

Cadrul valoric transdisciplinar

Transdisciplinaritatea în contextul curriculumului pentru învățământul primar

pag. 5

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

Planul-cadru și nevoia de cunoaștere a elevului

pag. 16

Parte integrantă a Curriculumului Național, planul-cadru este documentul reglator esențial ce vizează organizarea procesului educațional, fiind instrument de bază în promovarea politicii educaționale ...

Uniți în schimbare – abilități de facilitare

pag. 38

În perioada 18-27 noiembrie 2018, orașul danez Slettestrand a găzduit un atelier european cu genericul *Uniți în schimbare – abilități de facilitare* ...

Rolul TIC în creșterea motivației pentru studierea istoriei

pag. 40

Tehnologiile informaționale și de comunicație joacă un rol important în viața societății moderne, fiind afectiv ubicue ...



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 1 (113), 2019

Categoria C

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)

Svetlana BELEAEVA

Nina BERNAZ

Rima BEZEDE

Viorica BOLOCAN

Tatiana CARTALEANU

Paul CLARKE (Marea Britanie)

Olga COSOVAN

Alexandru CRIȘAN (România)

Constantin CUCOȘ (România)

Otilia DANDARA

Ion DEDIU

Gheorghe DUCA

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Vladimir GUȚU

Kurt MEREDITH (SUA)

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI

Vlad PÂSLARU

Carolina PLATON

Igor POVAR

Nicolae PRODAN

Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:

Mariana VATAMANU-CIOCANU

Redactori:

Elena SUFF

Vitalie SCURTU

Tehnoredactare și design grafic:

Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"

S.R.L., mun. Chișinău

Tiraj: 800 ex.

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

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, mun. Chișinău

MD-2012, Republica Moldova

tel: (022)542976, fax: 544199

E-mail: didacticapro@prodidactica.md

www.prodidactica.md/revista

ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Laurențiu ȘOITU

Continuitatea nu este o opțiune, este condiția ființării

(Continuity Is Not an Option but Rather a Precondition of Being) 2

Clubul de dezbateri educaționale PAIDEIA

(Educational Debate Club PAIDEIA) 4

EX CATHEDRA

Ludmila Ursu, Angela CUTASEVICI

Transdisciplinaritatea în contextul curriculumului pentru învățământul primar

(Transdisciplinarity in the Context of Primary Education Curriculum) 5

Angela TULEI

Perspectiva pedagogică a definirii valorilor

(The Pedagogical Perspective of Value Definition) 12

DOCENDO DISCIMUS

Sergiu OREHOVSCHI

Planul-cadru și nevoia de cunoaștere a elevului

(The School Framework Plan and the Student's Need for Knowledge) 16

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Dezvoltarea competenței interculturale: de la documentele curente de politici la realități și contexte imediate

(Developing Intercultural Competence: from Current Policy Documents to Contexts and Immediate Realities) 23

Veronica MIDARI, Nadejda RUSNAC, Vera BORDIAN, Gheorghe GANGURA

Cartografierea ocupațiilor din industria ușoară în baza lanțului valoric

(Value Chain Based Mapping of Light Industry Occupations) 28

EXERCITO, ERGO SUM

Angela TELEMAN

Educația ecologică în context transdisciplinar

(Ecological Education in a Transdisciplinary Context) 35

Valeriu GORINCIOI

Uniți în schimbare – abilități de facilitare

(United in Change – Facilitation Skills) 38

Vasile OPREA

Rolul TIC în creșterea motivației pentru studierea istoriei

(The Role of ICT in Improving Motivation for the Study of History) 40

Inga GHERASIM

Rolul motivației în reușita învățării disciplinelor economice

(The Role of Motivation in the Successful Study of Economics) 44

EVENIMENTE CEPD

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Bune practici din școala lituaniană: Educație pentru integritate

