n. (Tipogr. „Vite-Jesc”), 2014;
10. *Ghidul 1001 idei pentru o educație timpurie de calitate*. M. Vrânceanu (coord. șt.), D. Terzi-Barbăroșie (et al.) CE „Pro Didactica”, Chișinău, 2013. S.n. (Tipogr. „Sirius”);
11. *Ghidul de aplicare a instrumentului de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală și a Fișei de monitorizare a progresului preșcolarului*. ME, expert intern. L. Platas. Chișinău, S.n. (Tipogr. „Vite-Jesc”) 2014;
12. Ionescu M. (coord. șt.). *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere până la 7 ani*. București, Edit. „Vandemonde”, 2010;
13. Munteanu C. *Ghid pentru învățământul preșcolar. O abordare din perspectiva noului curriculum*. Iași, Edit. „Polirrom”, 2009;
14. Pascari V. *Proiectarea procesului educațional în instituția preșcolară*. Ghid metodologic. Ed. a 2-a (rev. și compl.), Chișinău, S.n., 2015;
15. *Regulamentul de funcționare a instituției de educație timpurie din 12.04.2016*. Disponibil pe: www.particip.gov.md;
16. *Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în instituțiile de educație timpurie în anul 2017-2018* (Scrisoare metodică). M.Vrânceanu, MECC. Disponibil pe: www.e.du.gov.md;
17. Vasian T. (et. al.). *Educația timpurie: sporirea calității și eficienței*. În: *Univers Pedagogic*, nr.1(49), 2016. p. 28-33;
18. Vârtosu L., Pânzari A., Velișco N. et al. *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copil de la naștere până la 7 ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*. Chișinău, S.n. (Tipogr. „Sirius”), 2013;
19. Voiculescu E. *Pedagogie preșcolară*. Ed. a 2-a, rev. București, Edit. „Aramis”, 2003;
20. Vrăsmaș E. *Educația timpurie*. București, Ed. „Arlequin”, 2014.

CONDIȚII DE EFICIENTIZARE A POTENȚIALULUI PSIHOSOCIAL AL COPIILOR CU DEFICIENȚE MINTALE SEVERE

Rezumat. În lucrarea de față sunt prezentate rezultatele evaluării potențialului de dezvoltare a copiilor cu deficiențe mintale severe (DMS), influențați de un amplu model de recuperare. Totodată, este dovedit faptul că orice copil aflat în dificultate posedă un potențial psihofizic rezidual, orientat spre compensarea funcțiilor pierdute. Autorii propun ca recuperarea copiilor cu DMS să se realizeze în complex, cu ajutorul diferitor modele de influență.

Cuvinte-cheie: educație incluzivă, potențial psihosocial, potențial rezidual, recuperare, deficiență mintală, compensarea funcțiilor, servicii complexe, pedagogie curativă.

Potențialul de dezvoltare psihosocială este un produs care indică nivelul de includere a copilului în viața cotidiană, impactul acțiunilor de recuperare, întreprinse în procesul educației, și posibilitatea de integrare în societate a copiilor cu DMS.

În această lucrare prezentăm nivelul de dezvoltare a multor funcții psihofizice ale copiilor cu DMS, în calitate de componente de bază ale potențialului psihosocial la diferite etape de recuperare în cadrul instituției de tip educațional Complexul-pilot de pedagogie curativă „Orfeu” (în continuare – CPPC „Orfeu”).

Pentru prelucrarea statistică a datelor obținute în urma studiului efectuat de noi am utilizat Programul *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), iar la verificarea ipotezelor am apelat la testul t-Student de comparare a unei medii cu o medie cunoscută. Au fost supuse analizei datele acumulate pe domeniile evaluate, și anume: sfera cognitivă, atenția, memoria, gândirea, vorbirea, comunicarea, imaginea de sine, manifestările creative, sfera emoțională, sfera psihomotrică, sfera psihosocială, adaptarea socială, deprinderile de învățare, aptitudinile și deprinderile de muncă etc.

În cadrul experimentului de constatare, au fost evaluați 80 de elevi cu deficiențe mintale. Rezultatele prezentate în Tabelul 1 elucidează

schimbările înregistrate în media test pentru domeniile evaluate.

Tabelul 1. Potențialul de dezvoltare al copiilor cu DMS la începutul anului de studii.

Domeniile evaluate	Test (09.2007)
Atenția	-0.9659
Memoria	-0.5114
Gândirea	-0.9432
Vorbirea	-0.5977
Comunicativitatea	-0.5227
Sfera senzorial-perceptivă	-0.3610
Imaginea de sine. Manifestările creative	-0.4602
Sfera emoțională	-0.6056
Dezvoltarea psihomotrică	-0.0483
Adaptarea socială	-0.0739
Deprinderile de învățare	-1.1339
Aptitudinile, deprinderile de muncă	-0.3977

Pentru înțelegerea mai bună a nivelului de dezvoltare a potențialului psihofizic al copiilor cu DMS, datele cu privire la dezvoltarea potențialului lor psihofizic sunt prezentate în Figura 1 sub formă grafică.

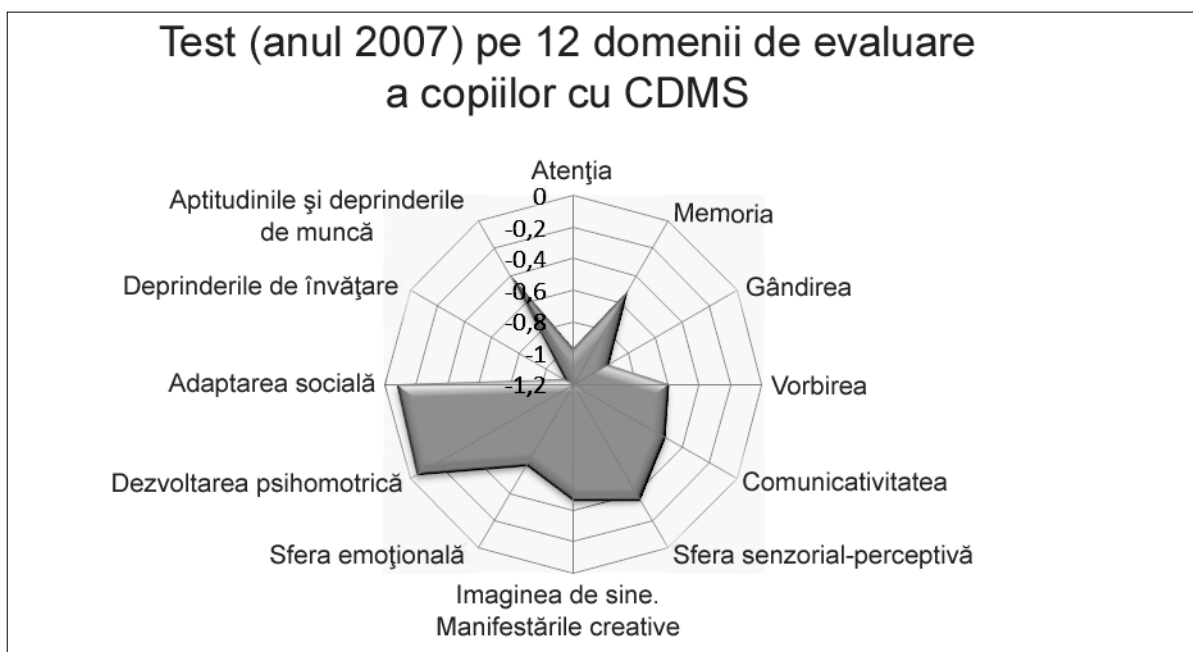


Figura 1. Prezentarea grafică a potențialului de dezvoltare la începutul anului școlar

Studiul a arătat că deprinderile de învățare ale copiilor cu DMS sunt dezvoltate deosebit de slab, acestea indicând o valoare de -1.1339. Reîșind din legitățile de dezvoltare ale acestei categorii de copii, am stabilit și o slabă dezvoltare a gândirii lor (cu valoarea de -0.9432). Legitățile de dezvoltare ale acestor copii și, în special, legitatea privind „totalitatea și ierarhia în dezvoltarea funcțiilor psihice la copiii cu retard” (Ababii O. [1], Vucun N. [2], Выготский Л. [4], Власова Т., Певзнер М. [5] Лубовский В. [6]), au fost caracteristice și pentru copiii cercetați de noi. De exemplu, atenția lor a înregistrat un indice de dezvoltare cu o valoare de -0.9659, sfera emoțională – de -0.6056, vorbirea – de -0.5977, comunicativitatea – de -0.5227, memoria – de -0.5114, imaginea de sine și manifestările creative – de -0.4602, aptitudinile și deprinderile de muncă – de -0.3977, sfera senzorial-perceptivă – de -0.3610, adaptarea socială – de -0.0739, dezvoltarea psihomotrică – de -0.0483.

Rezultatele acumulate în cadrul experimentului de constatare la copiii cu DMS au arătat un nivel scăzut de dezvoltare al întregului complex de funcții psihofizice. Aceste date demonstrează potențialul de dezvoltare de până la implementarea modelului de recuperare și ne-a îndemnat să aplicăm o altă paradigmă de dezvoltare a

potențialului psihosocial al copiilor cu DMS.

În țara noastră, activitatea de recuperare a copiilor cu DMS se realizează în mod episodic, de regulă, la domiciliu, cu implicarea părinților, deoarece republica nu dispune de o rețea de servicii bine determinate în domeniul dat.

Anume pentru recuperarea eficientă a unor asemenea copii a și fost înființat Complexul-pilot de pedagogie curativă „Orfeu”, care desfășoară activitatea de pregătire a copiilor cu DMS pentru incluziune școlară și socială. Cercetarea potențialului psihosocial incipient de dezvoltare al copiilor cu DMS ne-a oferit posibilitatea de fundamentare științifică a unor acțiuni efective de recuperare. Astfel, am propus metodologia de selectare a resurselor umane pentru activitatea de recuperare, am prognozat acțiunile de îmbunătățire a performanțelor de recuperare ale cadrelor didactice în vederea promovării incluziunii școlare și sociale a copiilor cu DMS, am elaborat un complex de diagnosticare a influențelor recuperatorii.

Modelul propus include componentele legislativ-normative, instituționale, funcționale, curriculare, de parteneriat, de formare a resurselor umane, de supraveghere a potențialului de dezvoltare, care pot fi realizate în cadrul CPPC „Orfeu”, extinzând astfel posibilitățile de recuperare a copiilor. Organizarea și gestiona-

rea activităților de recuperare în cadrul CPPC „Orfeu” reprezintă o alternativă pentru sistemul de învățământ special.

Procesul educațional, de recuperare și compensare se desfășoară prin aplicarea principiilor pedagogiei curative a lui Rudolf Steiner [6], orientând demersul recuperativ spre evoluția copilului în aspectele dezvoltării gândirii, simțirii și voinței sale. Ca urmare, organizarea recuperării se caracterizează prin realizarea unor elemente specifice, precum sunt: programul adaptat zilnic pentru anumite grupe de copii; combinarea unor diferite obiective și activități; predarea în epoci (predarea modulară, în etape de 2-4 săptămâni); promovarea viziunii antropologice în dezvoltarea psihofizică a copilului; abordarea diferențiată a posibilităților de inițiativă ale copilului; implementarea conceptului ecologic cu privire la calitatea și proprietatea materialelor didactice folosite în educație.

Un accent deosebit în procesul de recuperare a copiilor cu DMS este pus pe formarea și dezvoltarea parteneriatului educațional între copil, educator, părinte și societate. Copiii sunt îndrumați să folosească în mod creator și sintetizator noțiunile dobândite, astfel încât să poată beneficia de egalitatea de șanse pentru accesarea la următoarea treaptă de învățământ. Conținutul activităților de recuperare a fost îmbogățit pe larg prin conceptele pedagogiei curative.

Pedagogia curativă este un mod de a educa, apărut ca un răspuns la nevoile copiilor cu deficiențe, ale căror probleme de sănătate fizică și psihică nu pot fi rezolvate prin forme obișnuite de educație. Fundamentul demersului educațional se bazează pe structura ființei umane, alcătuită din trup, suflet și spirit, acționând benefic asupra gândirii, simțirii și voinței copiilor, considerând că aceștia au nevoie, în primul rând, de îngrijiri de ordin spiritual. Astfel, se pornește de la premisa că omul este o ființă spirituală, aflată într-un proces de integrare treptată în realitatea societății umane. Condiția de bază în pedagogia recuperatorie folosită de noi este cunoașterea și aplicarea principiilor și etapelor de dezvoltare ale copiilor. Respectarea acestei condiții în procesul de învățământ presupune acordarea necesarului educațional pentru vârsta preșcolară la timpul potrivit și în modul corespunzător nivelului la care a ajuns procesul de trezire a forțelor cognitive ale copilului, de percepere a cauzalității, a abstracțiunilor și a generalizărilor.

La prima etapă de recuperare, au fost realizate acțiuni în vederea dezvoltării fizice a copiilor (aproximativ până la 7 ani) prin activarea voinței, manifestată prin joc și imitație. La cea de-a doua etapă, ne-am concentrat atenția pe dezvoltarea lor sufletească – activarea simțirii (aproximativ de la 7 până la 14 ani). La etapa a treia, promovăm dezvoltarea spirituală prin activarea gândirii independente (aproximativ până la 21 de ani). În procesul de formare și recuperare a copiilor cu DMS, accentul s-a pus, în mod diferențiat, pe aceste trei moduri de manifestare ale ființei umane. Pentru realizarea procesului de recuperare, este nevoie de un spațiu protejat, în care să poată fi efectuate toate acțiunile necesare pentru dezvoltarea ulterioară a copilului.

Activitățile menționate au o imensă deschidere spre ceea ce îi înconjoară pe copii, aceștia întâlnind lumea cu o încredere nelimitată. Perceperea în profunzime a componentei sufletești a mediului, încrederea și deschiderea sunt caracteristice pentru multe acțiuni recuperatorii. Forța imitației, care are o mare importanță în recuperarea copilului cu DMS, se manifestă prin joc, activitatea specifică vârstei preșcolare. Prin joc voința copilului se orientează spre mediul înconjurător, pe care îl transformă cu ajutorul fanteziei, forța ce îmbogățește jocul, tonifică și pune în mișcare întreaga lume interioară a copilului. Anume jocul liber, în care se manifestă dorința copilului de învățare și înțelegere, de atașament sufletesc și de manifestare a posibilităților creatoare, inclusiv recuperatorii, este activitatea de bază realizată cu și pentru această categorie de copii. Fiecare experiență de viață are un efect direct asupra capacităților fizice, sufletești și spirituale ale copilului. Spațiul coloristic, mobilierul, modul de adresare din partea educatoarelor trebuie să fie în deplină concordanță cu necesitățile acestei vârste.

Conținutul activităților recuperatorii este elaborat în baza pedagogiei curative, respectându-se următoarele principii: copilul este o unitate de gândire-simțire-voință; copilul este o ființă larg receptivă din punct de vedere senzorial; impresiile marchează ființa copilului până la nivelul formării organelor interne și al proceselor spirituale; imitația și modelul caracterizează demersul educațional necesar acestei vârste; procesele de creștere și cele de învățare au loc sub acțiunea aceluiași forțe; dezvoltarea cere timp,

iar în educația recuperatorie o treaptă se clădește pe cea anterioară; ritmul și repetiția structurează activitățile în instituția de referință; în grupa de grădiniță procesul educativ cognitiv și recuperatoriu se realizează cu copii de diferite vârste.

În acest context, am orientat conținutul recuperării în următoarele direcții:

1. Dezvoltarea sănătoasă și armonioasă a gândirii, simțirii, voinței copilului, văzut ca o individualitate în formare, prin crearea posibilităților de afirmare a forțelor sale interne.
2. Asigurarea premiselor dezvoltării copilului pentru întreaga sa viață.
3. Crearea unui înveliș protector prin ambianța în care se desfășoară activitățile, prin oferirea unui mod de viață sănătos și prin modelul demn de urmat al educatoarelor.
4. Realizarea unei stări de siguranță interioară prin imprimarea obiceiurilor, valorilor tradiționale, ritmurilor și repetărilor.
5. Crearea unei comunități educaționale complexe prin organizarea grupei cu copii de diferite vârste.
6. Realizarea unui mediu de activități stimulatoare, ce pornește de la nivelul realității imediate.
7. Oferirea de modele comportamentale și de gândire, pe care copiii să le poată imita pe baza motivației interioare, în funcție de stadiul de dezvoltare la care se află.
8. Încurajarea cunoașterii prin crearea de situații pedagogice inedite.
9. Trezirea sentimentelor de iubire și respect față de om și mediu.

Limba maternă se cultivă prin rostirea conținuturilor lexicale în cadrul jocului ritmic, repetându-le o anumită perioadă și oferind posibilitatea fixării lor. Povestirea unui basm face posibilă dezvoltarea competențelor auditive, de exprimare gramaticală corectă și de îmbogățire a vocabularului. Experiența lingvistică poate fi îmbogățită și prin învățarea unor poezii, cântece și jocuri în limbi străine, oferite în mod opțional copiilor aflați în ultimul an de grădiniță. Utilizarea conștientă și atentă a limbii influențează dezvoltarea cognitivă, la fel cum cuvintele bine alese și sintaxa corectă promovează gândirea clară.

În realizarea recuperării se creează o atmosferă care, pe de o parte, lasă copilului libertatea de manifestare, iar pe de altă parte, acționează

armonios asupra lui prin formă și culoare. Spațiul pentru această activitate este organizat într-o manieră simplă, practică și estetică, astfel încât să stimuleze interesul copiilor pentru joc. Arhitectura este adecvată: arcade, bolți, obiecte simple, dar sugestive, mobilierul, culorile sunt pastelate și oferă copilului un înveliș protector, evitându-se astfel o stimulare (vizuală) supradimensională. Sala de grupă este amenajată sugestiv, ca și gospodăria unei familii, unde muncile casnice zilnice (gătitul, coptul, spălatul, călcatul etc.) se desfășoară în prezența copiilor. Aceste activități se desfășoară într-un spațiu special dotat: cu mașină de gătit, mobilier specific, vesela necesară etc. În dotarea grădiniței intră, de asemenea, un mare număr de obiecte din materiale naturale, folosite în activitățile individuale sau de grup, care sunt dispuse în cadrul încăperii pe centre de interes. Copiilor dinamici le stau la îndemână mașinuțe, trenulețe, tractoare și materiale din lemn pentru construit: crengi, butuci de diferite mărimi, rădăcini, pietre, scoarță de copac etc., stimulându-i astfel să creeze diferite situații de joc.

Într-un alt spațiu pot fi amplasate jucăriile-animăluțe din lemn, cele tricotate sau confecționate din pâslă de către educatoare și părinți, care le pot sugera copiilor o „fermă de animale”. Pe rafturi stau coșuri împletite din nuiele cu diverse materiale, adunate din natură: scoici, conuri de brad, castane, ghinde, semințe, pe care copiii le folosesc în jocuri libere sau dirijate. La dispoziția copiilor stau coșulețe cu ceară colorată, pensule, acuarele, hârtie, ceară de modelat, ață colorată, gherghef, lână netoarsă, mărgelile din lemn. Instrumentele precum ace, foarfece, cuțite cu vârful ascuțit și altele de acest tip sunt utilizate doar în prezența educatoarei. Toate spațiile, împreună cu mobilierul multifuncțional, materialele textile din in, bumbac, mătase, lână și stativile din lemn sunt amplasate astfel, încât copiii se pot autodeservi oricând o cere situația.

Un loc bine determinat în spațiul grupei îl are masa anotimpurilor, unde schimbările din natură și anumite sărbători din cursul anului pot fi sugerate zilnic prin diverse elemente: suprafețe textile în culori specifice, păpuși confecționate din materiale naturale de către educatoare, plante, fructe, mușchi, pietre etc.

Activitatea cu copiii se desfășoară și dincolo de spațiul din clasă, adică în curtea de joc, unde la dispoziția copiilor se află o groapă cu nisip, un

topogan, o frânghie pentru cățarat, butuci, picioaroage, corzi pentru sărit etc. Toate aceste obiecte le cultivă copiilor prin joc calități motrice, precum: îndemânare, forță, rezistență, viteză, diferitele variante de mers, alergare, târâre, cățărare.

O mare însemnătate în activitatea recuperatorie o are ritmul activităților. Sistemul pedagogic se bazează pe respectarea și aplicarea permanentă a ritmului în educația copilului. La vârsta preșcolară, se propune un program repetat periodic, pe durate determinate, care contribuie în mod decisiv la creșterea sănătoasă și armonioasă a organismului tânăr. Programul săptămânal este alcătuit astfel, încât să respecte ritmicitatea: pentru aceasta zilele săptămânii sunt marcate prin culorile materialelor folosite la împodobirea grădiniței. Tradiția i-a atribuit fiecărei planete o anumită culoare; fiecare zi, aflată sub semnul unei anumite planete, va fi însemnată prin culoarea acesteia: luni-Luna-indigo; marți-Marte-roșu; miercuri-Mercur-galben; joi-Jupiter-oranj; vineri-Venus-verde; sâmbătă-Saturn-albastru; duminică-Soare-alb. Basmele, ca și poeziile, cântecele și jocul ritmic sunt alese astfel, încât conținutul lor imaginativ să corespundă timpului calendaristic în care sunt prezentate.

Organizarea sărbătorilor este efectuată după vechile tradiții populare și culturale, adaptate specificului local și introduse ca elemente artistice și de conținut în activitatea zilnică. Prin metodele folosite, prin simțuri și trăiri proprii educatoarea îi creează copilului o percepție armonioasă și bogată a sărbătorilor. Acestea au un rol important și în jocurile din timpul săptămânii, atât în cele dirijate, cât și în cele create de copii pe baza amintirilor.

Conținutul activităților prevede ca evenimentele cardinale ale anului calendaristic să fie marcate prin sărbători: la echinocliul de toamnă se desfășoară Sărbătoarea recoltei; la solstițiul de iarnă - sărbătoarea Crăciunului; la echinocliul de primăvară - sărbătoarea Paștelui; la solstițiul de vară - sărbătoarea Sânzienelor. În afară de acestea, se desfășoară și sărbători tradiționale: a piticilor (Lampioanelor), a Sfântului Arhanghel Mihail, a Sfântului Nicolae, a celor trei magi, a Carnavalului, Înălțării, Rusaliilor. Marcarea sărbătorilor de peste an, în derularea celor patru anotimpuri, este doar un aspect al modalității de armonizare a ritmurilor proprii ale copiilor cu cele ale naturii. Managementul recuperării, realizat prin organi-

zarea sărbătorilor, prezintă o legătură permanentă între copil și forțele naturii.

Procesul de recuperare impune necesitatea ca sistemul de predare să se realizeze pe epoci, adică aceleași subiecte sunt repetate timp de 2-3 săptămâni. Acest model îi permite copilului să parcurgă întregul proces de învățare, repetare și verificare, prin care se familiarizează cu noile conținuturi, însoțindu-le, aprofundându-le, interiorizându-le prin exersare, punându-se astfel bazele recuperării cognitive. Pe durata unei epoci, sunt stabilite activități specifice pentru fiecare zi a săptămânii. Activitatea din cadrul Complexului-pilot de pedagogie curativă este repetată odată cu venirea zilei corespunzătoare. De exemplu: luni - pictura, marți - activitatea practică, miercuri - modelajul, joi - euristică, vineri - activitate gospodărească. De asemenea copiilor li se oferă în fiecare zi un anumit produs alimentar, în funcție de specificul local, iar prin trăirea acestui ritm copiii învață să deosebească zilele săptămânii, succesiunea și denumirea lor (de exemplu, activitatea dirijată pentru ziua de luni este pictura, iar produsul alimentar oferit este orezul). Programul recuperatoriu conține acțiuni corespunzătoare ritmului zilei, astfel fiind respectat ritmul recuperatoriu al respirației, care presupune o inspirație și o expirație, adică alternanța dintre concentrare și relaxare.

Recuperarea se realizează în grupe de copii sau în mod individual și include următoarele activități:

- a. Ziua începe cu jocul liber, iar copiii aleg activitatea pe care doresc s-o desfășoare, de exemplu, în timp ce educatoarea pregătește gustarea, unii copii pot s-o ajute, alții construiesc sau desenează (expirație).
- b. După strangerea jucăriilor, când fiecare lucru își află locul său și în grupă se instalează din nou ordinea, urmează jocul ritmic, care se desfășoară cu întreaga grupă (inspirație, concentrare).
- c. Spălatul pe mâini este un scurt moment de relaxare (expirație).
- d. Servirea mesei îi adună pe copii împreună și totul se desfășoară într-o atmosferă de mulțumire și respect pentru mâncare. Repetarea zilnică a culturii servirii mesei le creează copiilor un climat socioafectiv familial, ceea ce conduce la un comportament recuperatoriu corect.

- e. Strângerea și aranjarea veselei se face împreună cu copiii, după care toți ies la joacă în curte. Acesta este un moment de deschidere, relaxare, expirație.
- f. Se revine în sala de grupă pentru ascultarea basmului, prilej de concentrare-inspirație. Un basm se repetă zilnic în timpul epocii de 2-3 săptămâni.
- g. Ritmul zilei este organizat în mod diferit, în funcție de programul (normal sau prelungit) al grădiniței.

Totodată, conținutul recuperării copiilor cu DMS extrage subiecte din toate domeniile vieții, având scopul principal de a le permite să experimenteze o varietate de procese teoretice și practice de învățare. Prin conținutul activităților recuperatorii copilul este ajutat și fortificat în evoluția sa, lui i se oferă posibilitatea de a sesiza propria deviație sau întârziere de dezvoltare. Astfel, fiecare temă școlară abordată posedă un potențial recuperatoriu, iar în procesul predării pedagogul poate apela la cele ce urmează, în corespundere cu nivelul de dezvoltare al copilului.

Caracterul specific al fiecărui an de studiu și relevanța sa asupra dezvoltării potențialului copilului cere elaborări speciale care includ: asimilarea unor cunoștințe generale și deprinderi de învățare; proiecte de studiu, dezvoltarea limbajului; vorbirea, scrierea și citirea, inclusiv gramatica; activități artistice, practice și de mișcare.

Recuperarea în școală prevede ca curriculumul să fie adaptat la specificul clasei și aplicat în funcție de nevoile individuale ale copilului, prin elaborarea planurilor educaționale individualizate.

Artterapia și terapia prin muzică sunt promovate de noi ca mijloace de recuperare, vindecare și comunicare. Valoarea terapeutică a muzicii rezultă din multiplele influențe pe care le are aceasta asupra psihicului uman, datorate complexității fenomenului muzical ca atare.

În susținerea recuperării a fost inclus un șir de acțiuni ce dezvoltă sfera afectivă a copiilor. Printre ele se numără prezentarea în premieră a Imnului instituției, interpretat de elevi vocal și instrumental (la fluiere, percuție s.a.), fiind filmat și un clip video (plasat pe site-ul CPPC „Orfeu”), textul, muzica și aranjamentul aparținându-ne. Aceasta a fost o adevărată trăire emotivă, iar copiii devin siguri de sine și mândri de propria creație, ceea ce argumentează realizarea unuia dintre principalele obiective ale educației pentru recuperare.

Activitatea recuperatorie prin meloterapie

influențează dezvoltarea copiilor în diverse domenii (limbaj și comunicare, expresie emoțională, socializare, psihomotricitate, atenție) etc. Contactul direct al copiilor cu instrumentele muzicale, manipularea lor, percepția senzitivă a sunetelor instrumentale implică reacții de răspuns din partea întregului organism. Managementul recuperării, propus de noi, vede implicarea instrumentelor de percuție, a castanietelor, tamburinelor, țambalelor, xilofonului cu scopul de a facilita comunicarea copiilor cu deficiențe mintale severe.

Terapia prin muzică nu înseamnă doar educație muzicală, prin care copiii capătă deprinderi muzicale de bază, ci în acest tip de terapie muzica este folosită, în primul rând, pentru a stabili un contact cu copilul, apoi ca mod de exprimare, prin care acesta să se simtă în siguranță. În activitatea de recuperare este important ca meloterapeutul să cunoască particularitățile individuale ale fiecărui copil cu care lucrează, să urmărească reacțiile acestuia atât la contactul cu instrumentul, cât și la sunetele diverselor instrumente, pentru a putea folosi informațiile obținute în scopul utilizării unor strategii eficiente de recuperare.

În cadrul programului de recuperare, muzica constituie o oportunitate de creare a mediului stimulativ de joacă, de a răspunde activ nevoilor individuale ale fiecărui copil, în special în direcția dezvoltării psihicului, a raporturilor sociale și a comunicării. Din cauza comunicării verbale nedezvoltate, precum și a inabilității de a căuta și a stabili raporturi sociale, copiii cu DMS prezintă dificultăți în stabilirea de relații cu cei din jur. Este important ca în procesul de recuperare terapeutul să acorde o atenție sporită relației dintre el și copil, precum și dintre copiii din cadrul grupului. Printre acțiunile recuperatorii o mare însemnătate o au bătutul din palme, alegerea instrumentelor, schimbarea lor, cântarea cu elemente rituale, jocurile cu xilofonul etc.

Pentru dezvoltarea motricității generale, copiii sunt implicați în executarea mișcărilor cu elemente de dans; utilizarea instrumentelor în diferite poziții; bătaia de tobă cu rotire în jurul tobei, scuturarea tamburinei sau maracasului, asociată cu sărituri, parcurgerea unor trasee spre anumite instrumente, plimbarea în jurul cercului de copii în timp ce cântă la un instrument, cântecele de mișcare, în care se bate din palme, se ridică mâini-

le, se bate din picioare, se fac rotiri ale corpului stânga-dreapta.

Pentru dezvoltarea unei motricități fine, copiii utilizează instrumentele muzicale mai întâi prin imitație, apoi din proprie inițiativă, în cadrul activităților; ei sunt stimulați să cânte cât mai corect la mai multe instrumente; să utilizeze diverse moduri de prehensiune a instrumentelor (acestea având diferite dimensiuni și forme, diverse acțiuni de manipulare: extragerea din cutie a unui instrument (sau a 2-3 instrumente), studierea instrumentului prin răsucirea și rotirea acestuia, scuturarea instrumentelor ce fac zgomot, transmiterea unui instrument vecinului, susținerea suportului vizual și a concentrării privirii cât mai mult pe instrumentele utilizate.

Pentru dezvoltarea schemei corporale și a lateralității, copiii folosesc cântece de identificare și indicare a părților propriului corp și ale corpului colegilor, de imitare a unor mișcări ale părților corpului, a unor gesturi, exerciții de utilizare a instrumentelor ce pot fi mânuite în dreptul capului, a pieptului, a genunchilor, în stânga sau în dreapta corpului, cântecele de identificare a colegilor „Cine este acesta?”, sarcini în care copilului i se cere să utilizeze o singură mână, apoi ambele mâini, urmărindu-se astfel stabilirea mâinii dominante.

Pentru a le dezvolta copiilor percepția vizuală și cea auditivă, în cadrul programului de recuperare au fost incluse activități ce implică identificarea și gruparea unor instrumente de aceeași formă, mărime și culoare cu un instrument-model; terapeutul utilizează mereu noțiuni de formă, mărime și culoare; percepția auditivă este stimulată în permanență prin obișnuirea copiilor cu sunete cât mai diversificate, atât prin stimularea utilizării instrumentelor muzicale, cât și prin audiții muzicale, cu scopul de a sensibiliza auzul copiilor; astfel încât ei să poată diferenția și selecta sunetele după preferințe.

Deosebit de necesară pentru dezvoltarea acestor copii este orientarea și structurarea spațială a încăperii. Programul propus de noi dezvoltă această formațiune, care va evolua în continuare, incluzând cunoașterea sălii de lucru, cercetarea și utilizarea spațiului ei; efectuarea unor activități în cadrul cărora subiecții sunt plasați în diferite zone ale încăperii, cântând la diferite instrumente muzicale și schimbându-și apoi locurile între ei, așezarea instrumentelor în

diverse locuri și poziții, prin utilizarea permanentă a noțiunilor spațiale.

Pentru organizarea și structurarea temporară sunt prevăzute acțiuni de percepere a ordinii și succesiunii, posibilitatea de a lucra pe etape, reproducerea unor sunete de durate diferite (lung, scurt), asimilarea unuia sau a mai multor ritmuri simple.

Destul de eficientă în procesul de recuperare este arta desenului de forme creative. Limbajul formelor vizuale, pe care ni-l oferă realitatea, nu este înțeles de noi doar prin observarea granițelor ce iau naștere între culori. Peste tot în lumea înconjurătoare există diverse forme geometrice – fulgii de nea, fagurii de miere, cochiliile melcilor, formele frunzelor –, însă acțiunea de a descoperi legitățile geometrice în artă conduce la o trăire foarte puternică a fericirii. Astfel, noi recomandăm ca elevii să ia cunoștință de noțiunile geometrice cu mult înainte de a utiliza liniarul și compasul. Chiar din primul an de școală desenarea formelor precede scrisul. Învățătorul le vorbește copiilor despre mâinile lor și despre faptul cum poate omul să lucreze cu mâinile sale; apoi îi cheamă, rând pe rând, la tablă, punându-i să schițeze o linie, un arc, un cerc, după care le desenează el ceva și elevii îl imită în felul lor.