(Good Practices in the Lithuanian School: Education for Integrity) 48

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

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

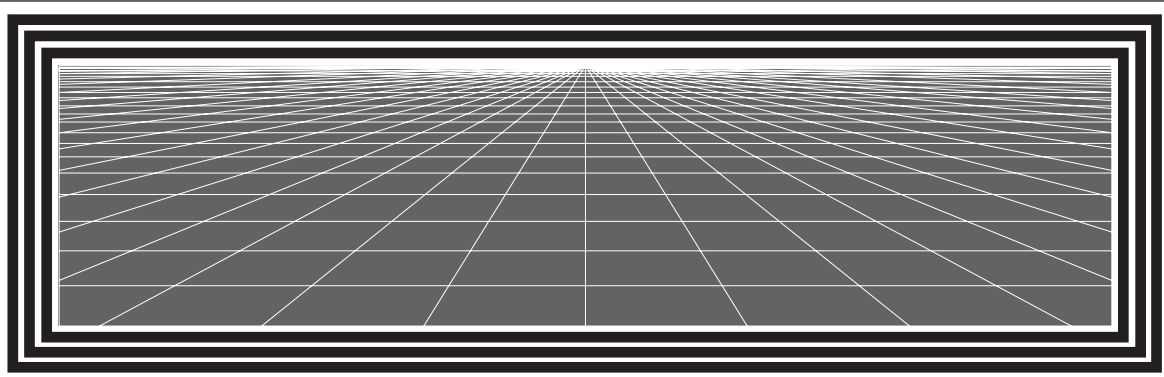
(The Role of Intercultural Education in the Initial and Continuous Training of Teachers, Debated at the PAIDEIA Club) 49

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Transdisciplinaritatea în pedagogie

(Transdisciplinarity in Education) 51



QUO VADIS?



Laurențiu ȘOITU

Profesor universitar emerit, doctor,
Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași

Continuitatea nu este o opțiune, este condiția ființării¹

Continuitatea educației o înțelegem ca fiind firească, dacă se reînnoadă firul românesc înnobilit de Haret cu normalitatea legii și a aplicării ei. Ciudățeniile apar atunci când se vorbește despre valori invocându-se relativizarea lor, când se dă haină otrăvită ideilor ce instaurează dominația „corectitudinii” incorecte – prin raționamente cu premise false și efecte contrarii intenției declarate. Negarea continuă a valorilor fundamentale nu

a devenit o negare a negației. Asistăm la întărirea negării sub forme noi, cu efecte mult mai perverse – în exprimarea sociologilor.

Afirmația poate genera deja suficiente reacții. Pe de o parte, ale apărătorilor și/sau ale celorlalți; pe de altă parte, apare continua întrebare: cum de s-a ajuns aici?! Desigur, nu într-o zi sau într-un an. Nu prin „revoluția” de peste noapte, menită să facă nefăcutul. În timp, cu destulă răbdare, diabolică, și profitând de neatenția celor cu lacune în educație. Luăm ca exemplu aparent nevinovata idee a parentingului. Cât de sonor este acest termen: *parenting*! Nu l-am tradus, nu i-am zis românește! Așa de cuceriti am fost de termenul englezesc, încât părinți și profesori laolaltă au trecut cu vederea mesajul principal: „Suntem ultima generație de copii care au mai ascultat de părinții lor!”² Puțini au reacționat prompt, puternic³. Anii au trecut, cei cutremurați am rămas pe gânduri, am îngânat ce părea mai blând din cele multe spuse în cărți ce se repetă și efectele se văd: părinți împăcați cu „Așa o fi!”, copii instruiți să uite că mai au părinți.

Parenting, shopping, clubbing stau pe același plan, cu diferența că primul e rostit mai rar! „A părinți”, în adevăratul sens, e mai mult decât a supraveghea, a aproviziona cu cele trebuincioase – bani, alimente, produse „de top”, de firmă. A fi părinte trece dincolo de relația de susținere, ajunge în locurile în care nimic altceva nu contează, unde suferința unuia este prilej de întărire pentru celălalt, unde nefericirea cuiva din familie devine forță comună pentru nădejde fermă. Atunci, fiecare simte cât de mult îi pasă de ceilalți, cât de mult contează el în viața, sufletul, acțiunile și rugăciunile celorlalți, cât de reală și de puternică este legătura lor. O sumă de bani, o haină, o pâine chiar vor sta mărturie solidarității. Strângerea de mână, aciuarea la pieptul părintelui alungă toate relele prin depășirea împreună a „încercărilor” – venite, parcă special să ne spună taina iubirii.