Putem merge cu copiii afară pentru a urma în mers figuri sub formă de arcuri, spirale și, întorcându-ne în clasă, ei vor desena în caietele de lucru aceleași forme. Desenul de forme nu va fi însă exersat doar ca urmare a mișcării. Elevii sunt rugați să întregească o figură incompletă după propriul simț al formei sau să încerce să ajungă la forma imaginii din oglindă. Astfel, în desenul formelor linia nu este doar un contur, adică limitarea, mai mult sau mai puțin gândită (intelectual), a unui fenomen din lumea exterioară, ea este expresia unui joc interior de forțe; ea nu inhibă, ci trezește la viață. Introducerea în activitățile recuperatorii a exercițiilor de simetrie în oglindă sau a celor de simetrie axială verticală va contribui la dezvoltarea simțului armoniei și al echilibrului. Exercițiile de simetrie față de două axe sau cu trei elemente îi oferă copilului sentimentul ocupării întregului spațiu, stimulându-i astfel imaginația.

Deosebit de eficientă în procesul de recuperare a copiilor este euritmia, care nu prezintă doar un exercițiu corporal armonios, ci și o artă ce provine

din universul sufletesc-spiritual, care-l unește pe om cu aceste sfere. Euritmia modelează corpul într-un instrument care, prin intermediul mișcării, reușește să dea expresie (vizuală) cuvântului și tonului.

Conținutul activităților recuperatorii include și asemenea tipuri de activități precum: folosirea mijloacelor electronice și neelectronice de comunicare nonverbală; participarea la manifestațiile colective, îndeplinirea rolului de pasager, vizitator, artist, cumpărător. Cel mai important este că acest proces familiarizează copilul cu posibilitățile de folosire a mijloacelor nonverbale de comunicare.

Foarte important în procesul de recuperare a copiilor cu DMS este și transferul abilităților igienice. Copiii învață nu doar să se autodeservească, ci și să acorde ajutor altor copii, cu probleme mai severe, la îmbrăcare, la mișcarea cu căruciorul, la adunarea obiectelor în geantă etc.

O mare însemnătate în procesul de elaborare a programului de recuperare o are formarea abilităților legate de organizarea timpului liber, pe măsură ce copiii dobândesc experiență în diferite activități de relaxare: primblări, mersul pe bicicletă, jocurile sportive, ascultarea muzicii, frecventarea teatrului, cinematografului, parcului, discotecii, cafenelei, citirea/ascultarea cărților, vizitarea prietenilor.

În scopul dezvoltării colaborării dintre specialiștii școlii și părinți, se organizează lucrul cu familia. Pentru o mai bună interacțiune între acești doi actanți, se încheie un acord de colaborare între instituție și părintele sau tutorele copilului. Acest acord presupune: contacte permanente cu specialiștii din CPPC (consiliere individuală, comunicarea prin telefon și transmiterea informației prin intermediul agendelor copiilor, întâlniri la ședințele organizate cu părinții), formarea unei atmosfere prielnice de dezvoltare în condiții de domiciliu, îndeplinirea de către familie a sarcinilor formulate de specialiștii CPPC etc.

Direcțiile principale de activitate recuperatorie includ acțiuni de formare a imaginii de sine; a deprinderilor de autodeservire; a abilităților practice; a reprezentărilor despre mediul ambiant și a orientării în lumea înconjurătoare; de dezvoltare a aptitudinilor comunicative de interacțiune în diferite sfere sociale.

În procesul formării abilităților material-practice, de joc și de lucru, se dezvoltă sfera emoțional-volitivă a copilului: interesul, capacitatea de a reacționa adecvat la succese și eșecuri, capacitatea de a depune un timp mai îndelungat un efort sporit pentru a îndeplini o sarcină, pentru a o face calitativ și pentru a o finaliza.

Schimbările intervenite în procesul de dezvoltare psihofizică și funcțională a copiilor cu DMS sub influența activităților recuperatorii au devenit vizibile. Evaluările realizate pe parcursul mai multor ani au demonstrat faptul că și copiii cu DMS dispun de un potențial care poate fi dezvoltat datorită complexului de acțiuni recuperative fundamentate și organizate în mod științific. Influența pozitivă a terapiilor educaționale, recuperatorii și compensatorii a fost stabilită în toate funcțiile supuse cercetării.

Astfel, în urma prelucrării statistice a datelor, am urmărit un șir de rezultate care indică creșterea mediei test la începutul anilor de studiu și a mediei retest la sfârșitul lor, datorită aplicării modelului propus. Mediile comparative, prezentate grafic în continuare și analizate mai detaliat în funcție de fiecare an de studiu, au inclus următoarele domenii: atenția, memoria, gândirea, vorbirea, comunicativitatea, sfera senzorial-perceptivă, imaginea de sine, manifestările creative, sfera emoțională, dezvoltarea psihomotrică, adaptarea socială, deprinderile de învățare, deprinderile de muncă. În continuare, prezentăm un exemplu de schimbare la două dintre probele evaluate: *Atenția și Memoria*.

În Tabelul 2 și Figura 2 sunt prezentate mediile

Tabelul 2. Rezultatele test-retest pentru domeniul Atenția

Domeniul evaluat	Atenția					
	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Anii de studiu						
Test	-0.9659	-0.4933	-0.3974	-0.2466	-0.0714	0.2357
Retest	0.1364	0.4600	0.4872	0.4795	0.5714	1.7429
t-Student	-22.683	-7.361	-19.421	-8.426	-9.106	-21.725
Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

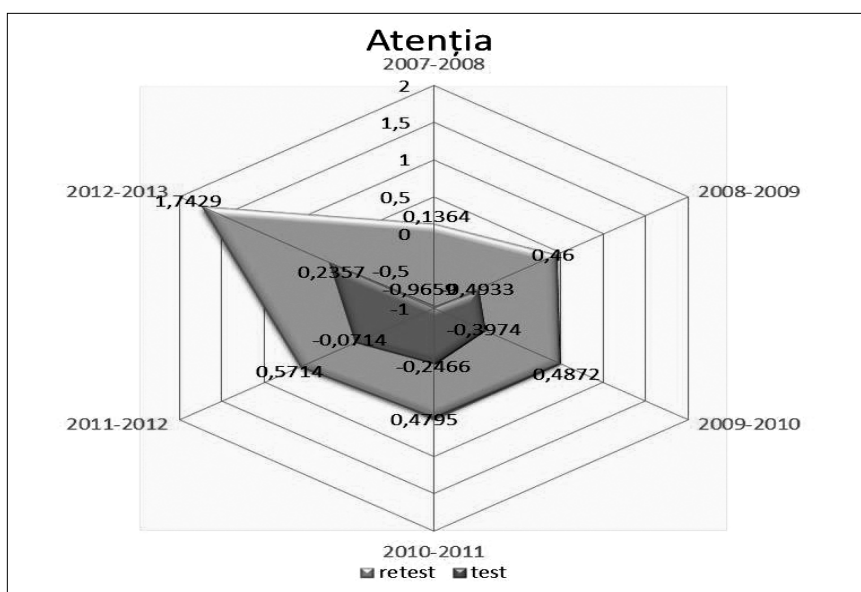


Figura 2. Distribuția rezultatelor medii test-retest pentru domeniul Atenția

test și retest pe domeniul *Atenția*, în funcție de anii evaluați.

Influența recuperării asupra dezvoltării *Atenției* este prezentată sub formă grafică în Figura 2.

Rezultatele prezentate în tabel și în figură, prin media test-retest, ne demonstrează o creștere semnificativă a atenției în anii evaluați. Rezultatele indică că la începutul anului școlar 2007 – 2008 media test este de -0.9659, ceea ce denotă un nivel jos de dezvoltare, iar la sfârșitul anului școlar media retest a crescut cu 0.1364 unități, ceea ce atestă un nivel înalt de dezvoltare a atenției ($t=-22.683$, $p=0.000$). În continuare, observăm că, conform datelor obținute, atenția se menține la un nivel mediu de dezvoltare. La începutul anului 2008 se înregistrează media test de -0.4933, iar la sfârșitul anului 2009 se constată o dezvoltare a atenției cu media retest de 0.4600 ($t=-7.361$, $p=0.000$). Și la sfârșitul anului școlar 2009-2010 se atestă o creștere semnificativă a indicilor. Analiza datelor de la începutul anului 2009 ne arată că media test este de -0.3974, ceea ce

denotă un nivel scăzut de dezvoltare a atenției, iar în 2010 media retest este de 0.4872 ($t=-19.421$, $p=0.000$), demonstrând o dezvoltare înaltă. În 2011 media test este de -0.0714, ceea ce arată o dezvoltare nesemnificativă a domeniului evaluat, indicând un nivel mai înalt la sfârșitul anului. În 2012 – 2013 observăm că media test la începutul anului de studiu înregistrează o valoare pozitivă, în comparație cu ceilalți ani, și este de 0.2357, iar la sfârșitul anului se înregistrează o creștere a mediei retest de 1.7429 ($t=-21.725$, $p=0.000$), ceea ce semnifică un nivel înalt de dezvoltare a atenției. Din datele obținute rezultă că la începutul anului de studiu se constată o valoare negativă a mediei test, iar la sfârșitul anului media retest are o valoare pozitivă, rămânând pozitivă pe tot parcursul anilor de evaluare. Aceeași tendință s-a înregistrat și în anii 2014 – 2017.

În Tabelul 3 și Figura 3 prezentăm, în paralel, rezultatele obținute la evaluarea *Memoriei*. După cum se observă, dinamica schimbării potențialu-

Tabelul 3. Rezultatele medii test-retest pentru domeniul evaluat *Memoria*

Domeniul evaluat	Memoria					
	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
test	-0.5114	-0.2000	-0.5455	-0.2534	0.0429	0.5071
retest	0.6307	0.8133	0.2922	0.4521	0.6857	1.6571
t-Student	-17.812	-9.365	-16.425	-8.045	-7.654	-17.577
Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

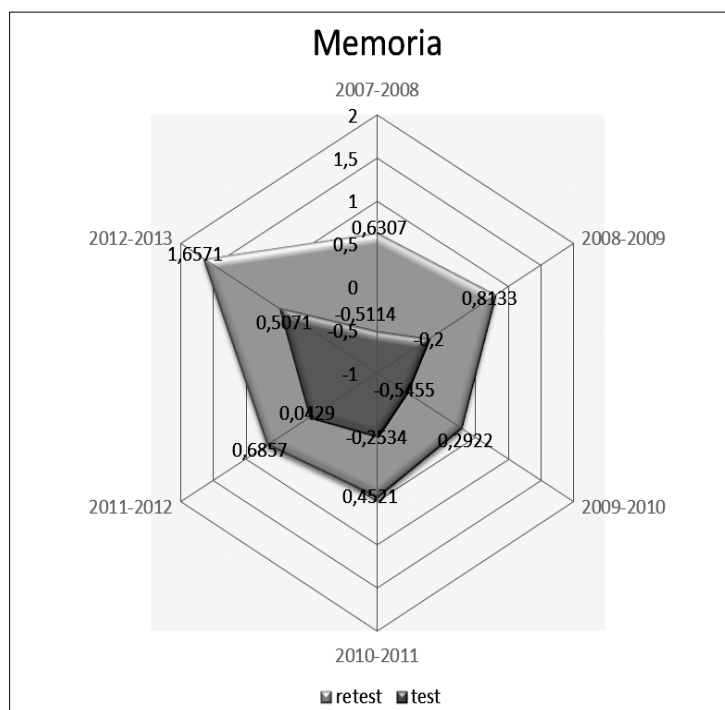


Figura 3. Distribuția rezultatelor medii test-retest pentru domeniul Memoria

lui de *Memorie* este apropiată de dinamica schimbărilor potențialului de *Atenție*.

Ilustrarea grafică a rezultatelor schimbării potențialului Memoriei este prezentată în Figura 3.

Ca rezultat, pentru începutul anului de studiu 2007 constatăm un nivel scăzut de dezvoltare al memoriei, cu media test de -0.5114, iar la sfârșitul anului școlar 2008 media retest de 0.6307 indică o dezvoltare medie a memoriei ($t=-17.812$, $p=0.000$). La începutul anului de studiu 2008, se atestă la fel o dezvoltare joasă a memoriei, cu media test de -0.2000, însă cu o tendință de creștere, media retest a anului 2009 fiind de 0.8133, ceea ce denotă un nivel mediu de dezvoltare al funcției date ($t=-9.365$, $p=0.000$). În continuare, datele prezentate pentru începutul anului 2009 ne indică o descreștere a memoriei, cu media test de -0.5455, ceea ce demonstrează un nivel mediu al memoriei, apoi o dezvoltare înaltă a memoriei spre sfârșitul

anului 2010, când media retest este de 0.2922 ($t=-16.425$, $p=0.000$). Media test pentru anul 2010 este de 0.2534, adică din nou tinzând spre valoarea medie pozitivă de dezvoltare, iar media retest este de 0.4521, ceea ce atestă un nivel înalt al dezvoltării domeniului dat ($t=-8.045$, $p=0.000$). Aceste date ne-au permis să deducem că media test de la începutul anilor de studiu 2007 – 2010 au înregistrat o valoare negativă, memoria plasându-se la un nivel comparativ scăzut de dezvoltare, iar în anii 2011 și 2012 s-a atestat o dezvoltare medie sau chiar înaltă. Datele obținute au fost semnificative pentru anii 2007 – 2008, unde $t=-17.812$; pentru anii 2009 – 2010, unde $t=-16.425$ și pentru anii 2012 – 2013, unde $t=-17.577$, ceea ce denotă un progres în dezvoltarea acestor domenii ale psihicului. Pe parcursul anilor, s-a constatat o dinamică progredientă a memoriei – de la un nivel scăzut până la un nivel înalt de dezvoltare.

Tabelul 4. Rezultatele medii test-retest pentru cele 12 domenii evaluate

Domeniul evaluat	Date SPSS copii cu DMS, 2007-2013			
	test	retest	t-Student	Sig.
Atenția	-0.9659	1.7429	-27.409	0.000
Memoria	-0.5114	1.6571	-27.261	0.000
Gândirea	-0.9432	0.9429	-22.086	0.000
Vorbirea	-0.5977	1.2036	-29.522	0.000

Comunicarea	-0.5227	1.8571	-29.976	0.000
Sfera senzorial-perceptivă	-0.3610	1.2617	-27.094	0.000
Imaginea de sine. Manifestările creative	-0.4602	0.9000	-19.445	0.000
Sfera emoțională	-0.6056	0.8947	-28.712	0.000
Psihomotricitatea	-0.0483	1.9429	-30.066	0.000
Adaptarea socială	-0.0739	2.3500	-30.962	0.000
Deprinderile de învățare	-1.1339	0.3810	-20.851	0.000
Deprinderile de muncă	-0.3977	2.0286	-33.314	0.000

Dinamica rezultatelor medii, obținute în perioada de evaluare pentru toate domeniile, este prezentată în Tabelul 4.

Rezultatele medii test-retest pentru cele 12 domenii evaluate pentru anii 2007 – 2013 sunt ilustrate grafic în Figura 4.

Analiza datelor test-retest, prezentate în Tabelul 4 și Figura 4, arată că schimbările produse sunt semnificative pentru toate domeniile evaluate, demonstrând un progres în dezvoltarea adaptării sociale, aptitudinilor și deprinderilor de muncă, psihomotricității, comunicativității, atenției, memoriei, sferei senzorial-perceptive, vorbirii, gândirii, imaginii de sine, manifestărilor creative, sferei emoționale, deprinderilor de învățare.

Conform datelor obținute, adaptarea socială atestă cel mai mare progres, cu media retest de 2.3500, ceea ce denotă un nivel înalt de dezvoltare. Domeniul adaptării sociale este urmat de

aptitudinile și deprinderile de muncă, cu media retest de 2.0286, care la fel arată un nivel înalt de dezvoltare a acestei funcții. Psihomotricitatea cu media retest de 1.9429 și comunicativitatea cu media retest de 1.8571 ne demonstrează un nivel înalt de dezvoltare, în condiții de recuperare bine determinate. Ultimul loc este ocupat de deprinderile de învățare, cu media retest de 0.3810, ceea ce semnifică un nivel mediu de dezvoltare a acestui domeniu. Așadar, copiii cu DMS dispun de un real potențial de dezvoltare la toate domeniile evaluate, care trebuie să fie influențat prin condiții științifice de eficientizare bine organizate.

Prezintă interes și rezultatele obținute (media test-retest) la domeniul de dezvoltare individuală a fiecărui copil. Pe parcursul anilor, aceștia au înregistrat progrese la toate compartimentele evaluate: li s-a îmbunătățit memoria, pronunțarea cuvintelor simple, înțelegerea vorbirii adresate, vocabularul pasiv, li s-a armonizat sfera emoți-

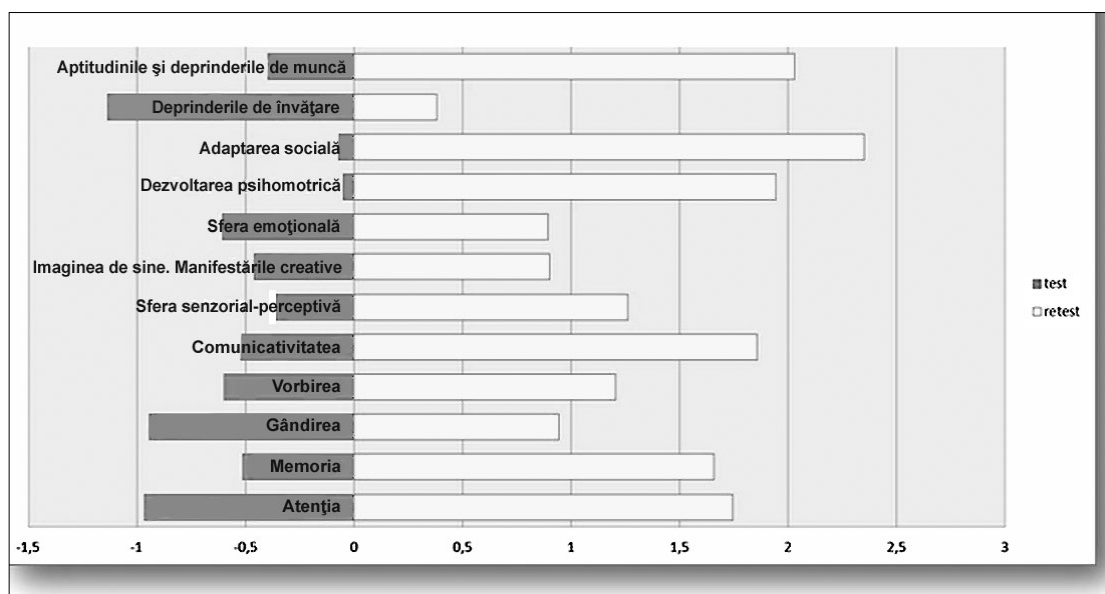


Figura 4. Distribuția rezultatelor medii test-retest pentru cele 12 domenii evaluate în dinamică

onală, le-a scăzut mult impulsivitatea, persistă motivațiile pozitive ale activității de învățare și de muncă, a progresat dezvoltarea psihomotrică, li s-a îmbunătățit scrisul de sine stătător prin copiere și citirea pasivă, li s-a schimbat spre bine coordonarea totală a mișcărilor, li s-au format deprinderi de autodeservire. Totodată, gândirea acestor copii s-a dezvoltat mai puțin.

Conceptualizarea recuperării conform necesităților fiecărui copil, modelarea și asigurarea acțiunilor complexe de influență în aceste situații conduc la ameliorarea proceselor de dezvoltare și formare a deprinderilor de socializare și integrare în viața socială a copiilor cu DMS.

Un indice al influențelor pozitive ale terapiei educaționale și recuperatorii asupra copiilor cu DMS sunt performanțele obținute de către elevii de la CPPC „Orfeu” la diferite concursuri naționale și internaționale, la expozițiile școlare permanente ale lucrărilor realizate de către ei.

Impactul pozitiv al recuperării se manifestă și în procesele de incluziune, socializare și integrare a copiilor cu DMS. Astfel, doar pe parcursul anilor 2015 – 2016, în urma recuperării eficiente, realizate conform modelului propus de noi și educației incluzive promovate de CPPC „Orfeu”, 11 elevi de la acest complex educațional au fost selectați pentru a-și continua studiile în școli generale.

Elaborarea fundamentelor recuperării, deschiderea unor instituții experimentale de alternativă vor asigura noul model de incluziune educațională și socială în Republica Moldova pentru copiii cu deficiențe mintale, inclusiv severe. Organizarea procesului de recuperare și integrare socială este determinat de un șir de factori, condiții, etape operaționale, conținuturi educaționale (curriculare), tehnologii educaționale și de corecție, care influențează dezvoltarea copiilor cu DMS. Selectarea și formarea cadrelor pentru realizarea acestor procese constituie o condiție prioritară.

Rezultatele implementării procesului de formare organizată a resurselor umane sunt demonstrate prin schimbarea pozitivă a multor criterii de evaluare. În acest context, observăm o creștere a coeficientului intelectual în aria cunoașterii acțiunilor de recuperare, îndeosebi a copiilor cu DMS. Profesorii au devenit mult mai rabdători, mult mai încrezuți în ceea ce realizează, sunt siguri că vor fi acceptați de copii și de colegi, urmăresc îndeaproape acțiunile, dar și stările

sufletești ale copiilor, sunt mult mai receptivi, mai sensibili și mai sinceri cu cei din jur, nu încurajează conflictele și găsesc soluții de compromis, sunt motivați pentru succes, au devenit mai toleranți, s-au micșorat cazurile de atitudine rigidă, au crescut aptitudinile lor comunicative și organizatorice.

Rezultatele recuperării copiilor cu DMS în instituția de tip educațional complex de pedagogie curativă au fost menționate atât în documente internaționale, cât și în Hotărâri ale Guvernului Republicii Moldova.

În Raportul cu privire la situația actuală a dezvoltării învățământului pentru elevii de risc și cei cu dizabilități din Republica Moldova, cu referință la proiectele-pilot de incluziune și integrare au fost menționate următoarele: „În Republica Moldova există deja un exemplu de integrare, particular în cadrul educației speciale, la Complexul-Pilot de Pedagogie Curativă „Orfeu”, care a fost creat în conformitate cu Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 511 din 25 aprilie 2003. Centrul este destinat pentru copiii diagnosticați cu retard mintal moderat sau sever” [7, p.12].

În Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011 – 2020, publicat pe 15.07.2011 în MO nr. 114 – 116, Partea I, par. 25, se menționează: „Pe parcursul ultimilor ani, în Republica Moldova au fost promovate unele inițiative de soluționare a problemelor copiilor și tinerilor cu risc de excludere educațională și socială (Centrul de zi „Speranța”, Complexul de pedagogie curativă „Orfeu”, Centrul „Motivație”, Liceul „Pro Succes” etc.), în cadrul cărora au fost create modele de educație incluzivă. Au fost elaborate programe adaptate la potențialul copilului cu diverse probleme de sănătate, dezvoltare, educație etc., au fost organizate cursuri de formare pentru cadrele didactice, au fost diseminate practicile pozitive în asistența psihopedagogică a copiilor cu dizabilități” [8, art. 25].

Eficientizarea potențialului psihosocial al copiilor cu DMS, recuperarea lor în baza modelului fundamentat științific de către noi a demonstrat impactul pozitiv asupra acestora, precum și a altor aspecte ale vieții copiilor cu dizabilități.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Ababii O. *Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie*. Chișinău, Centrul de Resurse Didactice „Cavaioli” SRL, 2017 ;
2. Bucun N. *Bazele managementului educațional*. Chișinău, 2004, 214 p.;
3. Steiner R. *Heilpädagogischer Kurs*, Edition Rudolf Steiner, Dornah/EC317, 1979, 183 p.;
4. Выготский Л.С. *Детская психология*. Собрание сочинений в шести томах, т. 4, Москва, «Педагогика», 1984, 432 с.;
5. Власова Т.А., Певзнер М.С. *О детях с отклонениями в развитии*. Москва, «Просвещение», 1973;
6. Лубовский В.И. *Психологические проблемы диагностики аномального развития детей*/Науч. исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. Москва, «Педагогика», 1989, 104 с.;
7. <https://www.oecd.org/countries/moldova/38614255.pdf>;
8. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=339343>.

ASISTENȚA PSIHOLOGICĂ A ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII: PROBLEME ȘI SOLUȚII

Rezumat. *Articolul de față reflectă rezultatele științifice obținute de membrii Sectorului „Asistența psihologică în educație” al Institutului de Științe ale Educației în cadrul Proiectului „Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții”. Necesitatea cercetării este determinată de importanța învățării pe tot parcursul vieții (ÎPTPV) pentru societatea modernă în condițiile reducerii natalității, a creșterii duratei de formare profesională, îmbătrânirii societății etc. ÎPTPV este percepută ca o sursă principală de dezvoltare a resurselor umane. Asistența psihologică a educației va spori rata de participare la procesul de ÎPTPV prin eliminarea barierelor psihologice și psihosociale și sprijinul psihologic al autocunoașterii, dezvoltării personale și autorealizării.*

Cuvinte-cheie: *învățare pe tot parcursul vieții, asistența psihologică a ÎPTPV, resurse umane, bariere psihologice și psihosociale, resurse personale.*

Preocupați de potențialul învățării în orice perioadă a vieții umane și de valorificarea acestuia prin suport psihologic și psihosocial, cercetătorii din cadrul Sectorului „Asistența psihologică în educație” de la Institutul de Științe ale Educației sunt încadrați deja al patrulea an în realizarea Proiectului de cercetare și inovare cu titlul „Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții”. Obiectivul general al proiectului constă în elaborarea bazelor teoretice și aplicative ale asistenței psihologice pentru conceptul de învățare pe tot parcursul vieții (în continuare – ÎPTPV), ceea ce va contribui la creșterea atractivității, sporirea accesibilității și îmbunătățirea calității învățării.

Cum se explică popularitatea ÎPTPV, care este importanța ei pentru dezvoltarea umană și de ce comunitatea europeană, dar și țări de pe alte continente, acordă atâta atenție și mijloace pentru a fi studiată și implementată? Examinarea surselor informaționale arată că ÎPTPV este obiectivul strategic central pe termen lung al politicilor educaționale – condiție principală a realizării politicilor sociale ale Uniunii Europe-

ne, direcționate spre abordarea provocărilor generale comune. Importanța ÎPTPV este determinată de potențialul ei de dezvoltare a resurselor umane, ceea ce permite de a soluționa problemele de ordin economic, social și personal cu care se confruntă actualmente umanitatea: la nivel economic (îmbătrânirea societății, deficitul de forțe de muncă calificate, competiția globală); la nivel social (ÎPTPV constituie condiția creșterii calității și eficienței proceselor de educație și învățare, promovarea echității, coeziunii sociale și cetățeniei active); la nivel personal (din perspectivă psihosocială și psihologică - stimularea creativității și inovării, a spiritului antreprenorial, consolidarea independenței și responsabilității persoanei, contribuția la stabilirea și păstrarea stării psihologice de bine la toate nivelurile sistemului educațional) [2]. La nivel personal, importanța noii abordări a învățării se soldează cu numeroase beneficii: dezvoltarea tuturor vocațiilor naturale; menținerea curiozității, a setei de cunoaștere (hungrymind); acumularea înțelepciunii; dezvoltarea capacității de adaptare a persoanelor la nou; participarea la acest tip de

învățare conferă sensuri noi vieții; stimulează oamenii să se implice, să rămână cetățeni activi; încheierea unor noi relații de prietenie, a unor relații interpersonale de valoare; viața devine mai bogată datorită sentimentului de autoîmplinire [6; 7].

Atât din punct de vedere cantitativ, cât și calitativ, problema capitalului uman persistă în Republica Moldova. La momentul de față, proporțiile sale sunt mai mari decât în ultimul deceniu al secolului XX. Dezvoltarea sistemului de ÎPTPV este una din puținele posibilități care ar putea contribui la soluționarea problemei date. Anume din aceste considerente, la Institutul de Științe ale Educației a fost inițiat și se realizează Proiectul de cercetare și inovare ***Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții***. Obiectivele generale ale proiectului includ următoarele poziții:

- Stabilirea modalităților de abordare științifică a problemei de cercetare. Analiza politicilor educaționale naționale și internaționale referitoare la asistența psihologică și a situației curente a învățării pe tot parcursul vieții.
- Determinarea resurselor și barierelor psihosociale ale personalității și elaborarea strategiei de dezvoltare a asistenței psihologice din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții.
- Elaborarea și experimentarea metodologiilor și instrumentelor de asistență psihologică a învățării pe tot parcursul vieții.
- Elaborarea materialelor pentru aplicare în activitatea psihologului la nivelul unității educaționale; crearea unei platforme de aplicare în vederea validării și diseminării rezultatelor obținute în cadrul proiectului.

La prima etapă de cercetare (anul 2015), examinarea situației prin prisma conceptului „învățare pe tot parcursul vieții” a arătat că și în Republica Moldova există anumite realizări în sfera dată, cele mai multe, însă, au rămas la nivel de politici. În contextul viziunii privind integrarea europeană a țării noastre, în perioada precedentă au fost realizate următoarele acțiuni: cadrul european al competențelor-cheie a fost integrat în strategiile și politicile educaționale ale țării; a fost acceptat Codul Educației, bazat pe valorile general-umane; a fost elaborată Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, care orientează sistemul educațional spre ÎPTPV; sistemul este deschis pentru experiențe poziti-

ve în reformele educaționale; au fost elaborate documente și întreprinse acțiuni pentru dezvoltarea învățământului vocațional; reforma învățământului superior se află în proces de derulare. O atenție deosebită se acordă învățământului formal la nivelurile preșcolar și școlar; modificările de structură ale învățământului vocațional au devenit vizibile.

Cercetarea reprezentării sociale a ÎPTPV în cadrul studiului empiric a relevat efectul pozitiv și necesitatea acestui fenomen, concentrat pe responsabilitate și optimism (1; 2; 9), prezentat ca un fundament pe care se dezvoltă principalele trăsături de personalitate și abilități profesionale. Concomitent, au fost depistate și unele blocaje: lipsa de informare, de încredere, atitudinea formală, motivația materială, percepția îngustă a potențialului ÎPTPV etc. Aceste blocaje au servit drept argumente de ordin psihosocial pentru dezvoltarea sistemului de ÎPTPV prin cercetarea, proiectarea și implementarea unui sistem de asistență psihologică a învățării pe tot parcursul vieții. Rezultatele obținute la prima etapă a cercetării alcătuiesc bazele științifice generale ale sistemului de asistență psihologică necesar, prevăzând acțiuni precum:

- Luarea în considerare a nevoilor de învățare a persoanelor concrete, a specificului învățării la persoane de diferite vârste și cu diverse interese, elaborarea programelor pentru toate categoriile de beneficiari; încurajarea inițiativei cetățenilor de a participa la învățarea pe tot parcursul vieții în ambele roluri, de învățător și învățăcel.
- Conștientizarea de către beneficiari a faptului că participarea la învățarea pe tot parcursul vieții este un proces voluntar, independent, permanent, fapt ce le permite valorificarea tuturor posibilităților de informare/formare.
- Elaborarea și implementarea politicilor de valorizare și de popularizare a învățării pe tot parcursul vieții; mediatizarea unor diferite modalități nonformale de instruire ținând cont de experiențele țărilor avansate, ceea ce ar ajuta la extinderea și crearea unei rețele impunătoare de servicii la toate nivelurile, în scopul satisfacerii nevoilor tuturor categoriilor de persoane (șomeri, mame cu copii mici, pensionari etc.), cu implicarea TV, presei, rețelelor de socializare.

- Crearea mecanismelor de confirmare a competențelor obținute formal, informal sau nonformal.
- Acordarea asistenței psihologice în cadrul învățării pe tot parcursul vieții va urmări obiective precum: elaborarea fundamentelor psihosociale ale învățării pe tot parcursul vieții; acordarea asistenței psihologice autorilor de materiale conceptuale, normative, metodologice; acordarea asistenței psihologice în cadrul procesului de învățare prin crearea Centrelor de documentare și consiliere.

A doua etapă de realizare a proiectului a avut drept obiectiv **determinarea resurselor și barierelor psihosociale ale personalității și elaborarea strategiei de dezvoltare a asistenței psihologice din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții**. Realizarea obiectivelor pentru anul 2016 s-a soldat cu rezultate importante, care constituie reperate conceptuale ale asistenței psihologice a persoanelor din perspectiva ÎPTPV [3; 6; 7,10]:

1. ÎPTPV reprezintă condiția calității și eficienței proceselor de educație și învățare, a echității, coeziunii sociale și cetățeniei active, iar la nivel personal are loc stimularea creativității și inovării, inclusiv a spiritului antreprenorial, consolidarea independenței și a responsabilității persoanei, a stării psihologice de bine la toate nivelurile sistemului.
2. S-au profilat valorile instrumentale – baza axiologică a asistenței psihologice a ÎPTPV: independența, angajarea în câmpul muncii, achiziționarea voluntară și automotivată a cunoștințelor pentru motive personale sau profesionale, responsabilitatea, creativitatea.
3. Asistența psihologică a ÎPTPV valorifică aspectele axiologice evidențiate prin relevarea sensului lor individual, instrumental și final, la nivelul beneficiarului.
4. Scopul asistenței psihologice a ÎPTPV va trebui să se refere la trei componente:
 - a) asistența psihologică a autorilor de materiale conceptuale, normative, metodologice; elaborarea fundamentelor psihosociale ale învățării pe tot parcursul vieții;
 - b) asistența psihologică a învățării;
 - c) valorificarea maximă a resurselor personale, facilitarea procesului de învățare la nivel personal; acordarea suportului psihologic pentru depășirea barierelor personale.