Dacă noi, profesorii de aici, în loc de „parenting” ziceam „a părinți”, atunci apărea în minte mult mai des ideea că această grijă este foarte veche. „Părințirea” – ca să fim consecvenți traducerii exacte – trece granițele membrilor familiei în istoria educației. Din Antichitate pornesc și rădăcinile ivirii unui alt Părinte. Dacă am uitat cumva de modelul hristic prin postmodernismul atoaterelativizant, tradiția nu îl poate ignora pe Părintele comunității, preotul. În românește se leagă toate ușor. Când știi că în educare au un rol nu numai cei doi părinți, că lor li se mai alătură

1 Acest articol apare în volumul: L. Șoitu, S. Toma, I. Neacșu, L. Romaniuc (coord.) Educația la centenar. Idei. Instituții. Personalități. Iași: Polirom, 2018. 360 p.

2 Alfie Kohn. Parenting necondiționat. De la recompense și pedepse la iubire și înțelegere. București: Multi Media Est Publishing, 2013.

3 O reacție recentă aflăm la Savatie Baștovoi. Antiparenting. București: Cathisma, 2017.

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

Când apare lenea în fața datoriei de a căuta rădăcini? Foarte timpuriu. Pe de o parte, pentru că nu se vorbește despre ele, pe de alta, pentru că moda preluărilor străine este mai tentantă. În hălăduirile spre afară nu se mai știe că și aceia la care alergăm sunt altfel tocmai pentru că nu au luat-o mereu cu... punct și de la capăt⁴. Nu o luăm mereu de la capăt pentru că istoria neamului, a comunităților, a familiei înseși nu este un robinet pe care îl închizi și deschizi altul nou de câte ori vrei. Istoria lumii și, negreșit, și a noastră curge cu ritmuri proprii. Cei ce trăiesc în ea se împărtășesc primind sângele ce a curs mereu pentru noi.

Lenea începe cu neatenția părinților, a școlii și a noastră, a celor care uităm, amănăm, chiar ne rușinăm să vorbim despre jertfă, despre sacrificii, despre apărătorii credinței, limbii, pământului și Țării. Tot amănăm să însuflețim aceste imagini. Așteptăm ca toți să afle singuri. Astfel, mulți vor porni pe drumuri ce nu știu unde duc. Le adâncim nesiguranța, necunoașterea de sine, sentimentul că s-au născut doar pentru a pleca, a naviga prin lume la fel ca pe ultimul gadget ce costă cât pensia bunicului pe jumătate de an.

Bunicul și pensia lui ar putea fi prilej să vorbim despre alți părinți și bunici plecați la ceruri spre a ne apăra dreptul de a fi români⁵, pentru a fi mai mult decât fuseserăm. Dorința de a avea ultima realizare a tehnologiei o putem transforma în nevoia de identitate a copilului. Navigarea pe oriunde nu înseamnă rătăcire, plecarea de acasă. Dar pentru ca el să înțeleagă ce înseamnă acasă, este important să știe că însuși Ulise și chiar marii exploratori ori descoperitori Lumii Noi au navigat – la propriu –, dar s-au și întors, după ce au dat numele lor și pe cel al țării de origine locurilor necunoscute⁶. Nici unii nu s-au dus să devină sclavi de bunăvoie.

Asistăm la pierderea mereu mai amplă și mai profundă a identității pentru că am ignorat nevoia unui sistem

de educație bazată pe valori – fie că este vorba despre cele fundamentale, fie despre cele identitare, la fel de importante. În numele globalizării, ce are rădăcini în toată istoria umană⁷ – acum, doar ritmurile și posibilitățile au crescut, implicând marile mase –, vrem să fim ceea ce nu există decât în minți și suflete purtate de trupuri îndrăgostite doar de ele – de nevoile lor vremelnice și schimbătoare precum vântul, devenit taifun.

Ca să poți naviga, e nevoie de răgazul și truda pregătirii. Pilduitoare sunt mărturiile – nu poveștile – despre implicarea împăratului, a regelui însuși în adunarea celor necesare plecării la drum a câte unui explorator. Sau își mai amintește cineva ce însemna cândva plecarea la drum a unuiia dintre membrii familiei? Nu numai că era pregătită traista cu merinde pentru cât mai multă vreme, era nesomnul, era rugăciunea, erau lacrimile tuturor. Nu pentru că acel om le va lipsi, ci, mai ales, pentru că drumurile necunoscute pot aduce și rătăcirea – de valorile de acasă, de cărările numai de noi știute. Oare mai există clipe în care să vorbim despre cele numai de noi știute? Nu pentru că ne invadează străinii, spionii, dușmanii, ci pentru puritatea întoarcerii la mine – adică la ai mei, la ai noștri⁸.