5. Creșterea personală, din perspectiva ÎPTPV, constituie obiectul asistenței psihologice ca sursă majoră de resurse și condiție definitorie a stării psihologice de bine, a succesului învățării și activității profesionale.
6. Acordarea suportului psihologic în procesul de dezvoltare a capacității de decizie, a independenței și responsabilității ca trăsături de personalitate, reprezentând condițiile de implicare în învățare, dar și beneficiile personale, care pot fi obținute prin ÎPTPV.
7. Asistența psihologică acordată ÎPTPV a copiilor cu CES impune valorificarea creativității, ca resursă de învățare și condiție a succesului, alături de dezvoltarea serviciilor de orientare profesională prin adaptarea formelor, metodelor și conținutului asistenței psihologice.

În anul 2017 cercetările în cadrul proiectului de referință au continuat cu elaborarea și experimentarea metodologiilor și instrumentelor de asistență psihologică a ÎPTPV.

Din echipa de cercetători au făcut parte: A. Bolboceanu, dr. hab., prof., șef sector, director de proiect; N. Bucun, dr. hab., prof., cercet. șt. principal; A. Cucer, cercet. șt. coordonator; M. Batog, cercet. șt.; E. Furdui, cercet. șt.; V. Mihailov, cercet. șt.; R. Cerlat, master în psihologie, cercet. șt.; V. Vrabii, doctorandă în psihologie, cercet. șt. stagiar.

Activitățile proiectate au cuprins acțiuni precum:

- argumentarea teoretico-metodologică a obiectivelor, metodelor și procedurilor de asistență psihologică a învățării pe tot parcursul vieții (ÎPTPV);
- proiectarea complexelor metodologice pentru asistența psihologică a ÎPTPV;
- validarea complexelor metodologice pentru asistența psihologică a ÎPTPV;
- prelucrarea datelor privind validarea complexelor metodologice pentru asistența psihologică a ÎPTPV și elaborarea recomandărilor pentru implementarea acestora.

Realizarea primului obiectiv s-a soldat cu stabilirea valorilor instrumentale, care au alcătuit baza epistemologică a asistenței psihologice a persoanelor din perspectiva ÎPTPV: incluziunea socială, competitivitatea, capacitatea de inserție profesională, spiritul civic activ, dezvoltarea personală.

Ulterior, au fost depistate nevoile de învățare ale diverselor categorii de potențiali benefi-

ciari, inclusiv nevoile lor psihologice (al doilea obiectiv):

- interrelaționarea și creșterea personală, integrarea socială, relațiile familiale, sănătatea, motivația, ameliorarea conflictelor, prevenția situațiilor dificile, stresul, problemele de relaționare [3; 4; 5; 8; 10];
- formarea abilităților practice, nevoia de autoafirmare, de dezvoltare, nevoile spirituale, relațiile de colaborare profesională, decodificarea mesajului conținut în lucrările de arte plastice, muzică, literatură etc. [11];
- formularea principiilor, obiectivelor, conținuturilor, procedurilor și condițiilor de asistență psihologică a ÎPTPV, acestea fiind corelate cu barierele și resursele personalității în raport cu IPTPV;
- elaborarea sugestiilor metodologice privind proiectarea complexelor pentru asistența psihologică a ÎPTPV;
- analiza și sistematizarea informației referitoare la conținuturile complexelor menționate.

Toate aceste acțiuni au permis să fie elaborată structura complexelor metodologice, proiectele cărora urmau să fie elaborate și validate:

1. Cadrul conceptual și metodologic.
2. Descrierea succintă a programului/complexului.
3. Sugestii și metode pentru depistarea nivelului inițial de dezvoltare a structurilor psihice pe care se axează complexul concret.
4. Descrierea activităților dezvoltative și a metodologiei de aplicare.
5. Descrierea metodelor și a procesului de evaluare a impactului activităților dezvoltative.
6. Recomandări pentru beneficiari privind implementarea în perioada post-program.

Conținuturile programelor de intervenție au fost alcătuite conform nevoilor de dezvoltare, învățare și integrare, depistate în cercetările anterioare.

Au fost apoi identificate eșantioanele și a fost realizat experimentul de validare a complexelor metodologice pentru asistența psihologică a ÎPTPV. În experiment au participat diverse categorii de persoane care îi reprezintă pe potențialii participanți la procesul de învățare pe tot parcursul vieții sau sunt responsabili din cadrul

sistemului: studenți-tehnicieni, masteranzi, cadre didactice din școli și universități, persoane cu dizabilități fizice, deținuți. Un grup special a fost format din părinți care educă copii cu afecțiuni cronice.

După sistematizarea datelor și prelucrarea rezultatelor experimentului, au fost definitivatete complexe metodologice planificate pentru asistența psihologică a ÎPTPV [11]. Astfel, au fost elaborate **5 complexe metodologice** pentru asistența psihologică a ÎPTPV sub formă de ghiduri, destinate specialiștilor în psihologie, cadrelor didactice din instituțiile de învățământ, din centrele de dezvoltare, din sistemul de ÎPTPV a adulților, din cadrul cursurilor universitare și de formare continuă, cursurilor superioare de masterat și școlilor doctorale de la facultățile de resort, cadrelor manageriale școlare, cadrelor de la Ministerul Educației, Culturii și Cercetării (MECC), Centrul republican de asistență psihopedagogică (CRAP), Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică (SAP).

Unul dintre aceste complexe metodologice – **Dezvoltarea personală a cadrului didactic** (autori – Aglaida Bolboceanu și Violeta Vrabii) a fost elaborat pentru susținerea dezvoltării personale a profesorilor. În prezent, cadrele didactice parcurg o traiectorie anevoioasă în construcția identității lor personale, deoarece sunt mai frecvent influențate de schimbările de mediu, care au loc în Republica Moldova (creșterea nesiguranței, a necompetenței profesionale și personale, reducerea numărului de elevi, contractele de muncă pe termen determinat). Impresia dominantă este aceea de a „suferi de tine însuși”, și nu de un conflict, de o istovire a Eu-lui, de o dominare sau o deteriorare a respectului de sine, mai întâi în propriii ochi. Profesorul trebuie să învețe din nou, uneori să o ia de la capăt, să-și schimbe Eu-l profesional. Un Eu consolidat poate rezista confruntărilor ce intervin în procesul schimbărilor sociale, dar și în relațiile cu ceilalți, cu sine, contribuind astfel și la echilibrarea afectivității. Rezultatele cercetărilor anterioare sugerează că dezvoltarea cadrului didactic se cere a fi axată pe concepția subiectului propriei deveniri (termenul lui C. Rogers), adică pe persoana care își construiește în mod independent sistemul de viziuni referitor la scopuri, viață, activitate, creație, desfășurând nu doar o activitate de cunoaștere, ci și una aplicativ-acțională.

Complexul metodologic în cauză le oferă beneficiarilor caracteristici și criterii ale dezvoltării personale, contribuind astfel la formarea unei viziuni întregi asupra dezvoltării personale a cadrelor didactice. Totodată, specialiștii vor beneficia de metode pentru depistarea problemelor vis-à-vis de dezvoltarea personală la nivel individual și de un model de programă care poate fi aplicat pentru acordarea sprijinului psihologic cadrului didactic în procesul de dezvoltare personală. În acest sens, condițiile facilitatoare vor reflecta constructele de implementare a dezvoltării personale.

Elaborarea **Ghidului metodologic Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice: modalități de optimizare** (autor – Raisa Cerlat) se datorează specificului societății contemporane, o caracteristică importantă a căreia este schimbarea, devenită un element constant al vieții sociale, fapt ce amplifică trăirile emoționale ale persoanelor. Stabilitatea emoțională, indiciu al maturității afective, relevă valoarea dinamizatoare de acțiune complementară în structura personalității, asigurând armonizarea acesteia, adaptarea eficientă și oportună la ambianța socială.

Lucrarea prezintă interes pe plan teoretic, elucidând paradigmele conceptuale ale stabilității emoționale, componentele, funcțiile și factorii determinanți ai stabilității emoționale a cadrelor didactice. Valoarea praxiologică a următoarelor capitole este incontestabilă. Astfel, în lucrare este prezentat în mod detaliat unul dintre cele mai frecvent utilizate instrumente de cercetare în psihologia contemporană – Chestionarul De Personalitate Eysenck, cu ajutorul căruia fiecare specialist poate evalua propriul nivel de stabilitate emoțională. Totodată, sunt prezentate, în premieră pentru Republica Moldova, date privind nivelul de stabilitate emoțională al cadrelor didactice din învățământul primar, având la bază o cercetare empirică riguroasă, desfășurată pe un eșantion de 200 de învățători din țara noastră. În contextul optimizării stabilității emoționale, ghidul metodologic de referință conține o serie de tehnici psihologice moderne ce pot fi eficiente atât în autodezvoltare, cât și în consilierea de grup și cea individuală.

Ghidul metodologic se adresează psihologilor și cadrelor didactice, prezentând interes și pentru publicul larg, interesat de autocunoaștere, care dorește să-și dezvolte stabilitatea emoți-

onală, să reducă efectele stresului cu care se confruntă, să-și îmbunătățească relațiile interpersonale, toate acestea contribuind la optimizarea calității vieții.

Complexul metodologic **„Alternative psihologice de optimizare a responsabilității, independenței și capacității de decizie în învățare”** constituie unul dintre instrumentele de aplicare în practică a rezultatelor științifice obținute în cadrul proiectului: **„Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții”**, conținând metodologii de asistență psihologică a tinerilor și adulților în contextul ÎPTPV. Suportul psihologic se referă la dimensiuni psihologice semnificative - responsabilitatea, independența și capacitatea decizională.

Primul capitol, **„Responsabilitatea și independența în învățare”**, conține conceptele de responsabilitate și independență cu elementele lor structurale; sunt evidențiate caracteristicile respectivelor calități, sunt prezentate instrumente de evaluare psihologică, sunt descrise dificultățile și problemele sesizate de tineri și adulți în raport cu calitățile menționate. Autoarea propune modalitățile psihologice de eficientizare a responsabilității și independenței, descrie mecanismele de formare a acestor resurse personale; formulează recomandări psihologice în vederea îmbunătățirii responsabilității și independenței personale.

În capitolul doi, **„Capacitatea de decizie în învățare”**, sunt prezentate aspectele teoretico-praxiologice ale procesului decizional: conceptele **proces decizional, structura și componentele procesului decizional, probleme și bariere**, constatate anterior. Autorul prezintă metodele de diagnosticare a capacității de decizie la tineri și adulți în procesul de învățare și instrumentele psihologice de consolidare a procesului decizional, recomandări privind dezvoltarea capacității de decizie în cadrul învățării pe tot parcursul vieții. Produsele științifice propuse în complexul metodologic îi vizează, în principal, pe specialiștii implicați în asistența psihologică a beneficiarilor procesului de învățare pe tot parcursul vieții, dar și pe formatori, profesori, masteranzi, doctoranzi, cursanți etc.

Ghidul Dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități (autor – Emilia Furdui) este o altă lucrare aplicativă, care conține complexul minim de informație și instrumente pentru stimularea

creativității și spiritului inventiv al persoanelor cu dizabilități. Deși la prima vedere pare că creativitatea este o calitate proprie mai mult persoanelor fără probleme de sănătate, analiza conceptului, a terminologiei vis-à-vis de problema creativității și, mai ales, a condițiilor de apariție și manifestare, relevă și alte aspecte: creativitatea apare mai frecvent în condiții complicate, atunci când persoanele nu au soluții-șablon. Iar asemenea situații apar foarte frecvent în viața persoanelor cu dizabilități.

La faza de validare a acestui complex metodologic au participat 16 tineri cu nevoi speciale de la Centrul Comunitar pentru copii și tineri cu dizabilități fizice din mun. Chișinău. Au fost inițiate două grupuri de suport, a câte opt subiecți fiecare. Faza de control a avut drept scop stabilirea dinamicii/schimbării nivelului de dezvoltare a creativității la persoanele cu nevoi speciale în urma aplicării unor metodologii psihosociale și educaționale dedicate acestui proces. Compararea rezultatelor ambelor grupuri confirmă faptul că aplicarea activităților corecțional-recuperative se reflectă pozitiv asupra creativității în calitate de aptitudine generală a personalității subiecților cu nevoi speciale. Efectul pozitiv se manifestă, în primul rând, prin creșterea indicilor de flexibilitate - 50,0%; de originalitate - 37,5% și de fluiditate - 25,0%, ca niște componente psihologice ale creativității.

Autoarea prezintă în detalii complexul de stimulare a creativității persoanelor cu dizabilități și unele aspecte aplicative, constatate în procesul de validare a activităților corecțional-dezvoltative. Evaluarea impactului activităților psihocorecționale în dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități a demonstrat efectele sale stimulativ și dezvoltative. Totodată, specialiștii beneficiază și de recomandări privind realizarea practică a activităților prezentate în lucrare.

Materialul propus în **Complexul metodologic Asistență psihologică a orientării profesionale a persoanelor cu dizabilități** este destinat specialiștilor din domeniul de referință. Ghidul conține material pentru determinarea premizelor psihologice ale însușirii unei profesii și dezvoltării profesionale a individului. Capacitatea de diagnostic și formare a fost testată printr-un experiment formativ la care au participat 10 persoane cu dizabilități psihomotorii de la Centrul Comunitar pentru copii și tineri cu dizabilități fizice din mun.

Chișinău, selectați în baza următoarelor criterii: particularitățile psihofiziologie de dezvoltare ale persoanei; vârsta persoanei; interesele și înclinațiile comune pentru un anumit tip de profesii.

Conținutul programului formativ a contribuit la antrenarea și dezvoltarea subiecților din grupul experimental a abilităților de a comunica, de a lua decizii, de a planifica, aceștia manifestând mai multă autonomie. Din numărul total de subiecți ai grupului experimental, 60% au manifestat capacitatea de a lua o decizie și a planifica, iar în grupul de control doar 20% dintre subiecți au demonstrat această capacitate. Spre deosebire de subiecții grupului de control, cei din grupul experimental și-au schimbat atitudinea față de sine (s-a îmbunătățit conștiința de sine), au devenit mai siguri, mai îndrăzneți și mai prietenoși. Astfel, subiecții din grupul experimental au obținut rezultate mai înalte în comparație cu subiecții din grupul de control, demonstrând în retest un nivel înalt de încredere în sine - 40% dintre subiecți, un nivel mediu de încredere în sine - 40% dintre subiecți.

Pentru facilitarea orientării profesionale a persoanelor cu dizabilități, sunt necesare modele psihopedagogice direcționate spre formarea orientărilor valorice ale acestor persoane, a încrederii în sine, a dezvoltării particularităților personale, inclusiv a celor comunicative și emoționale.

Rezultatele obținute demonstrează că programul formativ a contribuit la diminuarea tulburărilor emoționale, inclusiv la reducerea fricii, ceea ce i-a ajutat să se descurce mai ușor în lumea profesiilor.

Autoarea formulează sugestii pentru depistarea **nivelului de pregătire** al persoanelor cu dizabilități privind orientarea profesională și procedura de aplicare a complexului metodologic elaborat.

În baza materialelor prezentate în ghid, beneficiarii vor putea să creeze ușor programe de traininguri proprii, utilizate în vederea formării competențelor necesare de orientare profesională a persoanelor cu dizabilități.

În concluzie, putem spune că realizarea obiectivelor proiectului **Epistemologia și praxeologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții**, propuse pentru anul 2017, s-a soldat cu rezultate importante, în măsură să asigure baza praxiologică a asistenței psihologice a persoanelor în contextul ÎPTPV:

1. Au fost depistate nevoile de învățare ale diverselor categorii de potențiali beneficiari, inclusiv nevoile psihologice - de interrelaționare și creștere personală, de integrare socială, de formare a relațiilor familiale, de sănătate, motivaționale, de ameliorare a conflictelor, de prevenție a situațiilor dificile, a stresului, de relaționare, de formare a abilităților practice, nevoia de autoafirmare, dezvoltare, nevoile spirituale, relațiile de colaborare profesională, inclusiv internaționale etc.
2. Au fost stabilite aspectele asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții, care se referă la următoarele:
 - acordarea suportului psihologic pentru depășirea barierelor personale, instaurarea și/sau menținerea stării psihologice de bine;
 - asistența psihologică a autorilor de materiale conceptuale, normative, metodologice; elaborarea fundamentelor psihosociale ale învățării pe tot parcursul vieții;
 - facilitarea procesului de învățare la nivel personal, identificarea și valorificarea maximă a resurselor personale.
3. În cazul persoanelor cu CES, asistența psihologică a ÎPTPV vizează următoarele probleme și bariere personale: lipsa independenței, surmenajul, problemele de concentrare a atenției; dezvoltarea cognitivă insuficientă; relațiile cu colegii, cu părinții, relațiile individ-grup, lipsa de comunicare, marginalizarea, controlul slab dezvoltat al emoțiilor, dificultățile în ceea ce privește exprimarea sentimentelor, fobiile, problemele de autocunoaștere (încrederea în sine redusă, imaginea de sine inadecvată, sentimentul de incompetență), pasivitatea, rezistența la schimbare, atitudinea inadecvată față de valorile trăsăturilor de personalitate și general-umane, contradicția dintre valori și comportament; sentimentele (dragostea, fericirea, stima etc.); valorile materiale (bunuri, bani), problemele referitoare la orientarea profesională/cariere.
4. Au fost evidențiate aspectele personalității corelate la ÎPTPV și au fost elaborate strategiile, metodele și tehnicile de suport psihologic al dezvoltării lor:
 - a) creșterea personală, din perspectiva ÎPTPV, este obiectul asistenței psihologice, deoarece ea se referă la îmbogățirea resurselor personale și constituie condiția stării psihologice de bine, structură psihologică absolut necesară pentru succesul învățării și activității profesionale;
 - b) acordarea suportului psihologic în procesul de dezvoltare a capacității de decizie, a independenței și responsabilității în calitate de trăsături de personalitate prezintă o semnificație deosebită, dată fiind ipostaza lor de condiții pentru implicarea în învățare, dar și beneficiile personale ale ÎPTPV;
 - c) asistența psihologică a ÎPTPV a copiilor cu CES impune valorificarea creativității - resursă de învățare și condiție a succesului, alături de dezvoltarea serviciilor de orientare profesională prin adaptarea formelor, metodelor și conținutului asistenței psihologice la nevoile fiecărui copil.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bolboceanu A., Cucer A., Pavlenko L. et al. *Referințe epistemologice ale asistenței psihologice în contextul învățării pe tot parcursul vieții*. Monografie colectivă/ Coord. A. Bolboceanu. Chișinău, IȘE, 2016. 123 p.;
2. Bolboceanu A. *Asistența psihologică a învățării pe tot parcursul vieții: referințe conceptuale*. Revista Univers Pedagogic, 2017, Nr.1 (53), p. 34-39;
3. Batog M. *Practici internaționale în valorificarea resurselor personale din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții*. În: Școala modernă: dimensiuni psihologice în evaluarea și consilierea psihopedagogică. Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională din 21-22 aprilie, 2016. Chișinău, DGETS, CD-ROM, 2016, p. 141-146;
4. Batog M. *Responsabilitatea și independența în învățare: bariere și*

- resurse psihosociale.* În: Perspective și probleme ale integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației. Materialele Conferinței științifice internaționale, Cahul, 7 iunie 2017. Con. șt.: Bostan Ion et al. Vol. 2. Tipogr. „Centrografic”, 2017, p. 31-36;
5. Cerlat R. *Interferențe psihosociale ale stabilității emoționale și satisfacției în muncă la cadrele didactice din învățământul primar.* În: Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale. Materialele Conferinței științifice internaționale din 9-10 noiembrie 2017, IȘE. Coord. șt.: Pogolșa L., Bucun N. Chișinău, Tipogr. „Print Caro”, 2017, p. 426-431 (ISBN 978-9975-48-118-2);
 6. Cucer A. *Impedimente/bariere în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități.* Revista Științifică Acta, 2017, Nr. 2 (ISSN 1857-3592);
 7. Furdui E. *Creativitatea – premisă esențială a performanței.* În: Institutul de Științe ale Educației: Istorie, Performanțe, Personalități. Materialele Conferinței științifice internaționale din 20-21 octombrie 2016. Coord. șt.: L. Pogolșa, N. Bucun, N. Vicol. Chișinău, IȘE, Tipogr. „Impressum”, 2016, p. 60-63;
 8. Sectorul Asistență Psihologică în Educație. *Raport privind activitatea științifică și inovațională, anul 2015* (manuscris, arhiva ISE);
 9. Sectorul Asistență Psihologică în Educație. *Raport privind activitatea științifică și inovațională, anul 2016* (manuscris, arhiva ISE);
 10. Sectorul Asistență Psihologică în Educație. *Raport privind activitatea științifică și inovațională, anul 2017* (manuscris, arhiva ISE);
 11. Vrabii V. *Dezvoltarea cadrului didactic în contextul învățării pe tot parcursul vieții.* În: Tehnologii didactice moderne. Materialele Simpozionului pedagogic internațional din 26-27 mai 2016. Coord. șt.: L. Pogolșa, N. Bucun. Chișinău, IȘE, Tipogr. „Cavaioli”, 2016, p. 405-408.

DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

Violeta Vrabii
(Republica Moldova)

DEZVOLTAREA CADRULUI DIDACTIC - ARTA DE A ÎNVĂȚA SĂ FII

Rezumat. Actualitatea subiectului este determinată de faptul că, din ce în ce mai mult, formarea continuă este privită ca o dezvoltare de competențe pentru a face față competiției de pe piața globală, în care unul dintre pilonii fundamentali este acela de a învăța să fii, iar obiectivul major implică dezvoltarea abilităților personale și sociale, necesare conviețuirii în societate. În acest context, profesia didactică este prin excelență una care implică un continuu proces de învățare, de autoinstruire și de luare a deciziilor.

Cuvinte-cheie: decizie, cadru didactic, dezvoltare personală, educația adulților, motivația adulților, cultura emoțională a profesorului.

În prezent, schimbările educaționale de modele, și anume, de la modelul gnoseologic – la modelul antropologic al instruirii/formării, necesită nu doar cunoaștere, ci și dezvoltare socială, personală a cadrului didactic. Prin urmare, dezvoltarea cadrului didactic se cere a fi axată pe *concepția subiectului* propriei deveniri, adică pe persoana care își construiește independent sistemul de cunoștințe, desfășurând nu doar activitatea de cunoaștere, ci și una aplicativ-acțională. Modelele noi vor integra, în mod firesc, teoria cultural-istorică a lui Vîgotski, care definește dezvoltarea cognitivă drept un principiu fundamental al existenței umane.

Prin construcția, transformarea sa orice persoană caută un sens al propriei vieți, de aceea, atunci când conștientizează acest lucru, începe să caute soluții și să implementeze proiecții acționale.

Conceptul *dezvoltare personală*, care peste ocean este numit „self-help”, include totalitatea de activități ce pot face un om mai bun: începând cu mișcarea, sportul și până la citirea cărților despre relaționare, socializare, dragoste, comunicare, creativitate și orice alt domeniu.

C. Jung, fondatorul psihologiei analitice, menționa faptul că parcursul propriei dezvoltări presupune două componente: *motivația causală* – nevoia și *decizia morală conștientă*. Dacă ar lipsi

prima componentă – *nevoia*, atunci dezvoltarea ar fi o acrobație a voinței, iar dacă ar lipsi *decizia conștientă*, atunci dezvoltarea ar fi un automatism inconștient [8, p.13].

Dezvoltarea cadrului didactic este monitorizată prin diverse programe și activități în care este necesar de a-l menține din punct de vedere motivațional prin următorii parametri:

Primul parametru: *nevoia celui ce învață de a ști, de a cunoaște*. Înainte de a se angaja în activitatea de învățare, adulții doresc să știe de ce trebuie să învețe anumite lucruri și la ce le-ar folosi acestea; ei depun efort și energie doar dacă sunt convingși de beneficiile învățării.

Conceptul de sine al celui ce învață îi analizează pe adulți prin nevoia psihologică de a fi „văzuți”, și „tratați” de ceilalți ca persoane competente, capabile să-și organizeze și sa-și direcționeze propria viață. Pentru reușita unui program de învățare a adulților, trebuie să fie create acele situații educaționale, în care acesta să fie încurajat să treacă de la statutul de elev-persoană dependentă la cel de persoană care se autodirijează [11, p. 107].

În activitățile cu cadrele didactice ținem cont de *experiența anterioară*, deoarece într-un grup de cursanți adulți există o multitudine de experiențe individuale, fapt care conduce la motivații și stiluri diferite de învățare. De aceea, la necesitate

se pot folosi particularizarea și chiar individualizarea strategiilor de învățare.

Următorul parametru desemnează autorul, reprezintă pregătirea pentru *învățare*, *disponibilitatea de a învăța*, deoarece montajul psihologic pentru învățare se bazează pe convingerile adulților de a-și promova o carieră pentru a dobândi un statut social.

Orientarea învățării reprezintă **cel de-al treilea parametru** care concentrează atenția și efortul spre rezolvarea unor probleme ce decurg din solicitările profesiei, ale vieții sociale, dar și din dorința de a se autorealiza ca personalitate [11, p. 107].

Prin urmare, *motivația adulților* adeseori este predominant intrinsecă și determinată de angajarea în activitățile de instruire, de formare din proprie inițiativă, în mod conștient, în multe cazuri chiar fiind destul de motivate, cadrele didactice având puterea magică a deciziei, acea putere care, fiind declanșată și implementată în pași acționali, va da rezultatul așteptat.

Decizia, conform dicționarului de psihologie, este definită ca o formă de conduită, de alegere la apariția unui anumit semnal sau în vederea atingerii unui obiectiv; este momentul opțiunii. Prin urmare, în aceleași surse, decizia ca opțiune va avea următoarele particularități: modalitatea de alegere, de care depinde și calitatea deciziei; nivelul alegerii, ce influențează complexitatea ei; orientarea spre acțiune; dependența de informațiile colectate anterior [14, p. 210-211].

Necesitatea de a lua o decizie pornește de la *inițiativa unei persoane care sesizează importanța unor schimbări*, afirma cercetătorul C. Gaidric, acesta fiind primul pas în structura procesului decizional. Din momentul în care persoana a sesizat disonanța, *apare necesitatea* de a interveni în evoluția procesului de schimbare [5, p.17].

Cadrul didactic este în permanență influențat de inițiativa și implicarea sa în procesele de schimbări educaționale și întotdeauna speră că deciziile luate și realizate îi vor aduce bunăstare.

Deci, profesia didactică este prin excelență una care implică un continuu *proces de învățare*, de *autoinstruire*, de *luare a deciziei*, constituind, prin urmare, o problemă deosebit de importantă pentru toți cei care aleg modalitatea de a învăța, de a se perfecționa, de a se dezvolta, afirmă A. Paniș, iar perfecționarea se realizează în

mod continuu prin receptarea promptă a oricărui gen de informare relevantă pentru domeniul de activitate [apud 12].

În domeniul educației, *nevoia de informare și documentare* este una *constant actuală* pentru profesori, care *au obligația* profesională de a se menține mereu în actualitatea științifică, pedagogică, culturală. În învățare există anumite procese de re/conformare a spiritului cu dezvoltarea generală și profesională; de dimensionare a activității educaționale cu obiectivele educaționale, cu cele individuale; de formare intelectuală și spirituală a persoanei [7, p. 105].

Prin urmare, profesorul integrat în astfel de formări se va dezvolta nu doar din punct de vedere profesional, ci și personal, planificându-și anumite activități.

Profesorul inclus într-un proces de formare este, în primul rând, conștient de identitatea sa, angajată într-o serie de confruntări impuse de procesul de promovare profesională, iar în al doilea rând, el primește substanța unui anumit învățământ oferind în schimb calitatea de a fi om, de a fi ființă umană angajată într-o multitudine de relații și situații [3, p. 55]. La fel și dezvoltarea profesională este un segment al formării continue, care vizează armonizarea formării cu necesitățile de moment, generate de schimbările ce se produc la nivel de sistem sau de proces educațional [3, p. 69].

O direcție în dezvoltarea cadrului didactic o reprezintă teoria culturii emoționale a profesorului, aceasta devenind o necesitate acută în condițiile în care rezultatele unor cercetări în domeniul pedagogiei emoționale constată că aceasta este decisivă nu doar pentru *eficiența profesională* și rezultatele școlare, ci determină și succesul în viața socială, precizând o gamă largă de *sentimente transmise* nemijlocit *prin iscusința* profesorului de a defini și satisface nevoile emoționale *ale educaților*, de a fi *receptiv* la problemele lor emoționale, asigurând rezonanța lor afectivă. [4, p. 8].

Această direcție are tangențe nemijlocite în dezvoltarea și formarea personală a cadrului didactic, deoarece atinge latura afectivă prin prisma evoluției personale.

La fel, prezintă interes sintagma *charisma pedagogică* care constituie ansamblul capacităților excepționale de comunicare și conduită

marcate de emoționalitate, inteligență emoțională fundamentată pe însușiri de personalitate înnăscute sau dobândite, prin care profesorul însuflețește și fascinează elevii în mod captivant și atractiv [9].

Drept un alt indicator al măiestriei cadrului didactic este faptul dacă acesta reușește să-l determine pe copil să comunice, menționează cercetătoarea A. Bolboceanu [2].

Prin urmare, profesorul are nevoie nu doar de dezvoltare profesională, ci și de o dezvoltare personală, deoarece, după cum remarcă L. Mitrofan, **dezvoltarea personală** este un concept ce desemnează o realitate psihologică, este un domeniu al cunoașterii și intervenției, care a cunoscut în ultimele decenii o evoluție remarcabilă fiind „o adevărată politică socială și educațională permanentă pentru promovarea succesului profesional, social și al bunăstării psihologice” [10].

Cadrul didactic este cel mai sensibilizat public, cel mai devotat și cel mai responsabil, fidel contextelor învățării pe tot parcursul vieții, educației permanente a adulților.

Astfel, expresia „Educație permanentă” desemnează un proiect global care vizează restructurarea sistemelor educative existente – de la dezvoltarea tuturor posibilităților formative până la sistemele educative; într-un asemenea proiect omul este un agent al propriei educații, demersul său rezultând din interacțiunea permanentă între acțiunea și reflecția sa [9, p. 53].

O direcție evolutivă în acest proiect global o reprezintă, deci, educația adulților, care nu poate fi considerată drept o acțiune izolată, ci trebuie văzută ca un subansamblu integrat într-un proiect global al educației permanente.

Educația adulților este un proces de emancipare și transformare rațională a societății în schimbare și transformare. De aceea, prin educația adulților se transmit tehnici de gândire și comportament necesare persoanei, inclusiv în situațiile de criză socială și personală [13, p. 7].

Prin urmare, educația adulților reprezintă o cale de deschidere a noi orizonturi, de soluționare a problemelor de viață, de însușire a unor abilități de învățare, de corectare a unor atitudini și de dobândire a unor deprinderi apte să contribuie la realizarea obiectivelor esențiale.

Cadrele didactice reprezintă grupele sociale determinate atât după criteriul etativ, cât și după cel valoric – grupe de adulți. Prin urmare,

educația adulților desemnează ansamblul proceselor organizate ale educației, ale conținutului și metodelor de formare, care prelungesc sau completează educația inițială atât de necesară și cadrelor didactice.

Astfel, scopul educației adulților, inclusiv al educației cadrelor didactice, reprezintă dezvoltarea aptitudinilor, îmbogățirea cunoștințelor, ameliorarea calificării tehnice și profesionale, familiarizarea cu noi orientări și transformarea atitudinii față de sine, de semeni, de activitate.

La fel, educația adulților acordă ajutor cadrului didactic pentru a se putea integra din punct de vedere socioprofesional mai bine și a participa la dezvoltarea sa personală și a colectivității din punct de vedere socioeconomic și cultural.

Vințanu N. menționează faptul că educația adulților este un ansamblu de procese organizate de educație cu un conținut și metode specifice, formale și informale, prin care se prelungeste educația inițială. Ea urmărește învățarea profesională, îmbogățirea cunoștințelor, dezvoltarea aptitudinilor, orientarea profesională nouă pentru dezvoltarea integrală a omului, pornind învățarea de la primul pas – *sensibilizarea către acțiune* [15].

Adultul are tot atât de largi și de multiple probleme noi de rezolvat și de înțeles ca și copilul. Această vârstă își are perioadele sale de tranziție, crizele sale, este o perioadă a *dezvoltării* aproape de același rang ca și copilăria sau adolescența.

Educația adulților îl vizează pe omul matur în multiplele sale *statusuri* și roluri izvorând din *responsabilitățile* pe care și le asumă. Adultul este obligat în permanență să *dea soluții*, să elaboreze *strategii de acțiune* și, mai ales, să *acționeze*. Prin urmare, autocunoașterea, spiritul critic și autocontrolul sunt trăsături esențiale pentru această vârstă.

După cum remarcă G. Allport, adultul posedă motive controlate, relevante din punct de vedere social și destul de bine integrate unei *activități planificate*, elemente dirigitoare în acțiunile de educație ale acestei categorii de vârstă. De regulă, educația adulților este văzută doar ca o modalitate prin care omul poate să *dea răspuns* la schimbările sociale. Persoana trebuie să învețe și cum să rezolve multe probleme legate de *propria evoluție*, de incertitudinile ce apar pe parcursul *dezvoltării* sale individuale, fiind determinată de capacitatea de a lua decizii. Adulții se confruntă în permanență cu schimbarea, cu decizia determinată de schimbare [1, p. 203].

Relația dintre dezvoltare, schimbare și timp este descrisă adesea prin metafore de genul: *a tinde spre vârf, a ajunge în vârf, ascensiunea pe scara valorilor, atingerea maximului de potențial*. Pe de altă parte, timpul se regăsește pe orizontală și este înlocuit cu metafore de genul: *final, la fix, a merge înapoi, alunecare*.