Mai înțelegem oare că fără ai noștri noi nu am fi? E mult mai frecvent invocat ce este al meu, dar la ce bun ceva ce ar fi doar al meu? Ne-am împăcat cu gândul că „e mai ok, mai tare” să împart ce e al meu cu necunoscuți decât cu părinții și frații, cu familie, cu neamul! Lenea lor de a mă ajuta să-i simt aproape se răzbună. Se răzbună așa de rău, că nu îl mai înțelegem nicicum pe regele Mihai, care spunea că a luat Țara cu „împrumut de la copiii noștri”. Copiii și nepoții nu se mai simt chemați să ia înapoi ce le-au dat, ce le-au împrumutat bunicii. Altfel spus, nu pot să accepte că Țara a fost păstrată întreagă, curată – prin credință, valori, aspirații –, rotundă în hotare pentru ei de bunici. Nu pot să-și imagineze cum în strigătul lor de Unire, la Mărăști, Mărășești, Oituz ori în luptele de hărțuire din toate drumurile dușmanilor năvălitori, ei, Bunicii, prin jertfa lor, își returnau „împrumutul”! Astăzi sunt fii și nepoți cărora le este greu să înțeleagă pentru că unii au uitat sau au amânat prea mult să se mândrească sincer și destul cu Țara primită de ei.

Nu puține vor fi replicile: da’ cine le-a cerut-o, pentru că nu eu am fost acela!? Răspunsul este simplu: bunicii lor, fiindcă au fost și ei nepoți. Și-apoi alți nepoți ce se voiau bunici cu dor de-a dăru! Dorul acesta le-a fost

4 Într-o primărie din Germania – cel puțin una – parchetul a rămas așezat astfel încât desenează zvastica. Explicația e simplă: nu ștergem urmele istoriei. Ele sunt spre luare aminte.

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

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

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

8 Nu putem să nu amintim de traista lui Badea Cârțan, în care a pus țărână din Trupul Țării!

mai viu ca viața lor. Erau convinși că toate ale lor de aici curând vor trece, dar dincolo vor merge cu ce lasă ei aici. Dorul de aici ne poate așeza acolo cu bucurie multă dacă avem nepoți. Desigur, dacă și ei știu că moștenirea lor e pentru nepoți.

Dar *noi suntem diferiți*, răsună mereu o replică. Așa de diferiți, că nici nu vrem să știm ce avem în comun. Spunem că suntem altceva, din alte vremi, cu alte obiceiuri și altfel de dorințe. Desigur, nu îi întrebăm pe ceilalți, mai bătrâni: dar ale voastre care sunt? E mai comod să repetăm ce credem că ne place. Ba chiar ne angajăm să nu trudem precum părinții noștri, să nu fim ca ei, neliniștiți. Însă, când altfel se așază în suflet toate acestea, e prea târziu. Copilul este deja prea mare atunci când vrem să mai știe de noi. Iar nouă ne rămân aceste două căi: să tot mimăm că e bine ori să-i avertizăm pe toți: voi să nu faceți ca noi!

În „lumina dreptului la diferențe” – definite, în fapt, de însuși Creatorul Lumii – uităm, și aici, esențele. Pentru că acestea se cer cunoscute, apropiate ființei noastre, asumate și păstrate cu mult efort. Mergem până acolo încât refuzăm să recunoaștem că sunt importante dacă și numai dacă elementele comune sunt axa ființării. Când unitate nu e, cine să mai perceapă diversitatea? Elogiatorii fără măsură ai diversității – ruptă de nevoia unității – ori nu gândesc, ori știu că astfel iadul pregătesc. Sodoma și Gomora, dacă nu vor fi fost realități, atunci sunt metafore pentru a înțelege cum uitarea esențelor distruge. Să ne imaginăm tărâmul în care se așază „familiile” bărbatilor și pe acela al femeilor nestingherite în libertatea de a nu fi ca mamele lor. Cât vor dăinui cele două „cetăți”? E un exercițiu de gândire la fel de periculos ca opțiunea pentru instituirea unor asemenea „reguli”, chiar legi favorizante.