Prin urmare, adevărata evoluție, schimbare a cadrului didactic este influențată de *conștientizarea de sine*, pe care o implementează eficient, realizând atât așteptările personale, cât și cele profesionale. Cadrul didactic este cel ce tinde spre vârf, metaforic spus, iar timpul definește orizonturi implementate pe scara valorică a dezvoltării sale.

Analizând relația *vârstă - schimbare*, H. Gardner afirmă: confruntarea rezistențelor predominante este o pârghie necesară pentru a determina o răzgândire. Îmbătrânirea, remarcă autorul, are o problemă majoră: ne face din ce în

ce mai rezistenți la schimbare, mai puțin dispuși la răzgândire și asta se întâmplă pentru că ajungem să ne cunoaștem mai bine, să ne iubim pe sine mai mult, să ne instalăm convingerile *pe un pedestal*. Prin urmare, ideile noi circulă cu ușurință și prind rădăcini destul de greu, deoarece adultul nu știe din timp care dintre ideile formate se vor dovedi a fi *eficiente* în comunicarea unui mesaj inedit. De aceea, remarcă Gardner, este bine să folosim formate alternative, trebuie să fim pregătiți să efectuăm repetate intervenții chirurgicale asupra reprezentărilor *noastre mentale* și *ale altora* până când următoarea schimbare de context pune sub semnul întrebării statutul nostru curent [apud 6].

În contextul celor relatate anterior, **concluzi-năm**: cadrul didactic este o persoană adultă care, în urma procesului de dezvoltare, se va manifesta prin maturitate afectivă, definitivată valoric, afirmându-se ca un subiect al propriei deveniri.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Alport G. *Structura și dezvoltarea personalității*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1991, 415 p.;
2. Bolboceanu A. *Suflete instituționalizate*. În: *Didactica Pro.*, Revistă de teorie și practică educațională, nr. 2124, 2004;
3. Callo T. *O pedagogie a investigației. Teorie și practică*. Chișinău, CEP/USM, 2007, 171 p.;
4. Cojocaru-Borozan M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău, Tipografia UPS „I. Creangă”, 2010, 239 p.;
5. Gaindric C. *Luarea deciziilor. Metode și tehnici*. Chișinău, Edit. „Știința”, 1988, 164 p.;
6. Gardner H. *Tratat de răzgândire*. București, Editura „ALLFA”, 2006, 272 p.;
7. Jinga I. *Educația și viața cotidiană*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2005, 272 p.;
8. Jung C. *Psihologia individuală și socială*. București, Editura „Anima”, 1994, 148 p.;
9. Marcus S. *Charismă și personalitate*. București, Editura „Societatea Știință și Tehnică”, 2000, 144 p.;
10. Mitrofan L. (coord.). *Dezvoltarea personală - competență universitară transversală (o nouă paradigmă educațională)*, cap. 1-2. Edit. Universității din București, 2007.;
11. Neculau A. *Educația adulților*. Iași, Editura „Polirom”, 2004, 219 p.;
12. Paniș A. *Deciziunea managerială în profesionalizarea cadrului didactic*. Chișinău, Edit. „Print-Caro”, 2010, 144 p.;
13. Schifirneț C. *Educația adulților în schimbare*. București, Editura „Fiat Lux”, 1997, 128 p.;
14. Șchiopu U. *Dicționar de psihologie*. București, Editura „Babel”, 1997, 700 p.;
15. Vințanu N. *Educația adulților*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998, 120 p.

ROLUL PROIECTELOR EDUCAȚIONALE ÎN DEZVOLTAREA INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT PROFESIONAL TEHNIC

Rezumat. Proiectele educaționale sunt rezultatul firesc al schimbărilor care au intervenit în viața instituțiilor de învățământ profesional tehnic, ca urmare a implementării procesului de democratizare și reformare a sistemului de învățământ. Instituțiile de învățământ profesional tehnic s-au transformat treptat din organizații rigide în organizații flexibile, care au drept scop produsul final - tânărul pregătit din toate punctele de vedere pentru integrarea profesională, iar implementarea proiectelor a contribuit și contribuie atât la dezvoltarea instituției, cât și la promovarea imaginii acesteia la nivel național.

Cuvinte-cheie: învățământ profesional tehnic, proiect educațional, mediu educațional, dezvoltare organizațională, sporirea calității procesului educațional.

Calitatea învățământului profesional tehnic dintotdeauna a fost apreciată drept condiție și indicator al eficienței procesului de formare profesională. Intensitatea acestei dimensiuni crește în contextul noilor schimbări ce au survenit în sistemul de învățământ și în concepția educației, ca rezultat al demarării procesului de reforme continue în acest domeniu și al tendinței Republicii Moldova de a se integra în spațiul educațional european unic [1, pag. 7].

Este cert faptul că instituțiile de învățământ profesional tehnic au intrat în epoca marilor transformări. Mediul în care activează acestea s-a schimbat fundamental: cunoștințele și competențele profesionale au devenit generatorul principal al dezvoltării economice. Competiția de pe piața ofertei de cunoștințe și servicii educaționale de formare profesională devine tot mai dură. Ziua de astăzi cere în mod insistent schimbarea accentelor de pe posedarea cunoștințelor pe exploatarea acestora prin managementul performant și asigurarea calității. În aceste condiții, atât Ministerul Educației, Culturii și Cercetării (MECC), cât și instituțiile de învățământ profesional tehnic sunt într-un permanent proces de căutare pentru a-și îmbogăți practicile și valorile tradiționale. Eforturile pe care le depune MECC în domeniul modernizării și reformării sistemului de învățământ profesional tehnic, în contextul

rigorilor și exigențelor europene, n-ar fi într-adevăr de vădite dacă n-ar fi susținute și de către partenerii noștri internaționali, în special prin intermediul proiectelor. Promovarea reformelor în sistemul de învățământ profesional tehnic poate fi realizată cu succes doar în condițiile identificării, preluării bunelor practici europene în domeniu și implementării proiectelor în cauză, extrem de valoroase pentru sistemul de referință.

Proiectul educațional reprezintă o activitate sau o serie de activități conexe, care au un punct de plecare și unul de încheiere bine determinate, desfășurate în mod organizat, pe baza unui plan, într-un context precis, de către anumiți promotori și implementatori, în vederea realizării unor obiective definite și într-o perioadă de timp stabilită. Deci, punerea în practică a unui proiect presupune momentul inițial și momentul final al acestuia. Momentul inițial este considerat acela în care se ia decizia de a se trece la conceperea proiectului, iar momentul final - acela în care se încheie ultima activitate prevăzută de proiect și se procedează la redactarea rapoartelor de evaluare [3, pag. 9].

Scopul unui proiect este, în primul rând, de a rezolva o problemă, de a schimba practicile, mijloacele, organizarea, de a anticipa o situație, o dificultate, un risc, pentru a se trece de la o situație existentă, nesatisfăcătoare, la o situație precon-

zată, mai acceptabilă. Finalitatea proiectului este ceea ce dorim să realizăm după desfășurarea lui, adică starea de lucruri la care vrem să ajungem. Atunci când îl formulăm, ne punem întrebarea: „Unde vrem să ajungem?”. În general, proiectele se adresează unei probleme majore și își propun s-o rezolve, dacă e posibil, sau să amelioreze situația creată de existența ei. Succesul unui proiect sau unui program este influențat de mai mulți factori, în special de atitudinile organizatorice ale echipei sau organizației responsabile de implementarea acestuia [4, pag. 11].

Prin intermediul proiectelor desfășurate în ultimii ani, Instituția Publică Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor (CESPA) din mun. Bălți a dezvoltat un mediu educațional competitiv, capabil să facă față atât expectanțelor candidaților la înmatriculare, cât și celor ale agenților economici, potențialilor angajatori etc.

CESPA participă actualmente în cadrul a 6 proiecte finanțate de donatori străini, acestea fiind:

1. **Proiectul CONSEPT** - Consolidarea capacităților instituțiilor de învățământ profesional tehnic.
2. **Proiectul MEEETA IV** - Activități de Instruire în Domeniul Antreprenoriatului și Angajării în Câmpul Muncii.
3. **Proiectul Asistență tehnică pentru domeniul învățământ și formare profesională în Republica Moldova.**
4. **Proiectul FELT School** - Foreign English Language Teaching School.
5. **Proiectul REVOCC** - Reconceptualizarea orientării profesionale și consilierii în carieră.
6. **Proiectul IVET** - Învățământul profesional tehnic incluziv în Republica Moldova.

Proiectul CONSEPT este finanțat și implementat de Fundația Internațională „Liechtenstein Development Service” (LED), instituție care oferă țărilor în curs de dezvoltare sprijin oficial în numele Guvernului Liechtenstein. Misiunea proiectului este de a sprijini instituțiile de învățământ profesional tehnic în prestarea serviciilor de instruire profesională de înaltă calitate, în corespundere cu cerințele sectorului de producție. Proiectul *CONSEPT* se află la cea de-a III-a

fază de implementare, care durează din 2015 și până în 2018. Fazele I și II s-au desfășurat în perioada 2008-2014. CESPA colaborează cu proiectul în cauză din anul 2012.

Proiectul susține dezvoltarea instituției, axându-se pe următoarele dimensiuni:

- **Dezvoltarea organizațională.**
- **Formarea cadrelor manageriale și didactice.**
- **Suportul material.**
- **Actualizarea conținuturilor și a materialelor didactice.**

Obiectivele proiectului *CONSEPT* se află în deplină concordanță cu Strategia de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnic pe perioada 2013-2020, fiind organizată pe baza a trei piloni: *accesul, relevanța, calitatea.*

Dezvoltarea organizațională. Proiectul dat ne oferă posibilitatea de a dezvolta capacitățile organizaționale ale instituției în vederea elaborării și implementării unei strategii clare de dezvoltare și determinare a priorităților pe un termen de 5 ani. În acest proces, echipa noastră managerială a fost sprijinită de către echipa de la *Pro Didactica* prin asistarea și monitorizarea procesului de elaborare a Planului de Dezvoltare Strategică a instituției și oferirea serviciilor de consultanță și expertiză în domeniul organizațional. Printre activitățile-cheie ale componentei *Dezvoltare organizațională* se numără: analiza și evaluarea capacităților organizaționale și a nevoilor curente de formare continuă a cadrelor didactice; desfășurarea activităților de formare pentru echipa administrativă; asistarea și monitorizarea echipei manageriale în elaborarea și implementarea Planului de Dezvoltare Strategică a instituției.

Proiectul *CONSEPT* contribuie la dezvoltarea profesională a cadrelor manageriale prin formări ce vizează diverse aspecte ale managementului resurselor umane, leadershipul, gândirea critică, precum și printr-un program de instruire axat pe dezvoltarea și implementarea strategiei de marketing, cu accentul pe consolidarea și promovarea imaginii instituției. Proiectul vizează:

- ✓ sistemul de management modernizat și noile abilități manageriale;
- ✓ managementul participativ;
- ✓ spiritul de echipă și de colaborare;

- ✓ deschiderea spre schimbare;
 - ✓ parteneriatul educațional.
- Ca rezultat al implementării acestor proiecte, noi am dobândit următoarele performanțe:
- ✓ gestionarea mai bună a instituției;
 - ✓ dezvoltarea echipei manageriale;
 - ✓ mai multă inițiativă și colaborare de succes cu partenerii de afaceri;
 - ✓ imaginea mai atractivă a instituției;
 - ✓ atitudinea sinceră și responsabilă a echipei manageriale, a cadrelor didactice și a elevilor în realizarea misiunii;
 - ✓ creșterea numărului de doritori de a îmbrățișa o anumită profesie.

Formarea cadrelor manageriale și didactice.

În cadrul Proiectului *CONSEPT* cadrele didactice și cele manageriale beneficiază de un program de formare continuă care ne determină să fim în pas cu schimbările din domeniu. Programul este axat pe metodologia de formare centrată pe persoană, care asigură calitatea demersului didactic. Activitățile de formare sunt desfășurate de un grup de formatori de la Centrul de Formare Continuă din cadrul Universității Tehnice din Moldova. Oferta serviciilor de formare prin training conține 5 module a câte 90 de ore fiecare, după cum urmează: Modulul I. *Fundamentele de bază ale psihopedagogiei*; Modulul II. *Formarea abilităților de instruire practică*; Modulul III. *Formarea abilităților de instruire teoretică*; Modulul IV. *Formarea abilităților de evaluare a rezultatelor academice*; Modulul V. *Elaborarea materialelor didactice vizuale*.

În acest context, cursurile de formare a abilităților de predare le ajută profesorilor și maiștrilor să-și îmbunătățească activitatea didactică, punând accentul pe partea metodologică și formativă a învățământului vocațional. Activitățile de formare sunt proiectate astfel, încât să contribuie la însușirea cunoștințelor și formarea abilităților de instruire eficientă în auditoriile și laboratoarele dotate cu echipament didactic. Participanții asimilează conceptele caracteristice procesului de predare-învățare-evaluare și își dezvoltă abilitățile de elaborare a materialelor didactice și de aplicare eficientă a acestora în procesul de învățământ.

Modulul *Fundamentele de bază ale psihopedagogiei* este destinat specialiștilor implicați în activitatea didactică din instituțiile de învățământ profesional tehnic care nu au studii pedagogice. Conținuturile și metodologia de realizare a acestui modul formează competențele necesare pentru desfășurarea eficientă a procesului didactic, și anume:

- utilizarea Curriculumului și Ghidului metodic de implementare a curriculumului modular;
- elaborarea proiectelor de lungă durată și a materialelor didactice aferente;
- realizarea unui învățământ activ-participativ, centrat pe persoana care învață;
- identificarea oportunităților de eficientizare a procesului educațional;
- relaționarea și comunicarea constructivă în mediul social și didactic;
- monitorizarea propriului proces de învățare și formare.

Modulul *Formarea abilităților de instruire practică* este axat pe proiectarea activității practice, demonstrarea abilității formate și evaluarea performanțelor obținute. Modulul în cauză asigură formarea următoarelor competențe:

- utilizarea/implementarea actelor normative din domeniul de specialitate;
- ajustarea mediului fizic și a regulilor de securitate a activității vitale în dependență de profesie;
- proiectarea activităților didactice de formare a abilităților de instruire practică;
- aplicarea algoritmului adecvat formării abilităților de instruire practică;
- evaluarea abilităților de instruire practică;
- evaluarea calității produsului obținut și oferirea feedback-ului constructiv.

Modulul *Formarea abilităților de instruire teoretică* are funcția de a forma abilități de proiectare a strategiilor specifice pentru predarea-învățarea faptelor, conceptelor, procedurilor, proceselor și principiilor, în vederea elaborării unui proiect didactic după modelul 5D și utilizării matricei de învățare „Performanță-conținut”, orientate spre formarea abilităților de instruire teoretică.

Modulul *Formarea abilităților de evaluare a rezultatelor academice* are drept scop să formeze cadrelor didactice competențe ce asigură soluționarea multiplelor probleme existente în activitatea de evaluare a rezultatelor academice, să contribuie la diminuarea incoerențelor înregistrate pe acest segment al procesului de învățământ, prevenind unele erori în aprecierea nivelului de pregătire profesională al persoanelor evaluate.

Așadar, modulul în cauză asigură formarea următoarelor competențe:

- realizarea evaluării în dependență de finalitățile procesului educațional;
- elaborarea criteriilor de evaluare obiectivă a rezultatelor academice;
- elaborarea instrumentelor de evaluare a rezultatelor academice;
- aplicarea procedurii de sporire a validității și credibilității testelor de evaluare a rezultatelor academice;
- interpretarea rezultatelor evaluării în vederea îmbunătățirii calității instruirii.

Modulul *Elaborarea materialelor didactice vizuale* vine să completeze competențele unui cadru didactic ce va utiliza materiale didactice vizuale potrivite și instrumente adecvate în procesul de elaborare a acestora. Ca rezultat al realizării modulului dat, formabilii vor dobândi competențe, precum:

- elaborarea materialelor vizuale în corespundere cu finalitățile demersului educațional;
- adoptarea unui stil individual de vizualizare a conținuturilor;
- elaborarea materialelor vizuale utilizând diverse abordări artistice și tehnologice;
- evaluarea calității materialelor vizuale: format, echilibru spațial, stil, nivel de abstracție, armonie a culorilor și efectivitate.

Participarea la cursuri și schimbarea modalității de predare prin aplicarea noilor instrumente sunt lucruri diferite. Cursurile nu întotdeauna asigură schimbarea practicii de predare. Din aceste considerente, formatorii din cadrul Centru-ului de Formare Continuă de la UTM oferă profesorilor, de asemenea, suport și ghidare atunci

când aceștia se întorc la activitățile lor didactice. Profesorii așteaptă cu deschidere sprijinul dat, anume din motivul că acesta reprezintă un suport metodic și nu o inspecție. Cursurile de dezvoltare a abilităților profesionale sunt activități de formare care ajută profesorilor și maiștrilor să-și îmbunătățească competențele profesionale. Aceste cursuri sunt centrate pe competențele tehnice și ocupaționale ce urmează să fie formate în cadrul instituției de învățământ profesional tehnic.

Proiectul organizează și masterclass-uri pentru cadrele didactice de specialitate (maiștri-instruc-tori, profesori), în vederea dezvoltării abilităților lor profesionale.

Ca urmare a formărilor oferite de *CONSEPT*, sunt dobândite anumite abilități, și anume:

- preluarea unor diferite experiențe și integrarea acestora în managementul școlar și în procesul de predare-învățare-evaluare;
- cadre didactice mai consolidate, care stabilesc foarte clar obiectivele lecției, accentul punându-se pe învățarea centrată pe elev;
- motivație pentru învățare: cadrele didactice aplică metode interactive, elevii fiind puși mereu în situații de învățare; elevii devin activi; cadrele didactice comunică mai eficient cu elevii, îi evaluează în bază de criterii, oferă feedback-uri;
- relații de colaborare între colegi: aceștia învață unii de la alții prin schimb de experiență, prezintă ore demonstrative, mentorat;
- introducerea și utilizarea Ghidului de Performanță, Proiectului 5D, Grilei de evaluare.

Supportul material. Realizarea componentei *Support material* include finanțarea necesităților concrete pentru instruirea profesională a elevilor. Astfel, *CONSEPT* sprijină acțiuni precum:

- procurarea echipamentelor moderne cu scopul de a îmbunătăți derularea instruirii practice;
- procurarea consumabilelor care contribuie la dezvoltarea abilităților practice la elevi;
- îmbunătățirea infrastructurii, precum renovarea și modernizarea a 4 laboratoare pentru instruirea practică a elevilor.

Echipamentele moderne și consumabilele contribuie în cea mai mare măsură la dezvolta-

rea abilităților practice la elevi, pregătind, astfel, muncitori calificați, care să corespundă cerințelor înaintate de piața muncii. Materialele consumabile, procurate cu susținerea financiară a LED, sunt utilizate pentru asigurarea activităților de instruire practică, în special, pentru consolidarea abilităților practice ale elevului, cu rezultate ale învățării clar definite. Același scop este urmărit și prin ameliorarea condițiilor în laboratoarele pentru instruirea practică a elevilor. Cele 4 laboratoare renovate cu suportul Proiectului *CONSEPT* au fost dotate cu utilaje și ustensile moderne, creându-se condiții optime pentru derularea lecțiilor practice și asigurându-se astfel parcurgerea curriculumului modular.

Actualizarea conținuturilor și a materialelor didactice. Racordarea formării profesionale inițiale la cerințele pieței muncii este un factor esențial, care solicită dezvoltarea continuă și permanentă a instituției. Aceasta presupune formarea profesională continuă a cadrelor didactice, pregătirea unor muncitori calificați și competitivi în persoana absolvenților instituției, deschiderea tot mai activă la necesitățile de profesionalizare a populației tinere, toate acestea fiind bazate pe un curriculum modern, flexibil și pe prezența în laboratoarele instituției a echipamentului modern.

Standardele ocupaționale și curriculumul reprezintă legătura esențială dintre cerințele locului de muncă și dezvoltarea capitalului uman. Standardele ocupaționale pot aduce cea mai importantă contribuție la elaborarea curriculumului, asigurând, astfel, legătura sa directă cu cerințele locului de muncă și cu cele ale economiei per ansamblu. Standardul ocupațional este documentul care descrie activitățile și sarcinile profesionale specifice ocupațiilor dintr-o arie ocupațională și repererele calitative asociate îndeplinirii cu succes a acestora în concordanță cu cerințele pieței muncii [1, pag. 12].

În viziunea Proiectului *CONSEPT*, este important să avem standarde ocupaționale și curriculum care să asigure nivelul de calitate al instruirii în instituția de învățământ profesional tehnic. Cadrele didactice au participat la elaborarea, pilotarea, ajustarea, modificarea și implementarea curriculumului modular la meseriile *Bucătar, Cofetar, Brutar, Chelner, Controlor-ca-*

sier, Barman. În prezent, aceste curricula sunt implementate în toate instituțiile din țară care pregătesc specialiști pentru domeniul Servicii și Prelucrarea Alimentelor.

Elaborarea curricula impune și pregătirea materialelor didactice corespunzătoare, a testelor teoretice și a sarcinilor practice cu criteriile de evaluare pentru examenele de calificare, la care participă cadrele didactice de la CESPA. Proiectul *CONSEPT* facilitează, de asemenea, organizarea unor ateliere de elaborare a materialelor didactice de către profesori la meseriile menționate. Astfel, proiectul încurajează schimbul de experiență, colaborarea dintre instituție și sectorul economic, spiritul antreprenorial, învățarea reciprocă, creșterea și dezvoltarea profesională.

Totodată, cadrele didactice participă la elaborarea materialelor didactice vizuale, informaționale, foto și video. În urma realizării acestor activități, obținem:

- ✓ sporirea calității procesului educațional;
- ✓ îmbunătățirea performanțelor elevilor;
- ✓ reducerea absenteismului și abandonului școlar.

O realizare considerabilă a proiectului o constituie, desigur, absolvenții instituției, care au fost formați într-un mediu de învățare nou, cu profesori instruiți, cu ateliere dotate și materiale didactice disponibile. La examenul de calificare elevii au demonstrat că posedă reale abilități practice de lucru, că au devenit specialiști competitivi, cu mari șanse de angajare în câmpul muncii.

Proiectul *Activitatea de Instruire în Domeniul Antreprenoriatului și Angajării în Câmpul Muncii (MEEETA IV)*, implementat de Centrul de Educație Antreprenorială (CEDA) cu suportul Fundației „Liechtenstein Development Service” (LED), este axat pe educație antreprenorială și asistență în afaceri. Acesta a demarat în anul 2009 și are drept scop sporirea posibilităților de angajare și inițiere a unei afaceri în rândul absolvenților instituțiilor de învățământ profesional tehnic din Republica Moldova. În prezent, proiectul se află la faza a IV-a, fiind prevăzut pentru perioada martie 2017-februarie 2020. Proiectul promovează competența economică a tinerilor prin facilitarea dezvoltării abilităților de lucru și de generare a veniturilor, cu accent special pe spiritul antreprenorial.

Obiectivele proiectului vizează:

1. Consolidarea capacității naționale de a oferi educație antreprenorială în instituțiile de învățământ profesional tehnic.
2. Dezvoltarea și aplicarea abilităților antreprenoriale de către elevii instituțiilor de învățământ profesional tehnic.
3. Practicarea activităților antreprenoriale de către instituțiile de învățământ profesional tehnic în scopul pregătirii profesionale de calitate a elevilor și generare de venituri.

Proiectul sprijină instituția prin activități precum:

- ✓ formarea continuă a cadrelor didactice;
- ✓ oferirea unor programe de granturi pentru tineri;
- ✓ dezvoltarea activităților generatoare de venit.

Formarea continuă a cadrelor didactice.

CEDA oferă programe de formare continuă pentru cadrele didactice care predau disciplina *Bazele antreprenoriatului*. Misiunea acesteia este de a forma și dezvolta competența antreprenorială și de a le cultiva elevilor spiritul de întreprinzător. În sensul dat, cadrele didactice au beneficiat de cursuri, au participat la ateliere de lucru în cadrul cărora au elaborat materiale didactice pentru profesorii și elevii din instituțiile de învățământ profesional tehnic. Aceste formări au facilitat:

- ✓ dezvoltarea abilităților de predare interactivă;
- ✓ sporirea calității procesului instructiv-educativ;
- ✓ creșterea motivației intrinseci a elevilor.

Programele de granturi oferite tinerilor de către CEDA includ:

- ✓ cursuri pentru elaborarea și implementarea unui plan de afaceri;
- ✓ cursuri de lungă durată pentru inițierea și aplicarea unui program de granturi;
- ✓ traininguri privind angajarea absolvenților în câmpul muncii.

Participarea instituției în cadrul acestui proiect a oferit rezultate pe termen lung și a permis:

- ✓ formarea și dezvoltarea competenței de antreprenoriat;
- ✓ îmbunătățirea formării profesionale a elevilor;
- ✓ participarea elevilor la Concursul planurilor de afaceri;

- ✓ desfășurarea activităților generatoare de venit și venit suplimentar pentru instituție.

Competențele antreprenoriale ale tinerilor, în lumina schimbărilor actuale din societate, constituie unul dintre factorii care motivează candidații la înmatriculare să opteze pentru o meserie sau alta, ceea ce le asigură oportunități de a avea un viitor asigurat aici, acasă.

Proiectul *FELT School*, finanțat de Fundația „Liechtenstein Development Service” (LED), contribuie la îmbunătățirea procesului de predare a limbii engleze în instituțiile de învățământ profesional tehnic și crearea oportunităților de dezvoltare profesională continuă. Proiectul oferă oportunități de instruire continuă pentru profesorii începători și pentru studenți - viitorii profesori de limba engleză. Instruirea se organizează prin intermediul școlilor de vară, vizitelor de studiu, atelierelor de lucru, activităților de co-predare, sesiunilor de elaborare, evaluare și îmbunătățire a portofoliului la limba engleză pentru învățământul profesional tehnic. Participarea în cadrul proiectului le asigură atât elevilor, cât și profesorilor următoarele oportunități:

- ✓ studierea mai profundă a limbii engleze de către elevi;
- ✓ elaborarea materialelor didactice ilustrative;
- ✓ dotarea cabinetului de limba engleză cu mobilier, tehnică audio și video;
- ✓ participarea profesorilor și elevilor la școala de vară;
- ✓ vizita de studiu a profesorilor de limba engleză în Italia.

Ca rezultat al implementării acestui proiect, se atestă îmbunătățirea procesului de predare a limbii engleze în instituție, elevii își dezvoltă abilități metacognitive, profesorii obțin mai multe oportunități de a implementa tehnici de predare a limbii engleze centrate pe elev.

Proiectul *Asistență tehnică pentru domeniul învățământ și formare profesională în Republica Moldova*, cu o durată de 4 ani, a demarat în ianuarie 2014 și s-a desfășurat până în decembrie 2017. Proiectul a fost finanțat de Uniunea Europeană și implementat de un consorțiu condus de compania germană *GOPA Consultants Worldwide*. Scopul și obiectivul proiectului au fost axate pe sprijinirea reformei în învățământul profesio-

nal tehnic din Republica Moldova, și anume, de a contribui la modernizarea sistemului în cauză.

La elaborarea proiectului s-a pornit de la premisa că, pe de o parte, învățământul profesional tehnic suferă de o reputație proastă în societate din cauza gradului scăzut de angajare a absolvenților. Pe de altă parte, expectanțele în raport cu sistemul de învățământ profesional tehnic din Moldova sunt în permanentă creștere, cerându-i-se:

- să creeze condiții adecvate pentru autorealizarea persoanelor care învață;
- să instruiască o forță de muncă care să poată fi angajată pe termen lung, principiu inerent unei economii competitive de piață;
- să educe cetățenii în vederea participării lor active în viața societății civile moderne.

Obiectivul general al proiectului este de a îmbunătăți guvernarea/conducerea sistemului de învățământ profesional tehnic din Moldova prin dezvoltarea unei rețele eficiente de instituții de învățământ de profil, capabile să acorde calificări conform cerințelor pieței muncii și să fie mereu atractive pentru elevi.

Obiectivele proiectului detaliază obiectivul general și prevăd acțiuni în vederea:

- susținerii reformei structurale a sistemului de învățământ profesional tehnic, inclusiv printr-un dialog social solid, care să coreleze cererea cu oferta;
- îmbunătățirii calității procesului de învățare și a rezultatelor învățării în baza standardelor ocupaționale și de calificare, considerate drept instrumente de asigurare a calității și de management;
- consolidării capacităților principalelor părți implicate/interesate în vederea implementării Programului de Suport Bugetar, oferit de Uniunea Europeană;
- sporirii gradului de conștientizare a importanței unui sistem de învățământ profesional tehnic îmbunătățit și a oportunităților de avansare în carieră în cadrul acestuia.

Ca finalitate, proiectul și-a propus:

- Obținerea unui sistem de planificare și de implementare a învățământului profesional tehnic mai eficient, luându-se în considerație aspectele regionale, sectoriale

și demografice, precum și criteriile financiare, formarea unei corelări mai active și mai sistematice a cererii și ofertei în structura calificării forței de muncă a țării, prin crearea a 7 Comitete Sectoriale în domenii precum: Agricultură și Industrie alimentară, Construcții, Transport, Tehnologii informaționale, Comerț, Energetică, Industrie ușoară.

- Participarea reprezentanților organizațiilor patronale la certificarea competențelor și la acordarea calificărilor.
- Elaborarea curriculumului bazat pe competențe, care să conducă la îmbunătățirea ofertei învățământului profesional tehnic și să favorizeze atractivitatea acestuia.
- Implementarea unei structuri de susținere efectivă a sistemului de învățământ profesional tehnic, care include drept principale elemente Centrele de Excelență și Comitetele Sectoriale.
- Crearea infrastructurii și dezvoltarea capacităților umane pentru elaborarea, actualizarea și obținerea calificărilor în conformitate cu cerințele pieței muncii.
- Obținerea unui sistem de învățământ profesional tehnic modernizat, centrat pe piața muncii, mai atractiv atât pentru elevi, cât și pentru angajatori.

Proiectul Uniunii Europene susține beneficiarii în vederea convingerii publicului de faptul că sistemul de învățământ profesional tehnic îmbunătățit este capabil să ofere tinerilor o carieră profesională corespunzătoare. Proiectul va dezvolta capacitatea fiecărei instituții implicate în dezvoltarea învățământului profesional tehnic, precum sunt: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Ministerul Sănătății, Muncii și Protecției Sociale, Centrul Republican de Dezvoltare a Învățământului Profesional Tehnic, Confederația Națională a Patronatelor, Confederația Națională a Sindicatelor, Camera de Comerț și Industrie a Republicii Moldovei, centrele de excelență, comitetele sectoriale etc. Toate aceste instituții vor continua procesul de învățământ profesional tehnic, orientat spre piața muncii și după încheierea perioadei de implementare a Proiectului în cauză.

În cadrul proiectului s-au mai desfășurat:

- ✓ ateliere de lucru cu finanțare per elev;
- ✓ ateliere de instruire pentru directorii centrelor de excelență;
- ✓ activități de formare a cadrelor manageriale în vederea gestionării eficiente a suportului bugetar pentru reconstrucția și modernizarea instituției;
- ✓ experimentarea și implementarea managementului calității.

Proiectul REVOCC. Centrul pentru Educație Antreprenorială și Asistență în Afaceri (CEDA), în colaborare cu MECC, Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă (ANOFM) și cu sprijinul financiar din partea Agenției Austriece pentru Dezvoltare a implementat proiectul *Reconceptualizarea orientării profesionale și consilierii în carieră (REVOCC)*, derulat în perioada 1 decembrie 2014 - 30 noiembrie 2017. Începând cu 1 decembrie 2017, a demarat faza a doua a proiectului - *REVOCC 2*, care va dura până pe 31 noiembrie 2021.

Obiectivele proiectului includ următoarele deziderate:

- Corelarea sistemului educațional cu cererea de pe piața forței de muncă în vederea sporirii gradului de angajare a absolvenților și a productivității muncii.
- Dezvoltarea capacității instituțiilor de învățământ secundar, profesional tehnic secundar și a ANOFM de a oferi tinerilor servicii incluzive de orientare profesională și consiliere în carieră cu scopul de a susține integrarea lor socioeconomică și educațională.

Proiectul în cauză a contribuit la crearea unei imagini mai bune a învățământului profesional tehnic din Moldova prin actualizarea orientării profesionale și consilierii în carieră a elevilor din învățământul secundar general și profesional tehnic. Proiectul a revizuit modulul ce ține de orientarea profesională, care la momentul actual este inclusă în curriculumul cursului de *Educație civică*, iar profesorii din școlile-pilot au fost instruiți privind implementarea versiunii noi a modulului dat în aceste școli. În paralel cu ANOFM, proiectul a creat și a dezvoltat cadrul de Servicii de Orientare Profesională și Consiliere în Carieră (OPCC).

Proiectul IVET - Învățământul profesional tehnic incluziv în Republica Moldova se derulează în perioada septembrie 2017 - decembrie 2019.

Obiectivul principal al proiectului ține de îmbunătățirea accesului la educație și a calității acesteia în formarea profesională pentru copiii și tinerii cu cerințe educaționale speciale (CES) din toate zonele țării noastre, iar **scopul proiectului** urmărește creșterea capacităților instituțiilor de învățământ profesional tehnic-pilot, selectate pentru a participa la planificarea, organizarea și desfășurarea unui proces educațional incluziv în învățământul profesional tehnic.

Rezultatele scontate includ:

Rezultatul 1: Sunt disponibile recomandările generale, acceptate pentru cadrul legal și structurile învățământului profesional tehnic incluziv.

Rezultatul 2: Modelul de formare profesională incluzivă a fost pilotat cu implicarea părților interesate relevante.

Rezultatul 3: Structurile de sprijin din cadrul Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică, Serviciului de Asistență Psihopedagogică și Centrului Republican de Dezvoltare a Învățământului Profesional Tehnic dețin competențele necesare pentru a consilia și a însoți instituțiile de învățământ profesional tehnic, profesorii, elevii și părinții în trecerea la formarea profesională și în timpul formării profesionale ca atare.

Procesul educațional incluziv răspunde diversității copiilor, cerințelor individuale de dezvoltare a acestora și le oferă oportunități și șanse egale de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului privind dezvoltarea și educația de calitate în medii comune de învățare. Astfel, Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014 - 2020 „Educația - 2020” are ca obiectiv specific sporirea atractivității și facilitarea accesului la învățământul profesional tehnic, astfel încât ponderea elevilor care se orientează către aceste filiere de învățământ să crească cu 10% până în anul 2020. Strategia propune drept acțiune prioritară asigurarea accesului persoanelor cu CES la învățământul profesional tehnic conform potențialului și capacității lor de participare.

Implementarea acestui proiect va asigura dezvoltarea mediului de învățare pentru copiii cu CES prin adaptarea mediului fizic și formarea

cadrelor didactice în vederea organizării procesului instructiv-educativ incluziv.

În concluzie, putem afirma cu certitudine că proiectele educaționale constituie rezultatul firesc al schimbărilor care au intervenit în viața organizațiilor școlare ca urmare a implementării procesului de democratizare și reformare a sistemului de învățământ. În ultimii ani, orientarea educației a evoluat sub influența schimbărilor sociale, economice și politice fundamentale de la simpla achiziție de cunoștințe și formarea unor deprinderi practice la dezvoltarea atitudinilor și competențelor sociale și profesionale, care îi permit individului să se dezvolte ca o persoană creativă, adaptivă și, drept urmare, cu șanse mari

de integrare socială. Instituțiile de învățământ profesional tehnic s-au transformat treptat din organizații rigide în organizații flexibile, orientate spre produsul final - tânărul pregătit din toate punctele de vedere pentru integrarea profesională. Avantajele manageriale și pedagogice ale instituției implementatoare de proiecte și ale tuturor angajaților săi sunt multiple și nu necesită argumente în plus [3, pag. 12]. Or, calitatea instituțiilor de învățământ este determinată de calitatea proceselor, a sistemului său organizațional și a serviciilor oferite. Anume aceste elemente se află într-o strictă interdependență și determină calitatea produsului final.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Asigurarea internă a calității în învățământul profesional tehnic din Republica Moldova*. Ghid de autoevaluare. Chișinău, 2017, p. 137;
2. *Elaborarea proiectelor educaționale*. Disponibil la: dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/186/Elaborarea_proiectelor_educationale_suport_de_curs.pdf);
3. Goraș-Postică V. *Teoria și metodologia managementului proiectelor educaționale de intervenție*. Autoreferatul tezei de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2013, p. 26;
4. *Managementul proiectului*. Disponibil la: <http://muhaz.org/ghidul-voluntarului.htmlpage=11>;
5. *Managementul instituției școlare*. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice în învățământul preuniversitar. Chișinău, 2007, p. 186;
6. *Managementul ciclului de proiect*. București, 2006 Disponibil la: http://www.mie.ro/_documente/phare2003/dezv_afaceri/training/Manual_project_management_ro.pdf;
7. www.led.md;
8. www.cfc.utm.md;
9. www.ceda.md.

Rodica Caraja
(Republica Moldova)

ORTOGRAFIA ÎNTRE NORMATIVITATE ȘI DIDACTICĂ: FORMAREA COMPETENȚEI ORTOGRAFICE A ELEVILOR

Rezumat. Corectitudinea limbii române, la nivel vorbit și scris, este un imperativ al educației bazat pe exprimarea corectă, cunoașterea normei și dezvoltarea simțului natural al elevării limbii. Dobândirea de priceperi și deprinderi temeinice de utilizare corectă a limbii trebuie realizată pe tot parcursul vieții (de la etapa de silabisire și până la maturitate). În special, lecțiile de limba română trebuie să aibă un caracter practic-aplicativ, prin care să observe, să analizeze, să motiveze și să aplice corect fenomenele și faptele de limbă.

Cuvinte-cheie: motivare, corectitudine, limbă, exprimare, normă.

Competența de a scrie și a comunica fluent și corect într-o limbă nu se obține în cadrul unei lecții, ea se realizează pe parcursul întregului proces de instruire.

Așa cum subliniază Cosmin Drăghici, „gradul de stăpânire și de folosire a limbii reprezintă o trăsătură definitorie a nivelului cultural și științific al fiecărui popor. Pentru orice cetățean - indiferent de vârstă și de profesie - capacitatea de stăpânire și de utilizare a mijloacelor verbale de comunicare desemnează o trăsătură definitorie a pregătirii cultural-științifice a personalității” [3].

Una dintre problemele „spinoase” ale tuturor elevilor o constituie ortografierea cuvintelor compuse (*cal-de-mare*); a formelor inverse ale pronumelor neaccentuate legate de verbe (*spunându-i-se*); alegerea prefixelor între *des/dis*, *com/con*, *anti/ante* (*descult/discult*); între perechile paronimice (*a emigra/a imigra*) ș.a.

O atare problemă este motivată din mai multe puncte de vedere. În contextul dat, lingvistul Nelu Vicol evocă două motive esențiale care stau la baza modificărilor negative ce se produc în limbă: „1) *influențele străine* – supraevaluarea calității limbii

străine și subevaluarea calității limbii române și 2) *influențele românești*” [7, p. 3]. În această din urmă categorie autorul enumeră câteva cauze concrete care duc la denaturarea limbii române:

- a) cunoașterea lacunară a normei limbii;
- b) superficialitatea și lipsa de respect față de normă;
- c) crearea individuală de cuvinte noi sau modificarea celor existente din dorința de originalitate;
- d) pierderea treptată a simțului natural al corectitudinii limbii” [7, p. 3].

Astfel, a învăța elevii să vorbească și să scrie corect în limba română este o datorie cu rang prioritar a instituțiilor școlare și, în primul rând, a profesorului de limba și literatură română, care trebuie să întrevadă în aceasta un act de cultură cu profunde rezonanțe sociale și naționale, deoarece „cercetarea sunetelor articulate și a elementelor fonetice, în general, nu se face în sine și pentru sine, ci în vederea identificării trăsăturilor relevante comunicativ ale acestora, conform cu normele unei anumite colectivități lingvistice”

[6, p. 7]. Achiziționarea competențelor temeinice de utilizare corectă a limbii, atât în comunicarea orală, cât și în cea scrisă, se poate realiza atunci când copilul este pus în situația de a observa fenomenele de limbă, de a analiza, de a motiva și de a aplica faptele de limbă. Pentru realizarea acestui imperativ este nevoie să corelăm permanent noțiunile de morfologie cu cele de sintaxă și de vocabular, precum și cu ortografia și ortoepia, analizând și punând în legătură reciprocă toate nivelurile limbii române.

După cum se știe, cel mai penetrabil nivel al limbii este anume vocabularul, lexicul, de aceea cele mai grave greșeli de limbă se fac la acest nivel. În școală accentul se pune azi prea mult pe morfologie (părți de vorbire, analiza acestora etc.) și sintaxă (analiza frazelor, delimitarea, determinarea tipurilor de propoziții, a relațiilor dintre ele etc.) și prea puțin pe dezvoltarea vocabularului și pe formarea deprinderilor de scriere corectă, care nu întotdeauna se rețin, fiind nevoie de exersare, de analiză prin apel la regulă ș.a.m.d.

În predarea limbii române – văzută ca un sistem de semne cu ajutorul cărora ne formulăm gândurile, ideile, actele interpretative – este necesar să insistăm asupra laturii practice, aplicative, fundamentate, însă și în baza materialului teoretic. Modernizarea procesului educațional, în particular în predarea limbii și literaturii române, înseamnă, în primul rând, rigoare științifică la nivelul conținuturilor, precum și utilizarea metodelor și procedeele care să stimuleze gândirea elevilor, să-i facă să înțeleagă principiile de funcționare ale limbii și, evident, să aplice corect normele gramaticii. Astfel realizăm un proces de interdependență între normele ortografice și cele ortoepice, percepute ca un act unitar, și celelalte niveluri ale limbii (morfologie, sintaxă, stilistică).

Problema ortografiei a fost dintotdeauna actuală, importantă, astfel că de-a lungul timpului s-au elaborat diferite îndrumare/îndreptare ortografice, lucrări cu caracter științific, care cuprind latura teoretică a problemei [1, 2, 8]. Specialiștii afirmă că procesul de „cultivare a exprimării începe la grădiniță, cu aspectul ei oral, decisiv în procesul de formare a individualității

copilului. Psihologii au constatat că 80% din inteligența umană se realizează la vârstele mici” [5]. De aceea, grija pentru o exprimare corectă, clară și precisă trebuie să constituie preocuparea principală a educatorului. Munca educatorului privind dezvoltarea auzului fonematic, corectarea și dezvoltarea vorbirii, precizarea și îmbogățirea vocabularului o continuă învățătorul. Debutând cu clasa I-a, învățătorul le formează elevilor primele deprinderi ortografice care presupun respectarea normelor. Învățarea se face treptat, astfel că, în clasele ulterioare, se ajunge la alte etape, la explicarea prin regulă a ortogramei, punându-se astfel bazele teoretice ale problemei și însușind minimul necesar de norme ortografice, care, în ciclul gimnazial, ia amploare, trecându-se de la faza empirică, de la învățarea mecanică - la abstractizare și conștientizare. Cunoștințele gramaticale însușite în ciclul gimnazial trebuie să ducă la înțelegerea faptelor de limbă în interdependența lor, la stabilirea de relații corespunzătoare între acestea și la formarea competenței ortografice (de scriere corectă).

Conform opiniei lui D. Macrea, „efortul pentru scrierea și vorbirea corectă nu se sfârșește odată cu școala, ci continuă prin colaborarea tuturor factorilor culturali – literatură, publicistică, teatru, radio și televiziune – care, fiecare în felul lor, asigură limbii forma optimă îndeplinirii funcției ei de comunicare” [5].

Ca ultimă etapă a învățării ortografiei, prin argumentări ortografice stabilim scrierea corectă a unui cuvânt sau a unui grup de cuvinte, urmărim însușirea conștientă a normelor unitare ale limbii române actuale. De aceea, la lecțiile de limba română se recomandă a îndrepta atenția asupra aplicării regulilor gramaticale în exprimare, asigurându-se astfel gramaticii un preponderent caracter practic-aplicativ. Prin motivările ortografice, elevii sunt puși în situația de a înțelege rațional logica internă a regulii, motivația sa, aspectul funcțional și modul ei de acțiune. Această sarcină se realizează prin introducerea în cadrul lecției a unei etape noi în parcursul didactic, și anume, rubrica „5 minute de ortografie”, realizată înainte de începutul fiecărei lecții ce urma a fi predată (indiferent dacă tema ținea de limbă sau de literatură).

Astfel, se propun câteva *ortograme* frecvent utilizate, dar care prezintă dificultăți de ortografie în scrierea elevilor, și anume: *poezie/poiezie, maestuos/maiestuos, viață/veață, chiar/chear, a eși/a ieși, cheamă/chiamă* ș.a.

La nivel aplicativ, se procedează în felul următor: ortogramele erau scrise pe tablă și solicitam unui elev să excludă una dintre cele două variante. După ce lista este trecută în întregime, reveneam asupra fiecărei ortograme și se solicita clasei să argumenteze dacă a fost exclusă corect varianta sau nu, și astfel se argumentează regula în alegerea uneia dintre variante. Uneori, pentru o mai bună receptare și însușire a regulii, se propun cupluri de cuvinte asemănătoare, iar elevul repetând regula, anterior enunțată, va exclude una dintre variantele de răspuns, clasa aprobând sau respingând alegerea făcută.

O altă etapă de însușire a scrierii corecte a ortogramelor o constituie *cuvintele formate cu ajutorul prefixelor dis/des, com/con, anti/ante, în/în* ș.a în exemple de tipul: *a discompune/a descompune, destramă/distramă, desculț/discu-lț* sau *a compune/a conpune, compact/compact, complică/complică, comfigurație/configurație sau antirăzboinic/anterăzboinic, antebraț/antibraț îmbogățire/înbogățire, împreună/înpreună* ș.a. Deși sunt niște forme simple la prima vedere, am observat că în scrierea elevilor aceste greșeli apar frecvent.

Pentru a evita „ghicitul” ortografierii, schimbăm ordinea cuvintelor, dând, de exemplu, mai întâi forma corectă și, prin bară, forma greșită, iar alteori formele se inversează, astfel că varianta de „a ghici” este exclusă, trebuie forțată gândirea logică, iar aceasta, după cum afirma marele Eminescu, „dezvoltă cugetarea”.

Elevii cunosc faptul că lexemele *compuse* se ortografiază în trei feluri, și anume: ca două (trei) cuvinte separate/prin blank, prin cratimă și într-un singur cuvânt. Pentru o verificare a înțelegerii corecte sau incorecte a principiului dat, se recurge la *dictări de ortograme*. Un elev este trecut la tablă, ceilalți scriu în caiete, apoi urmează o confruntare a variantei de la tablă cu a celei din caietele elevilor, iar în final se solicită elevilor să argumenteze, prin regulă, de ce anume așa e corect; în cazul în care răspunsul era greșit,

profesorul dictează regula corectă. Bunăoară, exemple de tipul: *cal-de-mare, dis-de-dimineată, redactor-șef, luare-aminte, așa-zisul sau părere de rău, Câmpulung, clarvăzător* ș.a.

Jocurile paronimice au constituit o nouă etapă în abordarea problemei ortografice. Perechile de paronime prezintă anumite dificultăți și anume, fie că sunt cunoscute ambele sensuri ale paronimelor, fie că nu sunt cunoscute perechile. Astfel, această sarcină se repartizează în două etape. La prima etapă se propun perechile, iar elevii trebuie să le dea sensurile, de exemplu: „*a emigra*” (a pleca din patrie și a se stabili în alt loc) și „*a imigra*” (a veni dintr-o țară străină pentru stabilire aici) sau „*a scruta*” (a privi cercetător, atent, pătrunzător) și „*a scurta*” (a micșora lungimea sau lățimea unui obiect) ș.a., iar la cea de-a doua, se propune numai un element al perechii, iar elevii trebuiau să identifice cel de-al doilea element și să-i explice sensul, de exemplu: *pronume* (prenume), *a prescrie* (a proscribe), *a evalua* (a evolua), *citat* (citit) ș.a. Pentru asigurarea înțelegerii, acasă elevii aveau de alcătuit contexte (propoziții) adecvate pentru unele dintre acele perechi paronimice care au prezentat un grad mai mare de ezitare sau ale căror sensuri au fost mai puțin cunoscute.

În paralel, am valorificat și potențialul de formare a competenței ortoepice prin *plasarea corectă a accentului*. Această sarcină am realizat-o în patru etape: în cadrul primei etape, care a fost una de constatare, am propus un șir de cuvinte (*agenții, alunele, bunele, nota, repede, fotografii, fură* etc.), pe care elevii le-au scris împreună cu mine, iar sarcina de lucru a fost să accentueze corect cuvintele. Elevii au constatat că cuvintele date pot avea două accente, fapt care a pregătit cea de-a doua etapă, aceea de plasare a accentului de pe o silabă pe alta, de exemplu, *agenții* (birouri care reprezintă interesele unor instituții) și *agénții* (reprezentanții oficiali ai unui stat, ai unei organizații sau instituții care au anumite însărcinări) sau *répede* (adjectiv - iute, rapid) și (*se*) *repéde* (se avântă spre ceva sau cineva) ș.a. A treia etapă a demersului a constat în schimbarea accentului cuvintelor, astfel încât să se schimbe structura ortogramelor. Lista de cuvinte a fost oferită de profesor, sarcina elevilor

fiind de a completa lista cu celelalte ortograme cerute, astfel obținând perechile *ardeiaș - arde-iaș*, *august - au gust*, *bazică - ba zică*, *formai - forma-i*, *încasa - în casa*, *cununa - cu nuna* ș.a. Ultima etapă a fost una integratoare, în care am oferit mai multe perechi omofonice (care se pronunță la fel, dar se scriu diferit), iar elevii trebuiau să le prezinte în contradicția de sens a acestora, cum ar fi: *ai* (geantă) – *a-i* (da geanta); (om) *laș - l-aș* (duce); *cunoașteți* (voi, pers. II, pl.) – *cunoaște-ți* (tu, pers. II, sg.); *deal* (mare) – *de-al* (nostru); *neam* (popor, națiune) – *ne-am* (dus); *căi* (ferate) – *că-i* (cinstit) etc.

Probleme de scriere și, uneori, de pronunțare se observă și la *formele inverse ale construcțiilor*: verbe+formele neaccentuate ale pronunțelor personale, care a constituit o nouă etapă de investigare și exersare. În realizarea acestui obiectiv am recurs la dictări cu forme inverse: *spusu-mi-s-a*, *însușindu-și*, *doru-mi-i*, *și-ndreaptă-l*, *citindu-ni-se*, *sfâșiindu-i-se*, *cel ce-l cânt*, *așezându-ne*, *călătorit-am* etc. După dictare, am discutat fiecare formă, scriind pe tablă forma obișnuită a ortogramelor.

Nu în ultimul rând, în cadrul rubricii „5 minute de ortografie” ne-am ocupat și de substantivele *singularia tantum* și *pluralia tantum*, care, după cum am observat pe parcursul anului școlar, reprezintă dificultăți. Mai întâi de toate, am dat o listă de substantive la singular, iar elevii trebuiau să determine care este formă de plural: *piatră - pietre*, *grumaz - grumaji*, *obraz - obraji* ș.a., la cea de-a doua etapă am introdus substantive care la plural au două forme și ambele acceptabile: *cap - capuri/capete*; *chibrit - chibrituri/chibrite*, *corn - coarne/cornuri*, *vis - vise/visuri* ș.a. La această etapă am urmărit ca elevii să ajungă la concluzia că, deși sunt două forme acceptabile, una e primordială celeilalte. Astfel, am propus o listă de substantive la singular, cu aceeași sarcină de a le plasa la plural: *curaj*, *cinste*, *sete*, *foame*, *lene*, *smântână*, *pipera*, *sânge*, *aur*, *aer* etc. și am constatat faptul că aceste substantive au numai forme de singular. Același lucru este general valabil și pentru unele substantive la plural, care nu au forme de singular: *ochelari*, *pantaloni*, *ochi*, *icre*, *Bălți*, *Carpați* ș.a.

Concluziile au fost dintre cele mai diverse: învățarea-exersarea normelor ortografice este o necesitate stringentă a procesului de însușire a limbii materne, a vorbirii corecte și a exprimării culte. Astfel, se face necesară învățarea acestora, dar nu numai, ci și exersarea permanentă. Cu cât exersăm mai mult, cu atât mai mult sporește corectitudinea ortografică și ortoepică. Importanță în acest proces de învățare-exersare e motivarea elevilor de a conștientiza faptul că aceste norme sunt un imperativ al vorbitorilor culti de limba română, „pentru că în afara unei adevărate culturi a vorbirii nu există nici o avansată cultură a gândirii, nici o bază temeinică pentru o cultură generală dezvoltată” [4, p. 46].

Pentru însușirea conștientă a ortografiei, e necesar ca elevii să corecteze greșelile prin motivare. Motivarea poate fi diferită, de exemplu, profesorul subliniază greșeala, elevul va reflecta asupra ei, o va motiva în discuția cu profesorul și doar în cazul când nu știe va fi ajutat de clasă sau de către profesor. Elevii sunt obișnuiți astfel să lucreze în mod independent, să consulte *Îndreptarul ortografic, ortoepic și de punctuație*, manualele de gramatică, alte lucrări de specialitate. Pentru a veni în ajutorul documentării elevilor, motivările ortografice pot fi sistematizate sub formă de liste, de scheme sau tabele, de texte cu temă ortografică, observații și concluzii cu motivări, acestea fiind afișate în clasă în timp util sau atașate portofoliului de lucru al elevului. Aceste materiale grafice, prin caracterul lor enunțiativ și concretizant, oferă elevilor posibilitatea de a revedea cazurile în care intervine nesiguranța. Ele nu trebuie privite ca rețete unice pentru învățarea ortografiei, însă, fiind utilizate la momentul oportun și cu pricepere, formează competența ortografică, fixând ortogramele în memorie și, prin aceasta, devenind practic operaționale. După însușirea corectă a regulilor ortografice, prin conștientizarea lor, prin motivarea rațională și practică, conservarea lor de-a lungul vieții este asigurată prin *lectura continuă* a cărților, revistelor și ziarelor, în care ortografia este aplicată corect.

Pentru a evalua însușita ortogramelor enunțate mai sus, am recurs la dictări de propoziții care includ diferite ortograme. La începutul fiecărei

lecții (timp de o săptămână) am dictat câte 5 propoziții care includeau diferite ortograme (3-4 ortograme într-o propoziție), iar în urma analizei rezultatelor am observat că unele ortograme au fost însușite bine, iar altele – mai puțin bine și asta din cauza analogiei lor cu altele.

Implementând cerințele Curriculumului modernizat [9], lucrând în baza competențelor, am încercat să realizăm schimbări în demersul lecției.

Profesorul care formează sau evaluează trebuie să vadă finalitatea, produsul drept capacitate de a rezolva o problemă într-un anumit context, de aceea există taxonomia competențelor lingvistice. În conformitate cu *Cadrul european comun de referință pentru limbi învățate/predare/evaluare*, una dintre competențe este și cea *ortografică*, de aceea ea vine în conexiune directă cu cea fonologică și ortoepică, vizând scrierea corectă, conformă normei în vigoare, a tuturor segmentelor, ceea ce am încercat să realizăm prin introducerea rubricii „5 minute de ortografie”. Dezvoltarea acestei competențe se concretizează în:

- utilizarea diverselor strategii de informare și documentare, în vederea abordării eficiente a comunicării orale și scrise;
- aranjarea/ordonarea în pagină sau în formular standardizat a textului propriu/produs;
- organizarea/desfășurarea/utilizarea diverselor strategii de învățare autonomă a limbii, prin observare directă și exersare;
- respectarea normelor ortografice, ortoepice, semantice, gramaticale, punctuaționale, stilistice ale limbii române literare;
- valorificarea mijloacelor expresive ale limbii române literare, în diferite situații de comunicare orală și scrisă;
- manipularea suporturilor audiovizuale sau informatice în calitate de surse sau mijloace de învățare a limbii de instruire.

În privința competenței ortografice, menționăm două situații: a) elevul/subiectul vorbitor poate explica modul în care scrie, poate discuta despre maniera de scriere; poate exprima clar atitudini și judecăți în legătură cu aspectul grafic al textelor; b) elevul/subiectul vorbitor

produce texte scrise corect din toate punctele de vedere.

Deprinderea de a scrie corect și îngrijit se cultivă cu timpul, odată cu încadrarea într-un anumit câmp de activitate, odată cu cerințele locului de muncă prestat, dar și odată cu motivarea elevilor/studentilor în raport cu atingerea acestui obiectiv. Profesorii ar trebui să atragă atenția asupra acestui aspect ori de câte ori au de ascultat un discurs sau elaborează un text sub formă grafică, sau propun pentru activitățile de acasă diverse tipuri de evaluare: referat, eseu, compunere sau chiar expunerea/povestirea temei de acasă. În lipsa analizei acestui aspect de limbă, verificarea greșelilor de scriere, de exprimare corectă, riscăm să continuăm ignorarea aspectului îngrijit al scrierii și al vorbirii. Este necesar să nu uităm nici de caracterul interdisciplinar al competențelor.

Exprimarea coerentă și scrierea corectă denotă și un grad înalt de inteligență, în orice domeniu exercitat. Pe de altă parte, cultivarea limbii se înscrie pe coordonatele majore ale preocupărilor popoarelor civilizate. Limba oricărui popor este în continuă mișcare prin permanente schimbări, determinate de nevoia de exprimare a unor prefaceri în diverse sectoare, iar receptivitatea la schimbările în cauză se face simțită atunci când vii în confruntare directă cu acestea.

Concluzia este simplă, dar, totodată, destul de rezonabilă: cultivarea limbii, ridicarea IQ-ului (coeficientului de inteligență), productivitatea în toate sferile, dezvoltarea unei societăți inteligente sunt doar unele imperative care ne motivează să dezvoltăm *competența ortografică* a elevilor, care vine în conexiune directă cu celelalte competențe: *lexicală, semantică, gramaticală, ortoepică, fonologică, pragmatică, socioculturală sau sociolingvistică*. Pregătirea terenului, încă din școală, va fi un beneficiu adus nu doar școlii și copilului, ci și societății.

Problema abordată poate constitui un demers pentru profesorii de limba și literatura română, dar și un imperativ pentru profesorii care predau celelalte discipline școlare, întrucât vorbirea corectă, coerentă implică majoritatea domeniilor de activitate (economie, drept, management, medicină etc.), iar noi pregătim elevi pentru încadrarea în mediul social.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Avram M. *Ortografia pentru toți*. București-Chișinău, Edit. „Litera-Internațional”, 2002, ed. a II-a;
2. Beldescu G. *Ortografia actuală a limbii române*. București, 1984;
3. Drăghici Cosmin. *Importanța dezvoltării vorbirii în ansamblul activităților desfășurate în școală*. https://www.concursurile-comper.ro/rip/2014/martie2014/12-DraghiciCosmin-Importanta_dezvoltarii_vorbirii.pdf;
4. Ețcu I., Răileanu T. *Cultura vorbirii: precizări terminologice*. Revistă de Lingvistică și Știință Literară, nr. 1, Chișinău, 1991, p. 46;
5. Macrea D. *Locul și importanța motivărilor ortografice în formarea deprinderilor de exprimare corectă*. <http://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/locul-si-importanta-motivarilo81.php>;
6. Turculeț A.. *Introducere în fonetica generală și românească*. Iași, Edit. „Demiurg”, 1999, p. 7;
7. Vicol N. *Implicații didactice la fonetică*, Manual-studiu. Chișinău, Edit. „Tehnica-Info”, 1999, p. 3;
8. Zagaevschi V., Corlăteanu N. *Fonetica limbii române*. Chișinău, Edit. „Lumina”, 1970;
9. *Limba și literatura română: Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială*/A. Ghicov, T. Cartaleanu, O. Cosovan, V. Bolocan. Chișinău, Edit. „Liceum”, 2011, 104 p.

APLICAREA METODEI GRAFICE LA REZOLVAREA ECUAȚIILOR ȘI A INECUAȚIILOR

În articol sunt prezentate unele aplicații ale metodei grafice în rezolvarea ecuațiilor și/sau a inecuațiilor. Interpretarea geometrică a ecuațiilor și inecuațiilor permite aplicarea pe larg a metodelor analitice în geometrie, însă, nu mai puțin important este aplicarea metodelor geometrice în soluționarea problemelor algebrice. Reprezentând soluțiile acestor probleme cu ajutorul unui set de puncte, vom fi capabili să realizăm vizual cercetarea. Metoda grafică este foarte utilă în rezolvarea ecuațiilor/inecuațiilor cu modul și/sau cu parametru. Ea poate fi aplicată în diverse domenii, inclusiv în economie, fizică, sociologie, chimie etc.

În continuare, vom evidenția cât de eficientă este metoda grafică analizând câteva exemple.

În cadrul studierii temei „Rezolvarea inecuațiilor”, elevii clasei a IX-a au de rezolvat inecuația $x + \frac{2}{x} > 3$. Elevii întâmpină multe dificultăți: unii înmulțesc inecuația cu x , alții greșesc la trecerea de la inecuația $\frac{(x-1)(x-2)}{x} > 0$ la o totalitate de două sisteme de inecuații de gradul întâi, cei de-ai treilea nu determină corect semnele de pe axă etc.

Pentru a rezolva problema dată, le propun elevilor să scrie inecuația în forma $\frac{2}{x} > 3 - x$ și să traseze graficele funcțiilor determinate de formulele $f(x) = \frac{2}{x}$ și $g(x) = 3 - x$. Ambele tipuri de funcții

se studiază în clasa a VIII-a și nu prezintă dificultăți în reprezentare. Analizând graficele și pozițiile acestora (G_f este poziționat mai sus decât G_g), ei au obținut răspunsul corect: $S = (0; 1) \cup (2; +\infty)$.

Metoda grafică prezentată poate fi aplicată cu succes la următoarele teme: Ecuații de gradul I, II; Inecuații de gradul I, II; Sisteme de ecuații de gradul I, II; Ecuații cu modul; Inecuații cu modul; Ecuații cu parametru; Inecuații cu parametru; Ecuații iraționale; Inecuații iraționale; Ecuații exponențiale; Inecuații exponențiale; Ecuații logaritmice; Inecuații logaritmice; Ecuații trigonometrice; Inecuații trigonometrice etc.

În continuare, prezentăm exemple de aplicare a metodei grafice.

Ecuații iraționale

■ Rezolvați în \mathbb{R} ecuația $\sqrt{x} = \frac{1}{x}$.

Rezolvare. Pentru a rezolva această inecuație, le vom propune elevilor să traseze graficele funcțiilor determinate de formulele $f(x) = \sqrt{x}$ și $g(x) = \frac{1}{x}$ (Figura 1). Astfel, observăm că există doar un punct de intersecție a graficelor G_f și G_g : $(1; 1)$. Deci, soluția ecuației este 1.

Răspuns: $S = \{1\}$.

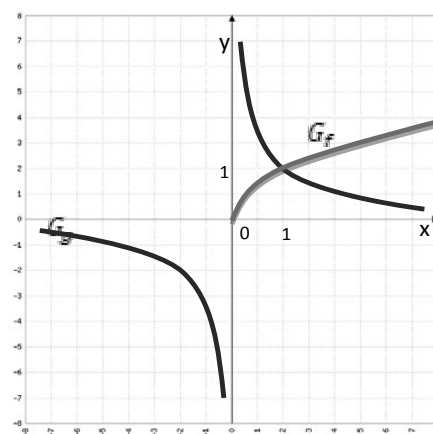
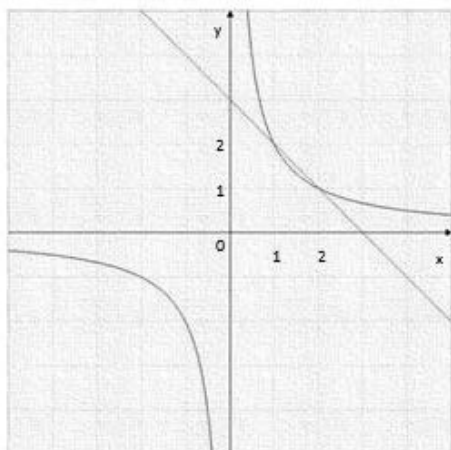


Figura 1

Inecuații iraționale

▪ Rezolvați în \mathbb{R} inecuația

$$\sqrt{x} \geq 2x - 1.$$

Rezolvare. Rezolvarea inecuației iraționale poate fi redusă la rezolvarea următoarei totalități:

$$\text{tăți: } \begin{cases} 2x - 1 < 0 \\ x \geq 0 \\ 2x - 1 \geq 0 \\ x \geq (2x - 1)^2 \end{cases}, \text{ ceea ce se studiază în clasa a VIII-a.}$$

X-a. Însă metoda grafică ne permite să rezolvăm această inecuație în clasa a VIII-a.

Trasăm graficele funcțiilor determinate de formulele $f(x) = \sqrt{x}$ și $g(x) = 2x - 1$. Din Figura 2 este evidentă unica soluție a ecuației iraționale $\sqrt{x} = 2x - 1$. Din desen elevul va observa ușor unde graficul funcției G_f este poziționat mai sus decât graficul funcției G_g . Astfel, valorile lui x care satisfac această inecuație aparțin intervalului $[0; 1]$ [1, pag. 26 - 29].

Răspuns: $S = [0; 1]$.

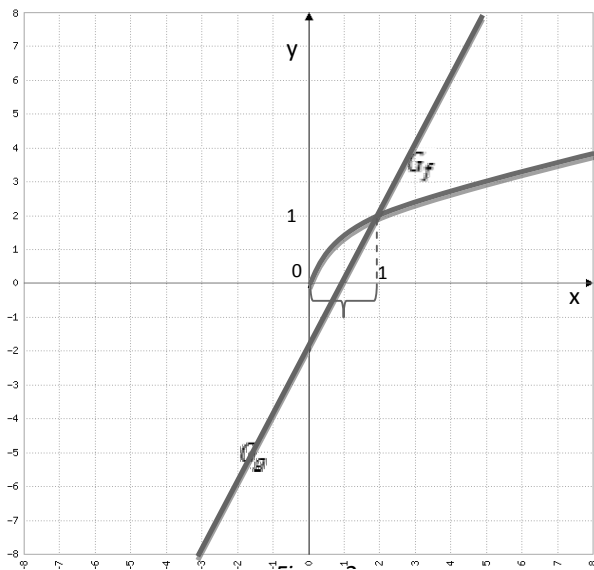


Figura 2

Ecuații și inecuații ce conțin modul și parametru

	$-\infty$	-1	2	$+\infty$
$\text{sgn}(x+1)$	-	-	0	+
$ x+1 $	$-x-1$	0	$x+1$	$x+1$
$\text{sgn}(2-x)$	+	+	+	0
$ 2-x $	$2-x$	$2-x$	0	$-2+x$

▪ Rezolvați în \mathbb{R} ecuația

$$-2|x+1| + 3|2-x| + 2x = 3 - m, \text{ unde parametrul } m \in \mathbb{R}$$

▪ **Rezolvare.** Zerourile expresiilor de modul sunt: -1 și 2 . Aceste zerouri împart axa numerelor în următoarele intervale: $(-\infty; -1]$, $(-1; 2]$ și $(2; +\infty)$.

Fie funcția determinată de formula $f(x) = -2|x+1| + 3|2-x| + 2x$. Pe fiecare din intervalele cercetate ea poate fi scrisă fără modul. În acest scop, construim următorul tabel:

Obținem

$$f(x) = \begin{cases} -2(-x-1) + 3(2-x) + 2x, & x \in (-\infty; -1] \\ -2(x+1) + 3(2-x) + 2x, & x \in (-1; 2] \\ -2(x+1) + 3(-2+x) + 2x, & x \in (2; +\infty) \end{cases} \Rightarrow f(x) = \begin{cases} x+8, & x \in (-\infty; -1] \\ 4-3x, & x \in (-1; 2] \\ 3x-8, & x \in (2; +\infty) \end{cases}$$

Reprezentăm schematic graficul funcției f (Figura 3).

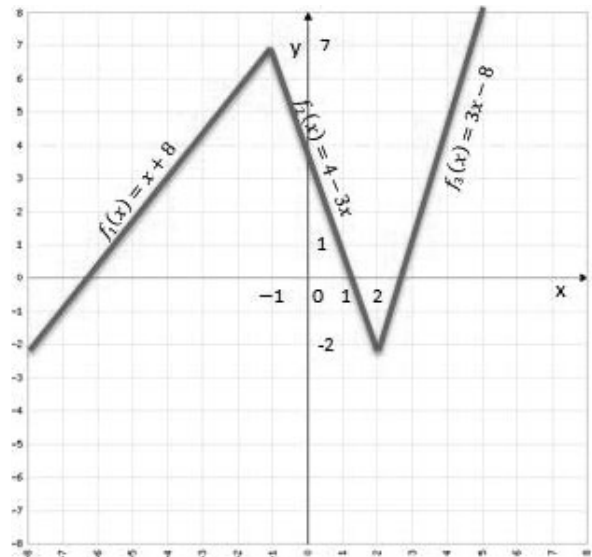


Figura 3

Din reprezentarea grafică conchidem că ecuația dată poate avea trei, două sau o unică soluție, în dependență de valorile parametrului m (adică de poziția graficului G_g , unde $g(x) = 3 - m$).

Ecuația are trei soluții reale dacă:

$$-2 < 3 - m < 7 \Leftrightarrow -5 < -m < 4$$

$$\Leftrightarrow -4 < m < 5 \Leftrightarrow m \in (-4; 5).$$

Pentru a afla soluțiile, rezolvăm următoarea totalitate de ecuații:

$$\begin{cases} x+8 = 3-m \\ 4-3x = 3-m \\ 3x-8 = 3-m \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = -5-m \\ x = \frac{1+m}{3} \\ x = \frac{11-m}{3} \end{cases}$$

Ecuația are două soluții reale dacă:
 $\begin{cases} 3-m=7 \\ 3-m=-2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} m=-4 \\ m=5 \end{cases}$. Să determinăm soluțiile pentru fiecare valoare admisibilă a parametrului m .

a) Pentru $m = -4$, adică $3 - m = 7$, obținem

$$\begin{cases} x = -1 \\ 3x - 8 = 7 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = -1 \\ x = 5 \end{cases}$$

b) Pentru $m = 5$, adică $3 - m = -2$, obținem

$$\begin{cases} x = 2 \\ x + 8 = -2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = 2 \\ x = 10 \end{cases}$$

În restul cazurilor, ecuația inițială are o unică soluție reală:

a) dacă $m \in (-\infty; -4)$, soluția rezultă din ecuația $x + 8 = 3 - m$, adică $x = -5 - m$;

b) dacă $m \in (5; +\infty)$, obținem $3x - 8 = 3 - m$, adică $x = \frac{11-m}{3}$.

Răspuns: Dacă $m \in (-\infty; -4)$, $S = \{-5 - m\}$;

dacă $m = -4$, $S = \{-1; 5\}$;

dacă $m \in (-4; 5)$, $S = \{-5 - m; \frac{1+m}{3}; \frac{11-m}{3}\}$;

dacă $m = 5$, $S = \{2; 10\}$;

dacă $m \in (5; +\infty)$, $S = \{\frac{11-m}{3}\}$ [3, pag. 43 - 45].

■ Se dă ecuația $2x|x - a| - 2a = 1$, unde a este un parametru real. Pentru ce valori ale parametrului a ecuația are o unică soluție reală?

Rezolvare. Ecuația inițială o vom scrie în modul următor: $2x|x - a| = 2a + 1$. (1)

Pentru a rezolva această problemă cu ajutorul metodei grafice, îi vom asocia ecuației (1) funcțiile determinate de formulele $f(x) = 2x|x - a|$ și $g(x) = 2a + 1$.

În unul și același sistem de coordonate trasăm schematic graficele acestor funcții, ceea ce ne va conduce la răspunsul corect.

I. Dacă $a = 0$, atunci rezultă ecuația $2x|x| = 1$.

Deci, $f(x) = 2x|x| = \begin{cases} 2x^2, & \text{dacă } x \geq 0 \\ -2x^2, & \text{dacă } x < 0 \end{cases}$, iar $g(x) = 1$.

Graficele G_f și G_g au doar un punct de intersecție, deci $a = 0$ este soluție (Figura 4).

II. Dacă $a < 0$, atunci

$$f(x) = 2x|x - a| = \begin{cases} 2x(x - a), & \text{dacă } x \geq a \\ -2x(x - a), & \text{dacă } x < a \end{cases}, \text{ iar } g(x) = 2a + 1.$$

Din interpretarea schematică a graficelor,

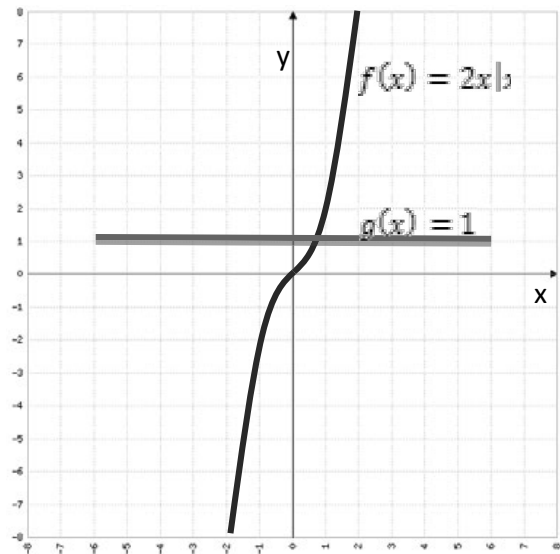


Figura 4

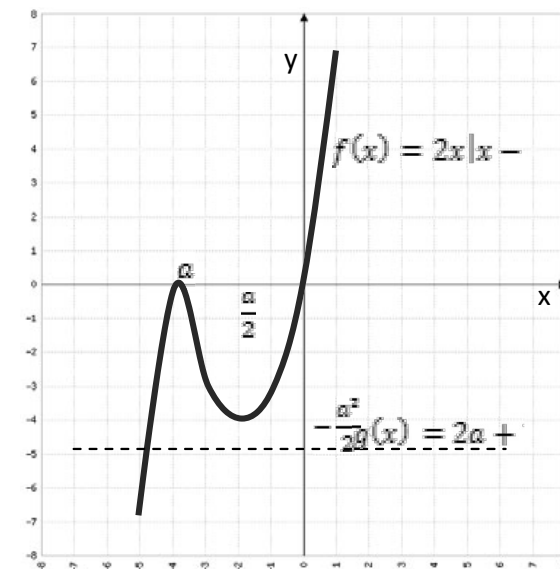


Figura 5

conchidem că ecuația (1) are o unică soluție în cazul (Figura 5):

$$\begin{cases} a < 0 \\ 2a + 1 > 0 \\ 2a + 1 < -\frac{a^2}{2} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a < 0 \\ a > -\frac{1}{2} \\ a^2 + 4a + 2 < 0 \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} a < 0 \\ a > -\frac{1}{2} \\ a \in (-2 - \sqrt{2}; -2 + \sqrt{2}) \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow a \in (-2 - \sqrt{2}; -2 + \sqrt{2}) \cup \left(-\frac{1}{2}; 0\right).$$

III. Dacă $a > 0$, atunci

$$f(x) = 2x|x - a| = \begin{cases} 2x(x - a), & \text{dacă } x \geq a \\ -2x(x - a), & \text{dacă } x < a \end{cases},$$

iar $g(x) = 2a + 1$.

Din interpretarea schematică a graficelor conchidem că ecuația (1) are o unică soluție în cazul (Figura 6):

$$\begin{cases} a > 0 \\ 2a + 1 < 0 \\ 2a + 1 > \frac{a^2}{2} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a > 0 \\ a < -\frac{1}{2} \\ -a^2 + 4a + 2 < 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a > 0 \\ a < -\frac{1}{2} \\ a \in (-\infty; -2 - \sqrt{6}) \cup (-2 + \sqrt{6}; +\infty) \end{cases} \Leftrightarrow a \in (-2 + \sqrt{6}; +\infty)$$

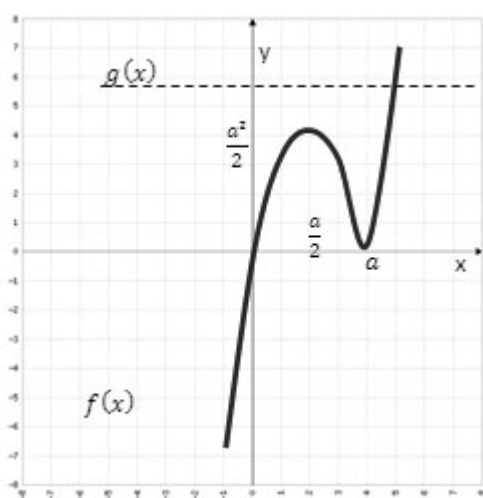


Figura 6

Aflăm reuniunea mulțimilor de soluții obținute:

$$\{0\} \cup (-2 - \sqrt{2}; -2 + \sqrt{2}) \cup \left(-\frac{1}{2}; 0\right) \cup (-2 + \sqrt{6}; +\infty) = \left(-\frac{1}{2}; 0\right) \cup (-2 - \sqrt{2}; -2 + \sqrt{2}) \cup (-2 + \sqrt{6}; +\infty).$$

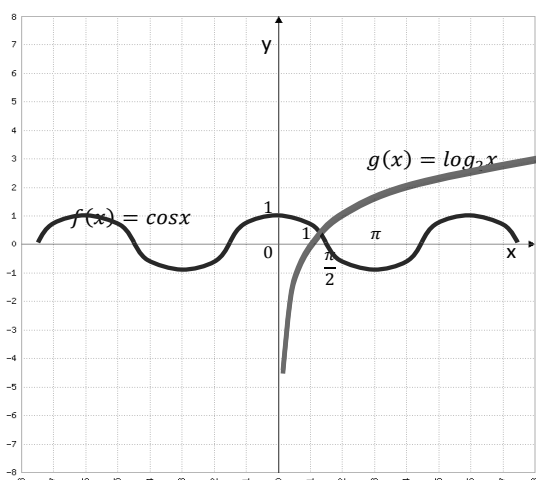


Figura 7

Răspuns:

$$a \in \left(-\frac{1}{2}; 0\right] \cup (-2 - \sqrt{2}; -2 + \sqrt{2}) \cup (-2 + \sqrt{6}; +\infty)$$

[3, pag. 88 - 89].

■ **Determinați câte soluții reale are ecuația $\log_2 x = \cos x$.**

Rezolvare. Să trasăm graficele funcțiilor determinate de formulele $f(x) = \cos x$ și $g(x) = \log_2 x$. Rezolvarea acestei ecuații se reduce la determinarea numărului de puncte de intersecție a graficelor G_f și G_g . Graficele funcțiilor nu au puncte comune pentru valorile lui x ce satisfac condiția $0 < x < 1$ deoarece $\log_2 x < 0$, iar $\cos x > 0$ și pentru $x > 2$ deoarece $\log_2 x > 1$, iar $\cos x \leq 1$. Pe intervalul $1 \leq x \leq 2$ graficele G_f și G_g se intersectează într-un singur punct, astfel deducem că ecuația $\log_2 x = \cos x$ are o unică soluție (Figura 7).

Răspuns: O soluție.

■ **Pentru ce valori ale parametrului $a > 1$ ecuația $\left|\frac{1}{9}x^2 - \frac{2}{3}x\right| + 1 = \log_a x$ admite o singură soluție?**

Rezolvare. Să trasăm graficele funcțiilor determinate de formulele $f(x) = \left|\frac{1}{9}x^2 - \frac{2}{3}x\right| + 1$ și $g(x) = \log_a x$. Graficul funcției f se obține cu ajutorul graficului funcției $y = \frac{1}{9}x^2 - \frac{2}{3}x$ prin aplicarea unor serii de transformări simple (Figura 8).

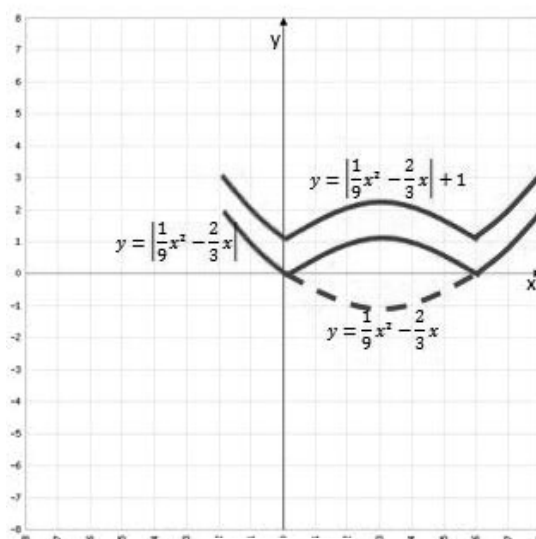
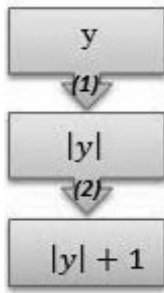


Figura 8

(1) se va efectua o simetrie a acelei părți a graficului care este situată sub axa OX;

(2) o translare paralelă cu o unitate în direcția sensului pozitiv al axei OY.

Familia tuturor funcțiilor $g(x) = \log_a x$ au reprezentarea grafică indicată în Figura 9. Este evident că G_f are doar un singur punct comun cu acea curbă a familiei G_g care trece prin punctul cu coordonata P(6;1).



$$P(6;1) \in G_g \Rightarrow g(6) = 1 \Rightarrow \log_a 6 = 1 \Rightarrow a = 6.$$

Răspuns: $a = 6$ [2, pag. 38 - 39].

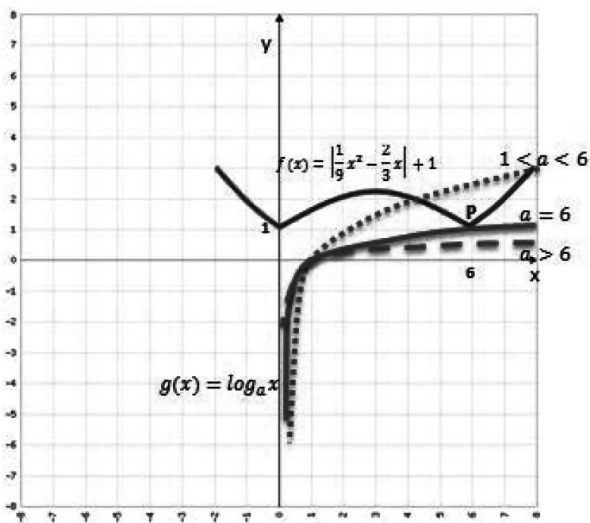


Figura 9

Metoda grafică dezvoltă, inclusiv, abilități de calcul, disciplinează gândirea, canalizează intuiția, oferind nenumărate exemple de modelare matematică a unor fenomene fizice, chimice etc.

Această metodă este aplicată pe larg în economie, și anume în programarea matematică, scopul principal al căreia constă în obținerea soluției optime a unei probleme economice. În problemele de programare matematică, procesele economice sunt exprimate prin relații matematice în raport cu variabilele pe care le conțin, relații care arată dependența dintre factorii ce intervin în desfășurarea acțiunilor.

O direcție de studiu a programării matematice este programarea liniară, aplicată la reprezentarea unui sistem economic, constituit dintr-un ansamblu de relații liniare, dintre care una reflectă obiectivul (scopul) urmărit, iar celelalte cuprind restricțiile economice sau tehnologice.

La rezolvarea problemei de programare liniară se determină o soluție (soluția optimă), din mulțimea soluțiilor sistemului de restricții, exprimate prin ecuații și inecuații liniare. Soluția optimă dă valoarea maximă (minimă) a unei expresii liniare, numită funcție-obiectiv (funcție scop) [4, pag. 245].

În cadrul programării liniare, metoda grafică se utilizează atunci când avem un sistem de 2 variabile.

De exemplu, am scris problema de programare

$$\text{liniară sub forma standard: } \begin{cases} x - y \leq 3 \\ -x + 4y \leq 16 \\ 3x + y \leq 17 \\ x \geq 0, y \geq 0 \end{cases}$$

unde $Z(x) = 4x + y$ trebuie să ia valoarea maximă.

Fiecare inecuație din sistem determină unul din două semiplane în care dreptele $x - y = 3$ (1), $-x + 4y = 16$ (2), $3x + y = 17$ (3), $x = 0$, $y = 0$ împart semiplanul xOy. Pentru a determina semiplanul închis care satisface tuturor inecuațiilor sistemului, este suficient să se ia un punct interior al unuia dintre semiplanele date și să se verifice dacă coordonatele lui satisfac tuturor inecuațiilor. Este ales acel semiplan în care este situat punctul care satisface inecuației cercetate.

Mulțimea soluțiilor admisibile ale problemei de programare liniară este reprezentată de suprafața poligonală convexă OABCD (Figura 10).

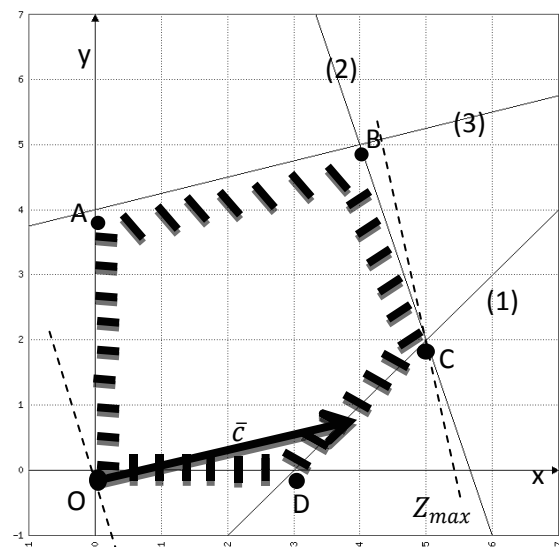


Figura 10

Vom determina în care punct al suprafeței poligonale convexe OABCD funcția-obiectiv $Z(x;y) = 4x + y$ ia valoarea maximă. Construim vectorul $\bar{c} = (4;1) = \text{grad } Z(x;y)$. Luăm $Z(x;y) = 0$ și construim dreapta $4x + y = 0$. Funcția-obiectiv $Z(x;y)$ determină pentru diferite valori ale lui Z o mulțime de drepte paralele între ele. Vom deplasa dreapta $4x + y = 0$ paralel cu ea însăși în direcția creșterii valorii funcției-obiectiv $Z(x;y)$, adică în direcția vectorului $\bar{c} = (4;1)$. După cum

se observă din (Figura 10), valoarea maximă a funcției-obiectiv se obține în punctul C(5;2). Deci, $Z_{\max}(x;y) = Z(5;2) = 22$.

În concluzie putem afirma că, fiind corect aplicată, metoda grafică contribuie la obținerea mai rapidă a soluțiilor unor ecuații și inecuații. Cu scopul de a exersa aplicarea metodei grafice și a formării competenței respective, profesorul de matematică va propune în mod sistematic elevilor spre rezolvare ecuații și inecuații de diverse tipuri.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bunu M., Cracilov C., Vizitiu V. *Matematici economice*. Chișinău, ed. ASEM, 2012;
2. Grati I., Suceveanu V. *Parametrul în debut*. Criuleni, CRIO, 1992;
3. Абрамович С.М. *К вопросу о воспитании графической культуры учащихся*. În: С.М. Абрамович, *Математика в школе*, 1989, № 5, с. 26 - 29;
4. Марков В.К. *Метод координат и задачи с параметрами*. Изд. Московского университета, Москва, 1970.

PROIECTUL - O METODĂ ALTERNATIVĂ DE ÎNVĂȚARE/EVALUARE

Rezumat. În acest articol prezentăm câteva repere teoretice cu privire la o metodă alternativă de învățare/evaluare, și anume Proiectul, care poate fi folosită cu succes la toate lecțiile, indiferent de obiectul de studiu. Mai mult decât atât, prin utilizarea acestei metode la clasă, se va asigura principiul interdisciplinarității, deoarece, pentru realizarea lui, elevii utilizează competențele formate în cadrul a mai multor discipline.

Cuvinte-cheie: proiect, produs finit, management, evaluare, învățare, metodă, competențe.

Cadrelle didactice caută în mod sistematic soluții pentru ca activitatea didactică să fie mai eficientă și mai atractivă pentru elevi, pentru ca aceștia să devină autorii propriei învățări.

Situarea elevului în centrul organizării procesului de predare-învățare-evaluare a constituit o schimbare fundamentală ce a atras după sine necesitatea găsirii acelor soluții, care să stimuleze în permanență performanța elevului. O astfel de soluție este învățarea bazată pe proiect - o activitate complexă de învățare, benefică și ca instrument de evaluare, atât formativă, cât și sumativă. Proiectul este o activitate individuală și/sau de grup, cel din urmă fiind preferabil, deoarece încurajează cooperarea și dezvoltă competențele de lucru în echipă.

Un avantaj important al proiectului constă în faptul că acesta oferă elevilor posibilitatea de a lucra într-un ritm propriu, de a-și folosi mai bine stilul adoptat de învățare, precum și posibilitatea de a învăța de la colegi.

Proiectul pune elevii în situația de a lua decizii, de a comunica și negocia, de a lucra și învăța în cooperare, de a realiza activități în mod independent, de a împărtăși celorlalți cele realizate/învățate, într-un cuvânt, îi ajută să participe direct la propria lor formare. Metoda proiectului presupune lucrul pe grupe de elevi și necesită pregătirea profesorului și a elevilor în vederea activității în echipă, prin cooperare, atât în clasă, cât și în

afara clasei. Apărut la începutul secolului al XX-lea, proiectul este o metodă activ-participativă, este un produs al imaginației și activităților elevilor, presupunând transferul de cunoștințe, deprinderi și capacități, facilitând abordările interdisciplinare și consolidarea abilităților sociale ale elevului.

În alegerea unui proiect, este necesar de a se respecta anumite criterii:

- subiectul va fi negociat cu elevii;
- elevii trebuie să cunoască dinainte sursele de documentare;
- nu selectăm subiecte din cărți vechi și nu urmăm rutina din clasă;
- determinăm din start care va fi produsul prezentat la finele proiectului;
- urmărim ca elevii să aibă un anumit interes pentru subiectul respectiv.

I. Ce este un proiect?

Proiectul este un plan sau o intenție de a întreprinde ceva, de a organiza, de a face un lucru (DEX).

a. Creație personalizată:

- proiectul este activitatea cel mai pregnant centrată pe elevi;
- este un produs al imaginației elevilor, menit să permită folosirea liberă a cunoștințelor însușite, într-un context mai relevant;
- proiectul este o activitate personalizată, elevii putând decide nu numai asupra conținutului său, ci și asupra formei de prezentare.

b. Temă abordată în mod diferit:

- proiectul pornește, de regulă, de la o temă studiată în clasă;
- având o structură foarte flexibilă, activitatea de proiect poate fi adaptată oricărui nivel de vârstă și de studiu.

c. Produs finit:

- proiectul este *ceva*, nu este despre *ceva*;
- produsul finit, realizat în urma activității de proiect, creează elevului sentimentul utilității a ceea ce produce;
- exemple de produse realizate în urma derulării unor proiect: postere, albume, pagini de revistă sau ziar, sondaje de opinie, mici piese de teatru, concursuri, excursii literare, proces literar, mape tematice, referate, eseuri etc.

d. Activitate cross-curriculară:

- proiectul încurajează cel mai bine abordarea integrată a învățării;
- elevilor li se creează ocazia de a folosi cunoștințele și tehnicile de lucru dobândite la multe discipline;
- fiind o activitate centrată pe elev, proiectul îi dă acestuia posibilitatea de a asambla într-o viziune personală cunoștințele pe care le are, răspunzând astfel la o întrebare esențială, și anume: *Ce pot face cu ceea ce am învățat la școală?*

II. Tipurile de proiect

Proiectele pot fi:

- *factuale*, în funcție de faptul dacă includ date și imagini reale sau imaginare;
- *individuale sau de grup*, în funcție de abilitățile pe care profesorul intenționează să le dezvolte la elevi;
- *realizate în clasă sau în afara clasei*, în funcție de conținut, resurse și interese.

III. Etapele realizării unui proiect:

- Stimularea - fiind coordonați de către profesor, elevii discută ideile legate de o temă, de regulă, după parcurgerea unei unități de învățare.
- Stabilirea obiectivelor - grupurile de lucru negociază asupra conținutului, formei și modalității de prezentare a proiectului.
- Împărțirea sarcinilor - fiecare membru al grupului își asumă o sarcină de lucru.

- Cercetare/creație/investigație - studiul individual al unor surse bibliografice; scrierea de articole, povestiri; interviewarea unor persoane etc.
- Procesarea materialului - este momentul în care profesorul poate semnala erorile de conținut sau acuratețea limbajului.
- Realizarea formei finale - discuții în grup privind unitatea de concepție, de editare.
- Prezentarea proiectului - membrii grupului decid asupra formei de prezentare; profesorul are rolul de monitorizare și evaluare.
- Feedback - din partea profesorului, a colegilor (aprecieri, întrebări, schimb de idei), autoevaluare.

IV. Managementul proiectului

Activitatea de proiect impune o diversificare în abordarea managementului clasei, a timpului și a materialelor folosite.

V.1. Managementul timpului:

În funcție de complexitatea proiectului și de numărul de ore alocat acestuia, se pot stabili:

- orarul proiectului - etape, date, termene-limită;
- activități realizate acasă;
- activități realizate în clasă;
- limite de timp pentru brainstorming, discuții de grup, feedbackuri.

V.2. Managementul materialelor:

- profesorul trebuie să sugereze și să ofere surse de informare care să nu depășească nivelul de înțelegere al elevilor;
- profesorul, cu ajutorul elevilor, poate organiza bănci de date, postere, vederi, prin aceasta dezvoltându-se abilitatea elevilor de organizare a informației.

V.3. Managementul clasei:

Cheia succesului unui proiect constă în organizarea colectivului de elevi. În continuare propunem câteva reguli bune de urmat de către cadrele didactice, și anume:

- folosiți tehnici și metode activ-participative: brainstormingul, activități alternante - individuale, în perechi, în grupe;
- fiți consecvenți;
- acordați elevilor timp pentru investigații;
- folosiți *gălăgia lucrativă*;
- determinați-i pe elevi să gândească.

V. Evaluarea proiectului

Pe toată durata proiectului, profesorul trebuie să asiste elevul/grupul de elevi, încurajându-i astfel:

- ✓ să discute dificultățile, aspectele care îi nemulțumesc sau pe care le consideră insuficient de bine realizate;
- ✓ să-și autoevalueze activitatea și progresul;
- ✓ profesorul poate să întocmească fișe de evaluare, în care să consemneze observațiile și aprecierile asupra activității;
- ✓ pentru fixarea și evaluarea cunoștințelor, profesorul poate recurge la un test cu itemi obiectivi și subiectivi, care să dea posibilitate elevilor să reflecteze asupra produselor obținute.

VI. Avantajele folosirii metodei proiectului

- este o metodă alternativă atât de învățare, cât și de evaluare, ce pune elevii în situația de a acționa și a rezolva sarcini în mod individual sau în grup, autotestându-și capacitățile cognitive, sociale și practice;
- oferă șansa de a analiza în ce măsură elevul aplică adecvat cunoștințele, instrumentele și materialele disponibile în atingerea finalităților propuse.

Profesorul poate să aprecieze rezultatele proiectului urmărind:

- adecvarea metodelor de lucru, a materialelor și a mijloacelor didactice folosite în scopurile propuse;
- acuratețea produsului;
- rezultatele obținute;
- raportul final și modul de prezentare a acestuia;
- gradul de implicare a participanților în rezolvarea sarcinii de lucru.

VII. Proiectul ca instrument de evaluare

Proiectul este un instrument complex, recomandat pentru evaluarea sumativă. În timpul realizării proiectului sunt evaluate următoarele capacități/competențe:

- alegerea metodelor de lucru,
- măsurarea și compararea rezultatelor,
- utilizarea corespunzătoare a bibliografiei, materialelor și echipamentelor,
- corectitudinea și acuratețea tehnică,

- organizarea ideilor și materialelor într-un raport,
- calitatea prezentării.

Pe perioada de realizare a proiectului, elevul are consultări permanente cu profesorul. Proiectul se încheie în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și a produsului realizat, dacă este cazul.

Învățarea prin metoda de proiect

Profesorul încetează să mai fie un transmițător de cunoștințe, devenind un facilitator, un sfătuitor (consilier) al învățării. Profesorul provoacă, organizează și stimulează situațiile de învățare. Elevii sunt conduși către autoînvățare și motivați să planifice activitatea în mod independent și/sau colectiv, să implementeze și să evalueze procesul de învățare.

Rolul profesorului ține de următoarele acțiuni:

- să pregătească meticolos procesul de învățare;
- să răspundă la întrebările elevilor pe tot parcursul derulării proiectului;
- să încurajeze elevii pentru ca să învețe ei înșiși și să formuleze corect întrebările;
- să încurajeze elevii să-și autoevalueze munca;
- să acorde o atenție specială cooperării, organizării sarcinilor și metodologiilor de lucru în echipă, fiind într-o comunicare permanentă cu elevii.

Obiectivele proiectului/sarcinile trebuie să fie definite în acord cu experiența elevilor și urmărind participarea tuturor membrilor grupului.

În continuare propunem, cu titlu de exemplu, expunerea sarcinii pentru proiectul de curs la disciplina „**Analiza și sinteza dispozitivelor numerice**”.

Scopul acestui proiect de curs este: consolidarea și aprofundarea cunoștințelor obținute la lecțiile teoretice și cele de laborator, formarea abilităților practice la analiza și sinteza circuitelor combinaționale cu elemente logice, proiectarea unor circuite digitale care îndeplinesc funcția de convertire a informației numerice, formarea deprinderilor proiectării lor practice, a celor de proiectare a schemelor de structură și funcționale ale dispozitivelor numerice, formarea deprinderilor de a utiliza literatura în domeniul dat la elaborarea

proiectului, dar și a documentației de proiectare în corespundere cu standardele în vigoare.

Produsul final al proiectului este darea de seamă, în forma scrisă, conform recomandărilor

din sarcina proiectului și partea practică proiectată într-un mediu asistat de calculator, cu prezentarea produsului în formă electronică, atașată la darea de seamă.

SARCINA

pentru proiectul de curs la disciplina „**Analiza și sinteza dispozitivelor numerice**”
al(a) elevului(ei) anului _____, grupa _____

(nume, prenume)

1. Elaborarea unui circuit logic combinațional

Tabelul 1. Sarcinile de elaborare a convertorului de cod

Nr. var.	Codul binar-zecimal intrare	Codul binar-zecimal ieșire	Nr. var.	Codul binar-zecimal intrare	Codul binar-zecimal ieșire
1.	4 4 2 1	8 4 2 (-1)	16.	8 4 2 (-1)	4 4 2 1
2.	5 2 1 1	8 4 2 (-3)	17.	8 4 2 (-3)	5 2 1 1
3.	5 2 2 (-1)	8 4 1 (-2)	18.	8 4 1 (-2)	5 2 2 (-1)
4.	5 3 2 (-1)	8 3 2 (-4)	19.	8 3 2 (-4)	5 3 2 (-1)
5.	5 2 2 1	8 4 2 (-5)	20.	8 4 2 (-5)	5 2 2 1
6.	5 3 1 (-1)	8 4 1 (-6)	21.	8 4 1 (-6)	5 3 1 (-1)
7.	5 3 2 (-1)	8 4 2 (-3)	22.	8 4 2 (-3)	5 3 2 (-1)
8.	3 3 2 1	8 7 (-2) (-4)	23.	8 7 (-2) (-4)	3 3 2 1
9.	4 2 2 1	8 6 (-1) (-4)	24.	8 6 (-1) (-4)	4 2 2 1
10.	4 3 1 1	8 5 (-2) (-4)	25.	8 5 (-2) (-4)	4 3 1 1
11.	4 3 2 (-1)	8 4 3 (-6)	26.	8 4 3 (-6)	4 3 2 (-1)
12.	4 3 2 1	8 6 1 (-4)	27.	8 6 1 (-4)	4 3 2 1
13.	4 4 1 (-2)	8 5 2 (-4)	28.	8 5 2 (-4)	4 4 1 (-2)
14.	4 4 2 (-1)	8 4 3 (-2)	29.	8 4 3 (-2)	4 4 2 (-1)
15.	4 4 3 (-2)	8 4 2 1	30.	8 4 2 1	4 4 3 (-2)

2. Elaborarea unui circuit logic secvențial (numărător asincron)

Tabelul 2. Sarcinile de elaborare a numărătorului asincron

Nr. var.	Modul de numărare	Tip bistabil	Tip numărare
1	17	JK	Invers
2	18	D	Direct
3	19	JK	Invers
4	20	D	Direct
5	21	JK	Invers
6	22	D	Direct
7	23	JK	Invers
8	24	D	Direct
9	25	JK	Invers
10	26	D	Direct
11	27	JK	Invers
12	28	D	Direct
13	29	JK	Invers
14	30	D	Direct
15	31	JK	Invers
16	31	D	Direct
17	30	JK	Invers
18	29	D	Direct
19	28	JK	Invers

20	27	D	Direct
21	26	JK	Invers
22	25	D	Direct
23	24	JK	Invers
24	23	D	Direct
25	22	JK	Invers
26	21	D	Direct
27	20	JK	Invers
28	19	D	Direct
29	18	JK	Invers
30	17	D	Direct

I. Partea teoretică a proiectului

Conținutul memoriului explicativ

Cuprins

Introducere

1. Convertirea numerelor dintr-un sistem de numerație în altul (de exemplu, **transferați:** $4567+X)_{10} \rightarrow b_2 \rightarrow b_8 \rightarrow b_{16}$; $(101101110001100+(X)_2)_2 \rightarrow b_8 \rightarrow b_{16} \rightarrow b_{10}$):
 - a. Transferul numărului în binar
 - b. Transferul numărului în octal
 - c. Transferul numărului în hexazecimal
 - d. Convertirea din binar în hexazecimal și invers.
2. Descrierea teoretică a metodelor de minimizare a funcțiilor logice:
 - a. Definirea axiomatică a algebrei booleene,
 - b. Minimizarea funcției logice prin metoda algebrică Quine-McCluskey,
 - c. Minimizarea funcției logice cu ajutorul Diagramei Karnaugh.
3. Circuite logice combinaționale:
 - a. Porți logice. Tipuri. Definiție. Simbol convențional,
 - b. Circuite logice combinaționale de bază (SUM, DC, CD, MUX, DMUX, ==)
 - c. Reguli de construire a CLC.
4. Circuite logice secvențiale:
 - a. Circuitul bistabil. Definiție. Caracteristici de bază,
 - b. Circuite basculante bistabile de bază (RS, JK, D, T),
 - c. Definirea numărătoarelor și registrelor. Tipuri. Caracteristici.

Concluzie

Bibliografie

II. Partea practică a proiectului

Proiectarea convertorului de cod:

1. Completarea tabelului de adevăr conform tabelului 1. Extragerea FDNP și FCNP.
2. Minimizarea funcțiilor cu ajutorul Diagramei Veitch-Karnaugh și prin metoda Quine-McCluskey.
3. Întocmirea schemei logice folosind porțile logice ȘI-NU pentru FDNP, respectiv SAU-NU pentru FCNP.
4. Construirea și simularea convertorului proiectat în mediul LOGISIM, WORKBENCH sau în alt mediu de proiectare, la discreție. Ieșirile convertorului de cod trebuie să fie conectate la un decodificator de 7 segmente și la un indicator pentru vizualizarea rezultatului.
5. Întocmirea schemei numărătorului asincron conform variantei din tabelul 2.
6. Construirea și simularea numărătorului proiectat în mediul LOGISIM, WORKBENCH sau în alt mediu de proiectare, la discreție. Ieșirile numărătorului trebuie să fie conectate la un indicator pentru vizualizarea rezultatului.
7. Imprimarea schemelor obținute și atașarea la memoriul explicativ.

Profesor _____

Data înmânării sarcinii _____, anul 201__

Data finalizării și prezentării proiectului _____, anul 201__

III. Susținerea Proiectului

1. Proiectul are validitate în raport cu: tema, scopul, obiectivele, metodologia abordată.
2. Proiectul demonstrează completitudine și acoperire satisfăcătoare în raport cu tema aleasă.
3. Elaborarea și redactarea părții scrise a proiectului au fost făcute într-un mod consistent și concomitent, conform cerințelor.

4. Opțiunea elevului pentru utilizarea unor anumite resurse este bine justificată și argumentată în contextul proiectului.

IV. Concluzii și recomandări

Înainte de a începe realizarea proiectului de curs, este necesar de a lua cunoștință de sarcina de proiectare și instrucțiunile metodice la proiectul dat.

Partea grafică conține schemele logice ale circuitelor proiectate (pentru sarcina I – pe format A4, iar pentru sarcina II - pe coli format A3 sau A2).

Nota explicativă trebuie să conțină următoarele materiale în ordinea stabilită:

- 1) Foaia de titlu.
- 2) Sarcina tehnică a proiectului.
- 3) Cuprinsul.
- 4) Introducerea (noțiuni generale despre circuite numerice).
- 5) Analiza și sinteza circuitelor logice combinate (realizarea sarcinii 1).
- 6) Analiza și sinteza circuitelor logice secvențiale (realizarea sarcinii 2).
- 7) Concluzii despre rezultatul proiectării.
- 8) Bibliografia.

Nota explicativă trebuie să fie tapată la calculator, imprimată pe o singură pagină format A4 și copertată (copertă subțire) sau plasată într-o

mapă cu folii. Textul notei explicative trebuie să fie împărțit în capitole și subcapitole. Pagina trebuie să fie cu câmp și chenar, în mod obligatoriu numerotată. Prima coală pentru cuprins trebuie să conțină chenar și indicator de 40 mm, celelalte – indicator de 15 mm. Textul va fi scris cu fontul Times New Roman cu dimensiunea caracterelor 14 și distanța dintre rânduri 1,5. Concluzia cu privire la proiect trebuie să fie succintă, să se refere în mod direct la temă, adică să se descrie tema proiectului și metodele folosite pentru efectuarea sarcinilor stabilite, să se argumenteze softul asistat de calculator folosit. Volumul concluziei va fi de o jumătate de pagină.

În final, putem spune că învățarea bazată pe proiect este o activitate complexă și utilă ce poate fi utilizată în calitate de instrument de evaluare, atât formativă, cât și sumativă. Proiectul constituie o activitate individuală și/sau de grup, care încurajează cooperarea și dezvoltă competențele de lucru, mai ales în echipă. Avantajul acestei metode alternative de învățare/evaluare constă în faptul că oferă elevilor posibilitatea de a lucra de sine stătător, de a-și folosi mai bine modul propriu de învățare, precum și posibilitatea de a prelua experiența colegilor, de a lua decizii, de a comunica și negocia atât în clasă, cât și în afara ei. Într-un cuvânt, proiectul îi ajută pe elevi să participe direct la propria lor formare. Metoda necesită pregătirea profesorului și a elevilor în vederea acestei activități inovative.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași, Tipogr. „Polirom”, 2006;
2. DEX, Ed. „Univers Enciclopedic”, București, 1996;
3. Guțu V., Pâslaru V. et al. *Tehnologii educaționale* (Ghid metodologic), Chișinău, Edit. „Cartier educațional”, 2000;
4. Ionescu M., *Managementul clasei. Un pas mai departe. Învățarea bazată pe proiect*, București, Tipogr. „Humanitas”, 2003;
5. *Metodele interactive - necesitatea educației moderne*. Disponibil la: <http://ro.netlog.com/ficgo/blog/blogid=290023> (citată 11.05.2017).

*Nelu VICOL
(Republica Moldova)*

MEDALION ANIVERSAR: doctorul habilitat, profesor universitar Lilia POGOLȘA



Nu există timp mai prielnic pentru începuturi bune decât luna lui Prier. Această denumire populară a lunii vine de la Primăvară, deoarece anume acum primăvara intră cu adevărat în drepturile sale. În latină, Aprilie vine de la Apreio, apreris, ceea ce înseamnă „a deschide”. Or, anume acum se deschid mugurii pomilor și răbufnește bucuria de viață și de creație a tot ce este viu.

Pe 1 aprilie 1963, cu 55 de ani în urmă, în satul Onești din raionul Călărași și-a deschis cartea primăverilor dna Lilia Pogolșa, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Directorul Institutului de Științe ale Educației (IȘE), o personalitate distinctă în sistemul educațional din țara

noastră care, prin activitățile sale de cercetător, conceputor de politici educaționale, manager, coordonator al proiectelor de implementare a politicii educaționale a statului, a contribuit și continuă să contribuie la dezvoltarea durabilă a sistemului, acest aport fiind multiplicat pe parcursul anilor prin competențele pe care și le dezvoltă continuu, prin raportarea lor la cerințele societății și ale învățământului mereu în schimbare.

Chip frumos, inteligentă, cu inimă mare, dna Lilia Pogolșa crede în oamenii din preajmă, în sinceritatea și corectitudinea lor, iar la rândul său, debordant de sinceră, va face orice pentru a-i proteja, în semn de loialitate și respect. În exercițiul funcțiunii este hotărâtă și exigentă, cu sufletul ca o primăvară! Posedă un dezvoltat

simț al umorului, însă preferă să-l divulge doar în compania prietenilor. Și, aidoma anotimpului în care s-a născut, este mereu în mișcare: orice funcționează cu încetinire îi provoacă neliniște, însă își găsește echilibrul și te miri cum de nu ți-a trecut prin minte soluția la problema asupra căreia te zbați de atâta timp și pe care domnia sa ți-o sugerează în mod firesc. Și toată lumea știe că nu suportă să repete nimic pentru nimeni!

În activitatea profesională Omagiata adoptă un comportament exigent, care nu admite circumstanțe atenuante, însă care are la temelie deschiderea față de oameni, susținerea și încurajarea lor, respectul, corectitudinea și amabilitatea în relațiile cu comunitatea pedagogică, cu colegii și cu subordonații. În exercitarea atribuțiilor de serviciu demonstrează profesionalism, responsabilitate, competență, eficiență, promptitudine și perspicacitate.

Competențele acumulate de-a lungul frumoașei sale cariere le pune cu dezinvoltură și dărnicie în serviciul cercetării și educației, pentru a aduce acestor domenii un suflu modern în contextul schimbării la nivel de calitate sistemică și funcțională.

Convingerile sale se axează pe ideea că, pentru ca educația să-și realizeze obiectivele ce țin de schimbare, este important ca linia de conduită a diferiților actori implicați (ministere, agenții, ONG-uri, instituții, administrații publice locale etc.) să fie coerentă și coordonată, aceasta însemnând eforturi comune de implicare, acțiuni conjugate privind atingerea obiectivelor în educație și cercetare, dezvoltarea unor mecanisme instituționale care să asigure coeziunea actanților.

Având convingerea că educația reprezintă o prioritate națională a R. Moldova, Protagonista Medalionului aniversar a participat la elaborarea Programului de dezvoltare a sistemului de învățământ (dimensiunea *Educație*) din țara noastră conform standardelor și practicilor europene, fiind convinsă de oportunitatea schimbării accentelor din domeniul educației în direcția asigurării calității procesului și sistemului educațional.

Anume experiența solidă în domeniul de referință i-a permis Omagiatei să determine principalele probleme ale sistemului de învățământ și să identifice soluțiile cele mai potrivite pentru rezol-

varea acestora, astfel încât sistemul educațional să devină principalul factor de progres economic și social al țării.

Dumneaei consideră că strategia de dezvoltare a sistemului educațional din Republica Moldova nu poate fi axată doar pe rezolvarea problemelor actuale. Este necesar ca direcțiile strategice din domeniu să răspundă provocărilor de viitor, identice pentru sistemele educaționale europene. De aceea, în fața cadrelor didactice se pune problema de a îmbunătăți rezultatele învățării, chiar și în condițiile actuale, deloc ușoare. Această obligațiune a lor rezidă în achiziționarea de către elevi a unor competențe care le-ar permite să devină cetățeni conștienți, producători de bunuri materiale și de valori spirituale. Or, aceasta se poate face doar formând cadre didactice de o înaltă calitate profesională, care pun adevăratul preț pe vocația de pedagog.

Protagonista este convinsă că nu reformele promovate de politicile educaționale trebuie să oblige cadrele didactice să-și modernizeze metodele de lucru, ci înseși cadrele didactice trebuie să fie în fruntea mișcării reformatoare în domeniu, asumându-și responsabilitatea ca specialiști.

Fiind un om al acțiunii, al proiectelor de anvergură și al faptelor de succes, în plan academic numele Lilieii Pogolșa este fundamental legat de formarea profesională continuă a cadrelor didactice și manageriale, de educația continuă/învățarea pe întreg parcursul vieții, de teoria și metodologia curriculumului școlar, acestea fiind domenii pe care le reprezintă nu doar în plan discursiv, prin cursuri și scrieri academice, dar și în plan acțional, prin construcții instituționale, prin inițiere și coordonare de evenimente academice de anvergură națională și internațională, prin gestionarea proiectelor de cercetare și de intervenție socioeducațională.

În plan științific și aplicativ, cercetările realizate de doctorul habilitat Lilia Pogolșa se adresează atât specialiștilor în probleme de politică educațională, cât și unui public didactic mai larg, și rezidă în:

- fundamentarea teoriei managementului curriculumului școlar;
- consolidarea teoretică a modelului praxiologic al managementului curriculumului școlar, axat pe complexitatea funcțiilor

manageriale, pe particularitățile paradigmei curriculare și pe potențialul concepturilor de curricula;

- dezvoltarea teoriilor constituente ale managementului curriculumului școlar prin argumentarea corelației dintre standardele de calitate/eficiență și curricula școlare; îmbinarea categoriilor de management educațional și management curricular și identificarea sistemului de acțiuni care preced, însoțesc și urmează diagnosticarea, conceptualizarea, proiectarea, implementarea, evaluarea, monitorizarea curriculumului școlar;
- fundamentarea conceptului „optimizarea curriculumului” prin trei tipuri de demersuri: trifazic – proiectarea curricula, experimentarea noului curriculum, transpunerea în practica educațională; tetrafazic - proiectarea, experimentarea, validarea și implementarea; penta-fazic – cercetarea curriculară, proiectarea, experimentarea, validarea și implementarea.

Printr-o atare viziune, Omagiata avansează domeniul schimbării de atitudine asupra *calității* managementului curriculumului școlar și a conștiinței *identitare* a concepturilor și a execuțiilor de curriculum.

Trebuie de menționat că acțiunile de dezvoltare a sistemului de învățământ, proiectate și materializate de către dna Lilia Pogolșa, asigură coerența acțiunilor stipulate în Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, dar și o dezvoltă din perspectiva durabilității și sustenabilității.

Profesorul universitar, dr. hab. Lilia Pogolșa este autorul și coautorul a circa 100 de lucrări, dintre care 9 monografii, 56 de lucrări didactico-metodice, articole științifice și comunicări la diverse conferințe științifice naționale și internaționale. Din 2010 până în prezent a format și a coordonat 12 doctori în pedagogie.

Candidatura dnei Lilia Pogolșa a fost înaintată în repetate rânduri la diverse funcții de stat, ceea ce înseamnă că a fost și este apreciată nu doar prezența sa profesională, științifică și managerială în educație, ci și atitudinea civică, poziția dobândită, afirmată și asumată pe parcursul anilor de muncă.

Semnificativă pentru cariera managerială și pentru diversificarea activității profesionale și academice, activitatea Domniei sale în funcția de Viceministru al Educației în perioade deloc ușoare pentru sistemul educațional (2002-2003 și mai-noiembrie 2017, până la fuzionarea Ministerului Educației și al Culturii), s-a dovedit a fi un context integrator de manager iscusit, profesionist competent și specialist de clasă superioară în științele educației. Anume în această funcție s-au vădit calitățile sale de om pentru oameni, de conducător al cărui obiectiv principal a rămas în continuare consolidarea colectivului IȘE, de coordonator și de manager coerent și competent în edificarea prestigiului și prestaței Institutului în context național și internațional.

Acțiunile concrete identificate de Viceministrul Lilia Pogolșa în aceste perioade au vizat îmbunătățirea calității formării profesionale inițiale și continue a cadrelor didactice, a ofertei educaționale din perspectiva nevoilor copiilor și așteptărilor societății, creșterea competenței și competitivității cadrelor didactice, profesionalizarea cadrelor manageriale, capabile să gestioneze eficient instituțiile de învățământ și educaționale, dimensionarea corectă a rețelei de instituții educaționale corespunzător standardelor actuale de calitate, consolidarea parteneriatelor academice și sociale durabile, axate pe beneficii comune pe termen lung. Viceministrul Educației Lilia Pogolșa și-a orientat de la bun început activitatea în direcția implementării politicii educaționale și realizării activității Ministerului Educației pe dimensiunea priorităților educației, a reglementărilor normative și legale. Or, la Minister a venit un om al Școlii înzestrat cu valențe etice, cu competențe incontestabile în domeniul managementului educațional și al procesului de reformare a instruirii și educației omului, cu specificul său unic.

Activitatea profesională, științifică și managerială a dnei Lilia Pogolșa este axată pe necesitatea formării copilului, considerat drept temei al actului educativ, pe educația situată între rigorile instituției și dorințele elevului în condițiile societății concurențiale, pe cultura psihopedagogică a cadrului didactic și managerial, pe perspectivele etice și pe idealul moral al educației, pe expectanțele societății față de educație, pe dimensiunea

afectivă a școlii – școala prietenoasă copilului.

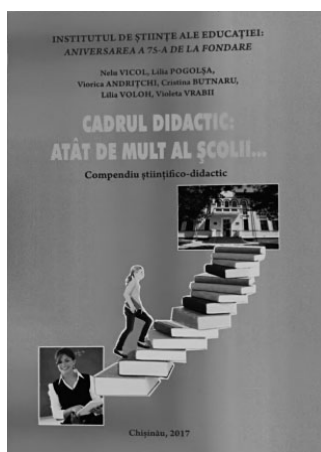
Cu siguranță, va veni un timp când activitatea unor doamne asemenea Protagonistei va fi apreciată la justa ei valoare în Republica Moldova și acestea vor continua lista Femeilor care și-au proslăvit țara prin talentul și realizările lor și au influențat cursul istoriei ei moderne. Activitatea doamnei Lilia Pogolșa a fost remarcată și apreciată de diverse foruri de referință de la noi. Dumneaei este deținătoarea a peste 15 diplome, ordine și medalii, printre care Diploma Guvernului de gradul I, Medalia „Dimitrie Cantemir” și Diploma „Meritul Academic”, acordate de AȘM, Ordinul „ Sf. Cuvioasa Parascheva” de gr. II, acordat de Mitropolia Chișinăului și a Întregii Moldove, Diploma Federației Sindicatului Educației și Științei, Diploma Ministerului Educației etc.

În contextul acestor reflecții, trebuie să menționăm că, dincolo de multiplele aspecte ale activității dnei Lilia Pogolșa, se identifică un moment definitoriu. Este vorba de acea „atingere directă” a „omului din educație” cu problemele practice ale stării noastre morale, culturale și educative în contemporaneitate, deci aducerea educației la anumite consecințe însemnând, totodată, posibilitatea aplicativă a acesteia. Nu este altceva decât spiritul nostru atitudinal față de viața și sănătatea

spirituală a națiunii, dat fiind faptul că educația nu se reduce la ceva ce ar viza doar „teoria, știința”, ci ea are în vedere realitatea vieții cuprinzătoare a unei personalități ori a societății în ansamblu. De aceea, putem afirma fără echivoc că personalitatea dnei Lilia Pogolșa este relevantă nu doar prin valențele sale profesionale, științifice și manageriale, ci și prin calitățile ce țin de omenie, de devotamentul cu care slujește vocației sale și de responsabilitatea ce o poartă pentru educația morală și culturală a tinerei generații.

Cu ocazia Aniversării de 55 de ani din ziua nașterii, colectivul Institutului de Științe ale Educației, comunitatea pedagogică și cea științifică îi adresează doamnei Lilia Pogolșa, Director al Institutului de Științe ale Educației, cele mai frumoase gânduri de bine și sănătate, urându-i multe primăveri binecuvântate, călăuzite de spirit creativ, de încredere și generozitate în tot ceea ce face, de realizări de prestigiu în plan profesional și personal, de susținere și respect din partea celor dragi. Inspirație și forțe pentru realizarea celor mai ambițioase planuri, Stimată Doamnă! La Mulți Ani!

„CADRUL DIDACTIC: ATÂT DE MULT AL ȘCOLII...”
Compendiu științifico-didactic



Nelu Vicol, Lilia Pogolșa,
Viorica Andrițchi, Cristina Butnaru,
Lilia Voloh, Violeta Vrabii

Cadrul didactic: atât de mult al școlii...: Compendiu științifico-didactic / Nelu Vicol (coord. șt.), Lilia Pogolșa, Viorica Andrițchi, Cristina Butnaru, Lilia Voloh, Violeta Vrabii; Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: S.n., 2017 (Tipogr. „Totex-Lux”). – 258 p.

Bibliogr.: p. 242-252. – Referințe bibliogr. în subsol. – 100 ex.

ISBN 978-9975-4021-6-3.

37.091(075)

C 12

Volumul este dedicat Aniversării a 75-a de la fondarea Institutului de Științe ale Educației (1941-2016) și semnifică *un omagiu adus celui mai atât de apropiat om al școlii – cadrul didactic*. Fiind o expunere sintetică a concepției de regândire a educației prin prisma formării personale și profesionale a cadrelor didactice, autorii promovează ideea că *cel mai atât de apropiat om al școlii* trebuie să conștientizeze faptul că își dăruiește cunoștințele, forțele și elanul unei organizații ce produce învățare și această „producere” este un proces complex și dinamic, în permanentă schimbare. În contextul dat, profesorul trebuie să-și adapteze activitatea noilor provocări ale educației contemporane din perspectiva motivării efortului său de învățare pe tot parcursul vieții, astfel ca să abordeze schimbarea ca pe o parte normală a activității sale, nu doar în legătură cu cea mai nouă politică, ci și ca un mod de viață personală și profesională.

În *Prefața* volumului autorii își exprimă certitudinea că profilul cadrului didactic se află în configurația valorilor pedagogice și sociale ca simbol al inițierii în tainele educației, confirmându-și pe parcurs convingerea că acest important element al învățământului național, definitoriu pentru creșterea tinerilor elevi și studenți și pentru fundamentarea parcursului lor în viață, trebuie să beneficieze de recunoașterea pe care o merită.

Care este viața cadrelor didactice, care sunt

idealurile lor? Oare mulți sunt cei care înțeleg că ele reprezintă persoane deosebit de bogate în repere ale omenescului, în responsabilități și îndatoriri, în iubire de neam și de oameni, deoarece funcțiile cadrelor didactice sunt întru totul intelectuale, întru totul morale, întru totul sociale. Or, viața unui copil începe pe băncile școlii și ceea ce îl învață profesorul devine pentru el valoarea existenței sale, rezumă autorii.

Pedagogul școlii noastre naționale este și în prezent, ca și în orice altă perioadă a istoriei, în avanpostul procesului de echilibrare funcțională a învățământului național, favorizând prin educație conștientizarea valorilor naționale și europene, prin a căror promovare tinerii învață să trăiască, împreună cu cei maturi, într-o societate democratică și multiculturală. Teoreticienii pedagogiei consideră că principala calitate a cadrului didactic este *vocația pedagogică*, acesteia corespunzându-i trei elemente caracteristice: iubirea pedagogică, credința în valorile sociale și culturale, conștiința responsabilității față de copil. De aceea profesorii „sunt ai domnului podurilor, pe care elevii sunt invitați să le treacă; iar după ce i-au ajutat să le treacă, se dau cu bucurie la o parte, încurajându-i să își creeze propriile poduri”. Mai exact și mai frumos nu se poate spune!

În bună măsură, viața noastră, a tuturor, stă sub semnul anilor de formare, când ne-am aflat

în păstoria învățătorilor noștri. Avem certitudinea că, fiecare dintre noi, răscolindu-ne interiorul, vom găsi însemnele incontestabile ale muncii cadrelor didactice. De aceea, ca să fim noi pedagogi, au fost alți pedagogi, și ca să fie alți pedagogi, astăzi suntem noi pedagogi! Fiți de acord că această afirmație a autorilor noștri este pe deplin demnă de o maximă.

Munca, activitatea cadrului didactic influențează destine, are puterea de a schimba mentalități, de a influența modul în care tinerii elevi și studenți se vor raporta la viață, pe tot parcursul viitorului lor. Este munca ce pune temelia fiecăruia dintre noi, fiindcă nicicând formarea unui om nu va putea fi concepută fără implicarea cadrelor didactice care, alături de părinți, sunt parte din viața copiilor noștri, și eforturile lor servesc binelui nostru, al tuturor.

În *Precuvântare* la lucrarea propusă atenției publicului larg, Nelu Vicol, conf. univ., dr. în filologie, director adjunct al Institutului de Științe ale Educației, unul dintre autori și coordonatorul științific al Compendiului, menționează, inspirat fiind de articolul „Educația ca pregătire pentru veșnicie”, semnat de prof. univ. dr. C. Cucuș, principalele provocări pe care le impune actualitatea omului atât de mult al școlii, și anume:

- se valorizează maximal prezentul și apropiatul; ceva este catalogat a fi bun sau folositor, inclusiv în educație, în măsura în care servește unei cauze sau cerințe concrete;
- se tot spune că învățământul trebuie să fie centrat pe competențe pretinse de „piața muncii”;
- se critică orientarea „generalistă” sau „abstractă” a educației;
- se încurajează dimensiunea „antreprenorială” a formării – de la cea primară până la cea universitară;
- se repudiază „învechitul”, ceea ce nu are legătură cu „viața”, ceea ce nu slujește unui scop imediat.

Implicit, se avansează ideea, deseori eronată în opinia autorului, că omul este educat în mod prioritar pentru a ști să facă *aici și acum* – nu și pentru a ști de ce face ceea ce face, cum ar putea să facă și altfel, ce acțiune este mai importantă etc. Astfel, *dimensiunea finalistă a educației* este concepută de multe ori în mod îngust și eronat, ceea ce ar însemna că trebuie să-i formăm pe oameni pentru lumea de azi, și nu pentru cea care urmează să vină.

Este știut faptul că educația caută omul din om, deci identificarea umanității sale, acest discurs filosofic semnificând o preocupare permanentă a educației. Astfel, autorul ne conduce spre originea ideii de educație permanentă a adulților (sau învățarea pe tot parcursul vieții) prin *instituirea modelului enciclopedic*, considerat drept ideal al educației (*perioada paideică*).

Ulterior, la începutul secolului al XIX-lea, odată cu apariția noțiunii de „*societate a bunăstării*” (*perioada phronetică*), se elaborează un alt discurs al educației/învățării pe tot parcursul vieții. După cum remarcă autorul, anume în această perioadă J. Delors a elaborat și a promovat unul dintre cele mai importante discursuri ale sale, prin care celebrul său pilon „*a învăța să fi*” („savoir être”) reprezintă tranziția la o nouă perspectivă de abordare a educației, de tip postmodern.

Perioada eudaimonică (filosofii antici înțelegeau prin eudaimonia cel mai avansat concept de *Bine uman* și erau preocupați de identificarea modalităților de a-l obține) semnifică discursul recent al educației pe tot parcursul vieții, ce nu mai reprezintă doar un mijloc prin care indivizii își pot atinge obiectivele specifice în viață, ci este vizualizată ca fiind:

- o permanentă căutare și explorare;
- un proces care nu se finalizează niciodată;
- o trăire a individului care învață pentru propria sa împlinire, ca să se identifice și să se descopere pe sine printr-o raportare individuală la cunoaștere și prin interacțiunea cu ceilalți;
- o mobilitate profesională și geografică a indivizilor care sunt capabili să se adapteze permanent solicitărilor și schimbărilor pe tot parcursul vieții;
- o cunoaștere ce devine capitalul esențial al economiei;
- o strategie personală și profesională conștientizată.

Pentru a facilita vizualizarea Compendiului, autorul pune la dispoziția cititorului un tabel, ce cuprinde *Instanțele filosofice, sociale și psihologice ale politicilor educaționale* și un succint inventar al tipurilor de teorii ce au fundamentat politicile privind învățarea pe tot parcursul vieții.

Autorul aderă la ideea profesorului ieșean C. Cucuș că dimensiunea practică a formării este una extrem de importantă la etapa actuală, însă trebuie să tragem un semnal de alarmă în legătură

cu excesul de „pragmatizare” a educației și înscrierea ei pe extrema „utilitaristă”.

De asemenea, autorul își exprimă regretul că educația este tot mai lipsită de ingredientul emoțional și produce tineri care rareori știu să își ceară iertare, să fie toleranți, să își recunoască limitele sau să-i accepte pe cei de lângă ei așa cum sunt. Iar acest lucru implică organizarea unor activități speciale în cadrul programelor de formare, unde să se dezbată experiențe, temeri, frustrări personale și unde adulții să poată experimenta cum este să fii pus în locul celorlalți.

În concluzia părții introductive, prof. Nelu Vicol reiterează faptul că etica rămâne a fi o parte integrantă a educației adulților, iar cadrele didactice trebuie să dezvolte o mai mare conștientizare și înțelepciune față de problemele etice cu care se confruntă elevii și adulții, dezvoltându-și ei înșiși propriul sistem de valori conform standardelor de educație europeană.

Iată unele titluri ale Compendiului: „Contingente identitare ale educației” (autor – Nelu Vicol), „Dimensiunea umană a calității educației: cadrele didactice” (autor – Lilia Pogolșa), „Calitatea profesională a cadrelor didactice *versus* calitatea educației” (autori – Nelu Vicol, Lilia Voloh), „Repere conceptuale privind formarea profesională continuă” (autori – Nelu Vicol, Cristina Butnaru), „Valorile – sistem de referință al cadrelor didactice în activitatea și dezvoltarea profesională” (autor – Viorica Andrițchi), „Dezvoltarea cadrelor didactice: arta de a învăța să fii” (autor – Violeta Vrabii), „Cadrele didactice: încotro?” (autori – Nelu Vicol, Lilia Voloh).

În postfața lucrării, intitulată **DE MAGISTRO POPULI** (*Despre Educatorul Neamului*), autorii reiterează postulatul că la baza procesului de educație a fiecărei ființe umane se află învățătorul. Iată de ce în loc de multe vorbe, învățătorul trebuie să dea elevilor mai multe fapte morale, acestea vor avea un efect incomparabil mai mare decât cuvintele care adesea ascund noțiuni greu de înțeles pentru copii, iar înainte de a căuta să dea elevilor săi o educație morală, învățătorul trebuie să caute să și-o dea sieși, altfel întreaga lui carieră didactică este imposibilă. Or, creșterea morală, spirituală și intelectuală a fiecărui elev semnifică esența vieții școlare a pedagogului, „materia primă” în pedagogie nefiind altceva decât sufletul copilului, afirmă autorii.

Astăzi noi populăm un alt mediu social, și de la școală așteptăm un „capital intelectual”, care trebuie să fie „un element cel puțin egal cu capitalul economic și cu munca” (Petre Andrei). Acest „capital intelectual” se acumulează în virtutea unui anumit ideal etic-social, care este – în concepția lui Dimitrie Gusti – principalul dinamic ce unifică și dă sens activității pedagogilor.

Autorii consideră că actualmente mulți pedagogi reduc educația la socializare, adoptă formula obiectivelor operaționale ce încorsetează educația într-un proces tehnologic. E știut lucru că orice știință nu poate fi separată de moralitate și de ideea de bine. De aici educației îi revine un rost intim – să releve copilului lumea dreptății, a frumosului, a binelui, a curajului, a valorilor cardinale ce-l conduc în viață și îi impun un stil, ajutându-l să stăpânească forțele haosului și ale neomenescului care amenință să-l distrugă.

Fapta de eroism a cadrului didactic, consideră autorii, trebuie să fie înveșnicită în focul pietrei, în memoria poporului, în istoria școlii prin ridicarea unui monument învățătorului popular, învățătorului poporului, monumentul „Educatorul neamului”.

Lucrarea cuprinde, de asemenea, bogate referințe bibliografice, demne de atenția, prin utilitatea lor, a publicului interesat, inclusiv **Anexele: Caseta 1.** În Singapore talentul de pedagog se identifică și se promovează, fără a fi lăsat la voia întâmplării; **Caseta 2.** Cum în Regatul Unit s-a rezolvat definitiv problema deficitului de cadre didactice; **Caseta 3.** În Finlanda, profesorii și școlile și-au asumat responsabilitatea pentru reforme; **Caseta 4.** Pregătirea cadrelor didactice pentru rolul de lideri ai mișcării de îmbunătățire a educației în China.

În orice domeniu ar activa cititorii noștri, îi invităm cu toată bunăvoința să se atingă cu mintea și cu inima de această carte. Suntem în drept să afirmăm că, prin minunatul său cadru ideatic și valorosul său conținut, prin expunerea vie și antrenantă, prin despicarea firului în patru în abordarea temei și sugerarea soluțiilor cu referire la formarea și împlinirea personală și profesională a cadrului didactic, autorii au reușit să ne provoace la o faptă serioasă: de a ne răscoli în tăcere, fiecare dintre noi, interiorul pentru a găsi semnele incontestabile ale muncii cadrului didactic, Om la devenirea noastră ca Oameni.

Ana ZAVALISTÎI

DE MAGISTRO POPULI (Despre Educatorul Neamului)

La baza procesului de educație a fiecărei ființe umane se află învățătorul. În loc de multe vorbe, învățătorul trebuie să dea elevilor mai multe fapte morale; acestea vor avea un efect incomparabil mai mare decât cuvintele care adesea ascund noțiuni greu de înțeles de către copii.

Înainte de a căuta să dea elevilor săi o educație morală, învățătorul trebuie să caute să și-o dea sieși, altfel întreaga lui carieră didactică este imposibilă. Or, *creșterea morală, spirituală și intelectuală a fiecărui elev semnifică esența vieții școlare a pedagogului*, "materia primă" în pedagogie nefiind altceva decât *sufletul copilului*. Aceasta determină activitatea pedagogului privind *dezvoltarea conștiinței morale* a discipolilor. De aceea dezvoltarea morală a pedagogului urmărește capacitatea lui de a încerca împreună cu discipolii săi un sentiment pentru a-l trăi moralmente. Atare conștientizare în autoaprecierea propriilor acțiuni morale nu-l duce pe profesor la pierderea cu ușurință a contactului moral cu discipolii. Aceasta reprezintă contribuția sensibilă a pedagogului de a fi drept și corect, de a iubi elevii, de a arăta că le vrea binele, de a-și face un regulament bun în activitate, de a-și manifesta omenescul caracterului în viața școlară a copiilor, de a avea în intențiile, în faptele, în gândurile sale lumina ce luminează pe alții, fiindcă educând, te poți educa pe tine însuși.

Scriitorul Panait Istrati susținea că orice copil e revoluționar: prin el legile firii calcă în picioare tot ceea ce omul matur a ridicat împotriva lui: morală, prejudecăți, calcule, interese...

Copilăria este cel mai frumos anotimp al vieții. Ea este primăvara vieții omului. Copilul e începutul și sfârșitul lumii. Ieșit din copilărie, omul devine ori ființă pansivă, ori el este dezgustător prin comportament. Numai în vremea copilăriei se pot pune temeliile bunătății - fondare menită a suporta lungi ani de luptă, o întreagă uzină de frământări și chinuri ce dau omenirea de răpă dacă baza nu este făcută din bunătate. Pentru ca baza vieții să fie bunătatea, este necesar să nu educăm în van, să nu ne formăm concepția copilului ideal, să calomniem cazurile neîngăduite de legile naturii. Să fondăm în copilărie personalități notorii, dar «să nu plodim căpcăuni ai copilăriei!» (Panait Istrati).

Cine învață pe alții, trebuie să se i-a pe sine ca exemplu, de aceea *năzuința de fiecare clipă a pedagogului o constituie onoarea*. În activitatea sa orice valoare, orice judecată, orice acțiune, toate abilitățile și talentele au ca scop definirea onoarei sau dobândirea ei. În fond, aceste însușiri (și nu numai!) ale pedagogului relevă *codul său moral*, precis și complet, ce adeverește purtarea inspirată de rațiune. Pedagogul care dispune de o riguroasă conștiință morală și de tăria de voință de a-și îndeplini rolul său primordial este ghidat în acțiunile sale de *valorile etice*. El este condus de conștiința sa morală și între conștiință și conduită nu apare nici o discordanță, nu apare camuflarea conștiinței. Aici se potrivesc spusele lui Goethe: «Cum poți să te cunoști pe tine însuși?! Niciodată prin contemplare, ci prin acțiune. Încearcă să-ți faci datoria și vei afla îndată câte parale faci!». În acest context este, credem, necesar să amintim ceea ce a menționat Erasmus din Rotterdam și anume că *profesorii trebuie să fie asemenea albinii care culege sucurile din diverse plante, apoi le transformă într-un produs cu totul nou, cu o aromă specifică, diferită de aceea a tuturor plantelor din care ea le-a extras*. Și, firește, afirmăm noi, aceasta se numește *înțelepciune pedagogică*.

Putem să aducem numeroase formule, aplicate pedagogului înțelept, care, în cele din urmă, este considerat omul bun la sfat. Pentru el (în concepția lui), sfat înseamnă chibzuință, sfat înțelept, chibzuință întemeiată pe cunoaștere, pe experiență, pe analiză rațională, pe judecată, care vin din aptitudinea de a clasifica și de a aprecia corect anumite căi de urmat. E neîndoios că noțiunea de *obligație socială* e fundamentală caracteristică pentru pedagog. Ea oglindește elementul primordial al vieții lui, și anume cea a comunității, ce exclude orientarea numai spre onoarea individuală, afirmând existența morală și onoarea întregii societăți. *Onoarea pedagogului se proclamă prin discipolii săi, prin viața învățăceilor săi*.

Tot ceea ce face pedagogul reînvie prin înșiși elevii săi, prinde rădăcini în inima lor, în acțiunile și faptele lor. *Adevăratul pedagog totdeauna e considerat învățătorul vieții*. El, întocmai ca și poetul, își rezervă un "monument spiritual" în sufletul poporului, în analele istoriei patriei sale; pe dânsul de asemenea îl numesc un veritabil

focar de spiritualitate de o inestimabilă forță. Prin munca sa pedagogul exprimă consonanțele vieții cu aspirațiile maselor largi, emancipând principiul solidarității de crez și de faptă.

Nimic în dezvoltarea copilului nu se naște spontan, *ex nihilo*. De aici și întrebarea: ce înseamnă a învăța copiii? Indubitabil, aceasta echivalează cu o faptă eroică. Și nicidecum *fapta eroică a pedagogului* nu are sfârșit! Fără școală, viața profesorului pare să nu fie atât de plină de rost. La școală el trăiește parcă o altă viață, parcă are o altă viață, parcă are o altă casă aici.

Care este idealul unui pedagog? De a se căpătui? Departe acest gând! El are misiunea, și aceasta este crezul său, de a lumina pe cei care vin spre carte, spre cinste, spre demnitate. Pedagogul vine în lumea copiilor (dar și în cea a părinților lor) la un *adevărat apostolat*, fiindcă, menționa Komenius, *profesia de învățător este într-atât de importantă, ca nici o alta sub soare*.

Activitatea pedagogului într-o societate bine orânduită cuprinde icoane ale vieții lui spirituale și morale; activitatea lui este cu adevărat transformatoare în viața omului. Pedagogul devine așadar o părticică din biografia omului, el înscrie și inserează prima pagină a ei. Pedagogul are conștiința sa nealterată, căpătând astfel o superioritate morală și devenind un om către care se îndreaptă simpatia oamenilor. Integritatea morală a pedagogului îl caracterizează drept un om cinstit și bine intenționat de a-și apăra în fața societății idealul său, închinat luminării copiilor. Numai printr-o atare definiție proprie poate să-și lege viața de popor, de o operă menită să contribuie la slujirea poporului. Mesajul pedagogului în această dăruire este unul de generozitate și de căldură sufletească. Misiunea este grea, efortul este prețios, șovăielile și chiar greșelile sunt explicabile.

Zi la zi pedagogul este angajat într-o luptă pentru sufletul, pentru puritatea, pentru vigilența și pentru viitorul copiilor. Soarta pedagogului este inseparabilă de cea a copiilor. *El este învățătorul vieții, este educatorul neamului întreg, este omul-învățător*. Și e minunat să devii elevul omului care transmite, lasă ca moștenire modul său uman de a fi, de a concepe realitatea. Încrederea în om, stima față de el, echitatea sunt suportul principal în activitatea pedagogului care este calificată nu numai în baza notelor acumulate de elevi, ci și în baza efortului cum și cât de

repede reușesc absolvenții de ieri ai școlii să-și determine pozițiile în viață. Aceasta înseamnă «auzul pedagogic» la frământările, interesele cotidiene ale elevului; pedagogul își afirmă astfel valoarea sa în acte creatoare și în multiple relații interumane și interacțiuni la care participă, fiind ghidat aici de valori și afirmând valori. *Activitatea pedagogului constituie alfabetul vieții școlare a copilului în devenirea lui ca ființă umană integră, completă, logică*. Aportul pedagogului la prosperitatea copilului depinde în mare măsură de setul de valori, pe care le înglobează și le afirmă în viața copilului, ca și de actele creatoare, ce le reclamă pe palierul vieții sociale. În aceasta și constă *virtualitatea fiecărui pedagog învățat, care dezvoltă și înmulțește zestrea bio-psihică a copilului în devenire*. Progresul social va rezulta din activitatea de înaltă calificare a fiecărui pedagog. Acest progres exclude omogenitatea pedagogică regresivă depistată și astăzi în raționamentele și acțiunile unor cadre didactice și manageriale, acestea fiind doar ostile sensului rodnic al școlii și al aspirațiilor naționale. Constantin Barbu sfidează trepidant această omogenitate, consemnând că “lumea nu este o duzină de fiinzi în care toți oamenii și-ar face meseria după cum îi învață un unic păstor al turmei (*al ființei*)”. Omul nu acceptă benevol condiția unui ostatic al egalității (al omogenității). Cu atât mai mult pedagogul trebuie să refuleze convertirea lui din om esențial în om uniformizat. Precum susținea și Dimitrie Gusti, trebuie să se conștientizează adevărul că “școala este și trebuie să fie expresia necesară și firească a mediului social în care este așezată”. Astăzi noi populăm un alt mediu social, și de la școală așteptăm un “capital intelectual”, care trebuie să fie “un element cel puțin egal cu capitalul economic și cu munca” (Petre Andrei). Acest “capital intelectual” se acumulează în virtutea unui anumit ideal etic-social, care este - în concepția lui Dimitrie Gusti - principalul dinamic ce unifică și dă sens activității pedagogilor. În afara acestui ideal vocația pedagogică și sensul rodnic rămân fără înțeles. Actul acesta semnifică, indiscutabil, *datoria morală a pedagogului de a fi și a rămâne în școală om esențial*. Dar și fiecare director de școală, de gimnaziu, mai ales de liceu, nu poate să nu aibă *resurse de înnoire profesională*. Vrem să accentuăm ideea că, mai ales, directorul de liceu trebuie să fie calificat prin grad managerial ori științific, deoarece teoria achiziționată

indică spre o descoperire și spre o dezvoltare mai cuprinzătoare a aptitudinilor individuale ale fiecărui pedagog de la instituția respectivă. Directorul cu grad managerial/științific se va afla chiar la etajul suprem al teoriei asupra multiplelor rânduiri pragmatice privind educația școlară. Prin aceasta el va promova disciplina intelectuală, care va fi *modus-ul vivendi et essendi* al fiecărui pedagog, ce va opera cognitiv și acțional în școală.

Educația este o acțiune în scopul formării civice a persoanei. Această activitate a pedagogului trebuie conjugată cu scopurile statului în domeniul învățământului. Dar pentru o atare acțiune se cere ca și ideile școlărești să fie ridicate la rang de stat, să se facă mereu referință la situația morală și civică a pedagogului, conferindu-i formula de prioritate. *Ideile școlărești trebuie conștientizate și considerate cel mai prețuit tezaur al statului, iar calificativul de pedagog - o onoare supremă.* În cadrul diferitelor conferințe, reuniuni pedagogice se iau în discuție chestiuni de ordin general (didactice, metodice, profesionale) și nici un cuvânt privind *codul (forul) moral-civic al pedagogului*: valorile civice, însușirile morale, conștiința, conduita, caracterul. Nici un cuvânt, dar și nici o încercare de a cultiva aceste valori ce urmăresc anumite virtuți civice: «toleranța față de părerile exprimate; instalarea unei atmosfere de justiție în raporturile interpersonale; practicarea justiției distributive în evaluare (să dai fiecăruia ce i se cuvine) și în atitudinile corecte și nepărtinitoare față de elevi (V.Popeangă). Se creează impresia că în activitatea educativă a pedagogului sunt neglijate atare virtuți esențiale și nici nu sunt detectate circumstanțele și motivele ce semnalează starea precară a acestei activități. A venit și timpul când organele respective au îndatorirea de a se apropia de sufletul, de inima pedagogului în scopul explorării valorilor lui morale și civice; a venit și timpul să se conștientizeze concretețea unui lucru atât de simplu: școala nu e undeva în afară de noi, ca un tărâm pe care îl visăm. *Școala este în bătăile inimii pedagogului, ca lumina în soare, ca focul în piatră, ca zborul în aripă...*

Educația este o îndrumare a individului spre o înțelegere a artei de a trăi, și niciodată nu trebuie uitat că educația nu este un proces de împachetare de articole într-o ladă. Se profilează prin aceste idei formula cunoscută a lui Buffon: "l'homme est le style"; stilul, susține Whitehead, este ultima

împlinire a unei minți educate și el caracterizează toată ființa. Un administrator cu simț al stilului urăște, nu tolerează risipa de valori spirituale mai întâi, precum artizanul cu simț al stilului preferă lucrul bine realizat. *Stilul*, conchide Whitehead, *este ultima moralitate a minții.* Nu ceara, am deduce noi, și nici lumina nu reprezintă esența lumânării, ci doar ce a luminat ea.

La noi astăzi mulți pedagogi reduc educația la socializare, adoptă formula obiectivelor operaționale ce încorsetează educația la un proces tehnologic. E știut lucru că orice știință nu poate fi separată de moralitate și de ideea de bine. De aici educației îi revine un rost intim - să releve copilului lumea dreptății, a frumosului, a binelui, a curajului, a valorilor cardinale ce-l conduc în viață și îi impun un stil, ajutându-l să stăpânească forțele haosului și ale neomenescului care amenință să-l distrugă.

În școală se predau lecții de limbă, de matematică, de fizică, de biologie etc. Nu se predau însă lecții de generozitate, de mărinimie, de noblețe și de distincție. Anume pedagogul este acela care îi inițiază pe elevii săi în atare înalte și frumoase calități ale omului. În această străduință a pedagogului și constă fapta eroică a sa - *sensibilizarea registrului omenesc al copilului.*

Atare faptă de eroism trebuie înveșnicită în focul pietrei, în memoria poporului, în istoria școlii prin ridicarea unui *monument* al învățătorului popular, al învățătorului poporului, monumentul „*Educatorul neamului*”. Acest monument va dăinui și ca o dovadă “materială” alături de cea spirituală a faptei de eroism a pedagogului. *Pedagogul este un îndrumător al maselor, un apostol și un educator al neamului său și participă la ridicarea culturală a colectivității.*

În acest context, în republica noastră ridicarea acestui monument va reprezenta un act fără precedent

**Nelu VICOL (coordonator științific),
Lilia POGOLȘA, Viorica ANDRIȚCHI,
Cristina BUTNARU, Lilia VOLOH,
Violeta VRABII**

(În loc de postfață la *Compendiul „Cadrul didactic: atât de mult al școlii...”*, Chișinău, 2017)

ABABII Oleg	<i>doctor în pedagogie, director general, CPPC „Orfeu”, mun. Chișinău</i>
ACHIRI Ion	<i>doctor, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
AFANAS Aliona	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
BOLBOCEANU Aglaida	<i>doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător, Institutul de Științe ale Educației</i>
BUCUN Nicolae	<i>doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, director adjunct, Institutul de Științe ale Educației</i>
BULAT Galina	<i>doctor în pedagogie, cercetător superior, Institutul de Științe ale Educației</i>
CARA Angela	<i>doctor, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației</i>
CEAPA Valentina	<i>consultant superior, Ministerul Educației</i>
CARAJA Rodica	<i>profesoară de limba și literatura română, grad didactic I, LT „Ion Creangă”, Cahul</i>
CLICHICI Veronica	<i>doctor în pedagogie, Institutul de Științe ale Educației</i>
COPĂCEANU Roman	<i>profesor, grad didactic superior, LT „Șt. Holban”, s. Cărpineni, r-nul Hâncești</i>
COTELEA Alexei	<i>profesor, grad didactic superior, LT „M. Sadoveanu”, or. Călărași</i>
GLOBU Nelea	<i>doctor în pedagogie, Institutul de Științe ale Educației</i>
HADÎRCĂ Maria	<i>doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației</i>
ISAC Ștefania	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
IAȚIMIRSCHI Sergiu	<i>profesor discipline de specialitate, șef Catedră tehnică de calcul, Colegiul politehnic, mun. Bălți</i>
MOGLAN Viorica	<i>profesoară de matematică și robotică, grad didactic I, LT „Iulia Hasdeu”, mun. Chișinău</i>
NASTAS Svetlana	<i>doctor în pedagogie, Institutul de Științe ale Educației</i>
ORÎNDAȘ Lilian	<i>cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației</i>
POGOLȘA Lilia	<i>doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, director, Institutul de Științe ale Educației</i>
PROȚIUC Silvia	<i>director, grad managerial I, Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor, mun. Bălți</i>
ȚÎNȚARI Vasile	<i>cercetător științific, stagiar, Institutul de Științe ale Educației</i>
ȚURCAN Natalia	<i>cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației</i>
VICOL Nelu	<i>doctor în filologie, conferențiar universitar, director adjunct, Institutul de Științe ale Educației</i>
VRABII Violeta	<i>doctorandă, lector universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>

Maria HADÎRCĂ

PhD in Pedagogy, senior researcher at the Institute of Educational Sciences

CONDITIONS FOR LEARNING-ASSESSING THE TRANS-DISCIPLINARY

KEY COMPETENCY OF COMMUNICATING IN ROMANIAN LANGUAGE..... 3

Abstract. *The article outlines the need for developing the school curriculum in the Republic of Moldova on a competency-based model, and describes the trans-disciplinary methodology for acquiring-assessing the key competency of communicating in Romanian language to support the implementation of this paradigm at the level of the educational process and the continuous professional training of teaching staff.*

Keywords: *paradigm, school curriculum, key competences, communication in Romanian, implementation conditions, inter- and transdisciplinary perspective, model, methodology, educational process, educational action, pedagogical engagement, strategic partnership.*

Lilia POGOLȘA

Docteur ès pédagogie, professeur universitaire, directeur de l'Institut des Sciences de l'Éducation

Aliona AFANAS

Docteur ès pédagogie, maître de conférences, Institut des Sciences de l'Éducation

Nelu VICOL

Docteur ès lettres, maître de conférences, Institut des Sciences de l'Éducation

Ștefania ISAC

Docteur ès pédagogie, maître de conférences, Institut des Sciences de l'Éducation

Natalia ȚURCAN

Chercheur scientifique, Institut des Sciences de l'Éducation

Vasile ȚÎNȚARI

Chercheur scientifique stagiaire, Institut des Sciences de l'Éducation

LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DES ENSEIGNANTS

DE LA PERSPECTIVE DES DOCUMENTS NORMATIFS..... 10

Résumé. *Les produits normatifs et réglementaires ont pour mission de mettre en évidence les objectifs généraux de la formation professionnelle continue pour une éducation de qualité et sont axés sur les enjeux du monde contemporain, de la communauté socio-économique et culturelle. Ils visent le développement professionnel du personnel enseignant, en améliorant la qualité des pratiques pédagogiques du personnel enseignant; répondre aux défis de la société de la connaissance; offre aux enseignants l'opportunité de s'adapter à l'évolution de la profession, d'introduire les innovations théoriques, didactiques, organisationnelles.*

Mots clés: *Programmes de formation professionnelle continue; modèles de programmes; programmes de type standard; règlement-cadre; documents normatifs; personnel enseignant et enseignant scientifique; les normes de calcul du volume des activités didactiques; méthodologie; exigences normatives; critères de performance; curriculum pédagogique; glossaire de termes; institutions offrant des programmes de formation professionnelle continue.*

Ion ACHIRI (coord.)

PhD, associate professor, Institute of Education Sciences

Valentina CEAPA

Superior consultant, Ministry of Education

Roman COPĂCEANU

Teacher, superior didactic degree, Theoretical High School „Șt. Holban”, Cărpineni, Hâncești

Alexei COTELEA

Teacher, superior didactic degree, Theoretical High School „M. Sadoveanu”, Călărași.

CURRICULUM FOR THE OPTIONAL DISCIPLINE HISTORY OF MATHEMATICS: GRADES 10 – 11..... 15

Nelea GLOBU

Doctor of Pedagogical Sciences, Institute of Education Sciences

Galina BULAT

Doctor of Pedagogy (PhD), Institute of Education Sciences

Angela CARA

Doctor of Pedagogy, associate professor, Institute of Education Sciences

Lilian ORINDAŞ

Scientific Researcher, Institute of Education Sciences

METHODOLOGICAL FRAMEWORK OF EMPOWERING THE PARTNERSHIP
SCHOOL-FAMILY-COMMUNITY FOR THE INSURANCE OF SOCIAL COHESION
AND OFFERING A QUALITY EDUCATION..... 22

Abstract. *In the present work the authors propose the Methodological Framework for the empowerment of the school-family-community partnership in order to ensure social cohesion and offer quality education, elaborated within the mentioned project.*

Keywords: *scientific research, project, school-family-community partnership, education, social cohesion, quality.*

Svetlana NASTAS

Doctor in Pedagogy, Institute of Education Sciences

CURRICULUM DEVELOPMENTS TO ENHANCE THE QUALITY AND EFFICIENCY
OF THE EDUCATIONAL PROCESS..... 29

Abstract. *The quality of education is an imperative of time and it is necessary for a connection of many steps, including the normative and regulatory documents level in accordance with the current scientific requirements, as well as the needs defined at institutional and community level. This material delimits the terms of quality education, specifying the investigative contribution through documents and methodological materials.*

Keywords: *quality of education, curriculum, optional discipline.*

Nelu VICOL

Docteur en Philologie, Professeur associé, Institut des Sciences de l'Éducation

RECUPERATIONS SCIENTIFIQUES ET DIDACTIQUES DU LANGAGE 34

Résumé. *Des réalités linguistiques et extralinguistiques sont peu concientisées et secisées dans le processus d'éducation linguistique des élèves; d'ici et les récupérations scientifiques et didactiques du langage et l'explicitation d'instrumentaire des dichotomies et des trichotomies corrélatives du processus d'éducation linguistique: la langue, le discours, le langage, le dialogue, la communication, l'orthologie. Même réelle, la distinction entre ces concepts abordés dans le texte est cependant relative, elles sont indissolublement liées. Le langage élaboré, fini, intervient, par ses liens internes, dans le développement et toutes les formes d'activité humaine, y compris dans le processus de la communication non-verbale.*

Mots-cles: *l'éducation linguistique, la valeur et la fonction formative du langage, la dichotomie et le trichotomie, la communication, le dialogue, la langue, le discours, le langage, l'orthologie.*

Veronica CLICHICI

Doctor of Philosophy in Pedagogical Sciences, Institute of Education Sciences

METHODOLOGICAL REFERENCES ON CURRICULUM INSURANCE IN EARLY EDUCATION 45

Abstract. *The publication reflects the main results of the project "The scientific, curriculum and methodological assurance of the early education process 'quality and efficiency" - conducted by the Institute of Educational Sciences researchers. The elaboration of the scientific-didactic works on the effective application methodology of the curriculum for early education in relation to the learning*

and development standards in early education, which were validated in the pilot kindergartens, have been implemented and finalized.

Keywords: early education, curriculum, learning and development standards, teacher's opinion, methodology, pedagogical model, pedagogical tools.

Nicolae BUCUN

Habilitat doctor in psychology, professor, Institute of Education Sciences

Oleg Ababii

Doctor in pedagogy, CPPC "Orpheu" general director

CONDITIONS FOR INCREASING THE PSYCHOSOCIAL POTENTIAL

OF CHILDREN WITH SEVERE MENTAL DEFICIENCIES 51

Abstract. This paper presents the results of assessing the development potential of children with severe mental illness (DMS), influenced by an extensive recovery model. At the same time, it is proved that any child in difficulty possesses a residual psychophysical potential, aimed at compensating lost functions. The authors propose that the recovery of children with DMS be made in complex, with the help of different models of influence.

Keywords: inclusive education, psychosocial potential, residual potential, recovery, mental deficiency, function compensation, complex services, curative pedagogy.

Aglaida BOLBOCEANU

Habilitat doctor (PhD), professor researcher, Institute of Education Sciences

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE OF LIFELONG LEARNING 64

Abstract. The article reflects the scientific results obtained by the members of the "Psychological Assistance in Education" sector of the Institute of Educational Sciences within the framework of the project "Epistemology and Praxiology of the Psychological Assistance of Lifelong Learning". The necessity of research is determined by the importance of VETP for the modern society: in terms of reduced birth rates, increased training duration, aging societies, etc., IPPVV is perceived as the main source of human resources development. PSPV's psychological assistance will increase the participation rate of PEPP through the elimination of psychological and psychosocial barriers and the psychological support of self-knowledge, self-development and self-reliance.

Keywords: Life-long learning, psychological assistance of IPTPV, human resources, psychological and psychosocial barriers, personal resources.

Violeta VRABII

Phd student, university lector, Institute of Education Sciences

DEVELOPMENT OF THE TEACHER – ART OF LEARNING TO BE..... 72

Abstract. The subject's actuality is determined by the fact that, increasingly, continuing education is seen as a development of skills to cope competition in the global market. One of the fundamental pillars is to learn to be, and the major objective involves developing of the personal and social skills necessary for cohabitation in society. In this context, the teaching profession is one that involves a continuous process of learning, self-learning and decision-making.

Keywords: decision, teacher, personal development, adult education, adult motivation, teacher's emotional culture.

Silvia PROȚIUC

Director, 1st management degree, Centre of Excellence in Services and Food Processing, Bălți

THE ROLE OF EDUCATIONAL PROJECTS IN THE DEVELOPMENT OF THE TECHNICAL

PROFESSIONAL INSTITUTION 76

Abstract. Educational projects are the natural result of the changes that have occurred in the life of the technical VET institutions as a result of the implementation of the process of democratization and

reforming the educational system. Technical VET institutions have gradually transformed from rigid organizations into flexible organizations which regard to the final product - the student prepared for all professional integration aspects, and the implementation of the projects contribute and contributed to the development of the institution and to promote the image at the national level.

Keywords: *technical vocational education, educational project, educational environment, organizational development, increasing the quality of the educational process.*

Rodica CARAJA

Teacher of Romanian Language and Literature, First didactic degree, TL „Ion Creangă”, Cahul

ORTHOGRAPHY BETWEEN NORMATIVITY AND TEACHING:

TRAINING OF STUDENTS' ORTHOGRAPHIC COMPETENCE 85

Abstract. *The correctness of the Romanian language, at the spoken and written level, is an imperative of education, based on correct expression, knowledge of the norm and the development of the natural sense of language learning. The obtaining of good knowledge and good language skills must be done throughout entire life (from the first syllables to maturity). In particular, the Romanian language lessons must have a practical and applicative character through which to observe, to analyze, to motivate and to apply correctly the phenomena and the actions of the language.*

Keywords: *motivation, correctness, language, expression, norm.*

Viorica MOGLAN

Teacher of mathematics and robotics, First didactic degree, LT “Iulia Hasdeu”, Chişinău

APPLICATION OF THE GRAPHICAL METHOD IN SOLVING EQUATIONS AND INEQUALITIES..... 91

Abstract. *This article presents several applications of the graphical method of solving equations and inequations. The geometrical rendering of equations and inequations enables a large spectrum of analytical methods' application in geometry. On the other hand, it is as important to apply geometrical methods in algebraic problems' solving. By rendering the solutions of these problems in a set of points, we enable a visual investigation of the solution. The graphical method resented here is useful in solving parametric and/or modulus equations/inequations. Further, this method has applications in other fields, such as economics, physics, chemistry, sociology etc.*

Keywords: *graphical method, geometrical rendering, functions, equations, inequations, modulus, parameter, system of equations and/or inequations, linear programming.*

Sergiu IAȚIMIRSCHI

Professor in specialized disciplines, Chief of Technical Computing Department Bălți Polytechnic College

THE PROJECT – AN ALTERNATIVE METHOD OF LEARNING/EVALUATION 97

Abstract. *This article presents some theoretical references about an alternative learning/evaluation method - the project - which can be used successfully in all lessons, regardless of the subject matter. Moreover, by using this method in class, the principle of interdisciplinarity will be ensured, because, in order to achieve it, the students use skills acquired in several disciplines. The article is structured as follows: introduction, definition of the concept, project types and stages of project implementation, management elements and project evaluation, the advantages of using this method.*

Keywords: *project, finite product, management, evaluation, learning, method, skills.*

PERSONALITY

ANNIVERSARY MEDALION: Habilitat doctor, professor Lilia POGOLȘA..... 103

EX LIBRIS

„THE TEACHING FRAME: SO MUCH OF THE SCHOOL ...” Scientific-didactical Compendium 107

CERINȚE PENTRU AUTORIZII CARE INTENȚIONEAZĂ SĂ PUBLICE ARTICOLE ȘTIINȚIFICE ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC”

ISSN 1811-5470

Site: <http://up.ise.md>

E-mail: anazava2012@gmail.com

Autorii, din Republica Moldova și de peste hotare, care intenționează să prezinte spre publicare în Revista științifică de pedagogie și psihologie a Institutului de Științe ale Educației „Univers Pedagogic” articole din domeniul științelor pedagogice, psihologice și socioumanistice, sunt atenționați cu privire la necesitatea respectării unor anumite criterii.

Conținutul articolului trebuie să fie axat pe tematici/probleme științifice de rezonanță fundamentală și aplicativă, să corespundă unui înalt nivel științific, să fie original, să conțină o noutate, să nu fi apărut în altă publicație. Afirmatiile teoretice trebuie să fie confirmate prin argumente bine puse la punct. Lucrarea trebuie să prezinte interes atât pentru comunitatea științifică și pedagogică, cât și pentru toți cititorii revistei. În mod indispensabil, articolul trebuie să indice distincția dintre viziunea autorului, rezultatele obținute de el și publicațiile anterioare din domeniul de referință.

Articolul prezentat la redacție va fi scris în conformitate cu cerințele general acceptate pentru asemenea publicații, cu două luni înainte de publicare, pe suport electronic și tipărite, *în limba română sau, respectiv, în limbile de circulație internațională (engleză, germană, franceză, rusă)*. Textul va fi tipărit pe o singură parte. Articolul va fi semnat de către autor pe fiecare pagină și se va fixa data prezentării.

Elementele grafice (tabele și figuri) vor fi prezentate în original sau exportate în format PDF, imagini la o rezoluție nu mai mică de 250-300 dpi și vor fi plasate imediat după referința respectivă din text. Toate elementele vor fi însoțite în mod obligatoriu de denumire și număr de ordine (deasupra tabelului, sub figură), sursă și informație suplimentară, la necesitate: note, legendă (sub element). În prezența elementelor grafice, autorii sunt rugați să țină cont de formatul revistei. Într-un articol se acceptă până la 5-8 figuri/tabele.

Structura articolului va cuprinde: 1. Titlul articolului (Times New Roman, bold, 14 pt, centrat); 2. Autorul(ii) articolului (nume, prenume, titlul și gradul științific, afilierea instituțională și adresa de e-mail); 3. Rezumatul (Times New Roman, 12 pt, cursiv, cca 300 de semne, în limba română și engleză); 4. Cuvintele-cheie (în limba română și engleză); 5. Introducere; 6. Conținutul propriu-zis; 7. Concluziile; 8. Recomandările; 9. Referințele bibliografice.

Textul va fi prezentat: cu Times New Roman, 14 pt; interval – 1,5; paper size: A4 210 x 297 mm; margini: top – 15 mm, bottom – 20 mm, left – 20 mm, right – 20 mm, alineat – 100 mm. Lucrarea va conține maximum 12 pagini A4.

Referințele bibliografice se vor plasa la sfârșitul articolului în ordine alfabetică (*Nume, inițiala prenumelui, titlu, editură, an, pagini – cu Times New Roman, 12, Alignment left*). Bibliografia va conține până la 10 surse bibliografice. În text se vor indica trimiterile bibliografice (de exemplu, [5]).

La prima prezentare a articolului, autorul va semna, de asemenea, nota prin care confirmă că a luat cunoștință de cerințele de prezentare a articolului spre publicare.

Totodată, autorul va semna declarația privind responsabilitatea pentru autenticitatea materialului propus spre publicare cu următorul conținut:

Notă: Subsemnatul(a), declar pe proprie răspundere că lucrarea prezentată (titlul articolului)
_____ este autentică, fără tentă de plagiere.

Data prezentării: _____

Semnătura: _____

Note: Undersigned, declare under own responsibility that the work submitted (title of the article)
_____ is authentic, without
touch of plagiarism.

Date of submission: _____

Signature: _____

Numele recenzenților sunt anonime. Recenzia se scrie în limba română (engleză, rusă) și este însoțită de semnătura recenzentului (cu grad științific de doctor habilitat, doctor conferențiar sau doctor). În afară de momentele pozitive, în recenzie trebuie să fie menționate, în mod obligatoriu, neajunsurile lucrării sau recomandări care, până la cea de-a doua prezentare, trebuie să fie examinate și îndeplinite de către autorul articolului. În cazul unor situații de conflict, Colegiul de redacție își asumă dreptul de a apela la alt recenzent pentru lucrarea în cauză.

Decizia cu privire la publicarea sau excluderea articolului în/din numărul respectiv al revistei se ia de către Colegiul de redacție. Colegiul de redacție nu poartă discuții cu autorul articolului exclus și are dreptul să nu examineze articolele care nu sunt prezentate conform cerințelor. Manuscrisul articolului nu se restituie. Într-un număr al revistei se publică, de regulă, doar un articol al unui autor sau coautor.

**AUTORII DEȚIN ÎNTREAGA RESPONSABILITATE PENTRU CONȚINUTUL
ARTICOLELOR PREZENTATE**

*Colegiul de redacție
„Univers Pedagogic”*

Univers Pedagogic

Revistă științifică
de pedagogie și psihologie

Nr. **1** (57) 2018



Hârtie ofset. Tipar ofset. Font: Cambria
Format 60x84/1/8. Tiraj: 530 ex. Com. nr. 4243.
ÎSFEP „Tipografia Centrală”, str. Florilor, 1
MD-2068, mun. Chișinău, Republica Moldova