Toate vin dintr-o lene – alții ar numi-o lehamite – a gândirii într-o vreme în care se vorbește mai mult ca oricând despre „gândirea critică”, dar și despre „asertivitate” multă, necondiționată. Ne abținem, evităm, amânăm – poate chiar refuzăm – reacțiile în fața neacceptabilului, deși știm bine că nu poate fi tolerat. Amânăm gândirea – care, dacă este gândire, nu poate fi decât corectă și critică – fiindcă cineva – dintr-o mare neștiință și necuprinsă lene ori cu o dorință vinovată de fi „la modă”, în trend – flutură eticheta „incorectului” în fața a tot ce a confirmat istoria. Ne iluzionăm că, „în final”, astfel de aberații nu pot fi agreeate, dar uităm că primii care le acceptă suntem noi. Efectele le aduc mulțimile rupte de valori, acoperite de lozinci, sloganuri ritmate pentru urechi surde. Se înțelege, nu mulțimile sunt vinovate. Nici sloganul pe care îl strigă, ci infuzia de premise false pentru a justifica impotența unor politici cu rădăcini firave ori absente în solul de acasă.

Rămânem încă puțin la păcatul – mai mult decât greșeala – de a prelua sintagme, noțiuni fără nici un efort de a le traduce în limba română. Ni se pare că suntem anacronici căutând traduceri. O folosire aproximativă a unui termen în engleză pare că ne înalță ușor și sigur. Și apoi, de ce să cauți înțelegere când ai totul de-a gata *online*? Online găsești doar vorbe rostite de alte guri. Cuvântul e puternic în limba care poate să te adune, născând o tresărire când este auzit. Prin el nu se aude ceva de undeva. El nu adună vorbe, nici oameni, nici ființe „reglate” la ritmul din silabe. Cuvântul e viața ce curge din adâncuri, este izvorul din care au sorbit părinții, venindu-ne și nouă vremea să mărturisim sensul nostru.

Clubul de dezbateri educaționale PAIDEIA

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

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

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

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



Ludmila URSU

dr., prof. univ., UPS Ion Creangă din Chișinău,
expert-coordonator național în dezvoltare curriculară

Transdisciplinaritatea în contextul curriculumului pentru învățământul primar

Rezumat. Acest articol este dedicat cadrului conceptual al abordării integrate a curriculumului pentru învățământul primar prin activități transdisciplinare. Pornind de la esențializări succinte privind conceptul de transdisciplinaritate și argumentarea necesității abordării transdisciplinare în învățământ, se evidențiază principalele schimbări realizate în procesul dezvoltării curriculare din anul 2018, care au vizat în mod explicit transdisciplinaritatea. Se oferă generalizări și concretizări

în contextul cadrului conceptual al curriculumului pentru învățământul primar și în baza analizei curricula disciplinare.

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

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

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



Angela CUTASEVICI

Secretar de stat în domeniul educației,
MECC al Republicii Moldova

1. ESENȚIALIZĂRI PRIVIND CONCEPTUL DE TRANSDISCIPLINARITATE

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

✓ **Conceptul de transdisciplinaritate** a fost introdus de Jean Piaget la începutul anilor '70 ai sec. XX. În 1985, Basarab Nicolescu a formulat definiția: „Transdisciplinaritatea privește – așa cum indică prefixul „trans” – ceea ce se află în același timp și între discipline, și înăuntrul diverselor discipline, și dincolo de orice disciplină. Finalitatea ei este înțelegerea lumii prezente, unul dintre imperativele ei fiind unitatea cunoașterii” [9, p. 232].

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

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

Considerațiile determinatorii și principiile fundamentale ale transdisciplinarității sunt sintetizate în *Carta Transdisciplinarității* adoptată la *Primul Congres Mondial al Transdisciplinarității* (Convento da Arrábida, Portugalia, 2-7 noiembrie 1994) – o declarație-program, „un contract moral pe care fiecare semnatar al acestei *Carte* îl face cu sine însuși, fără nicio constrângere de ordin juridic ori instituțional” [13].

Pentru esențializarea conceptului de *transdisciplinaritate*, sunt relevante relațiile acestuia cu disciplinaritatea, interdisciplinaritatea și pluridisciplinaritatea.

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

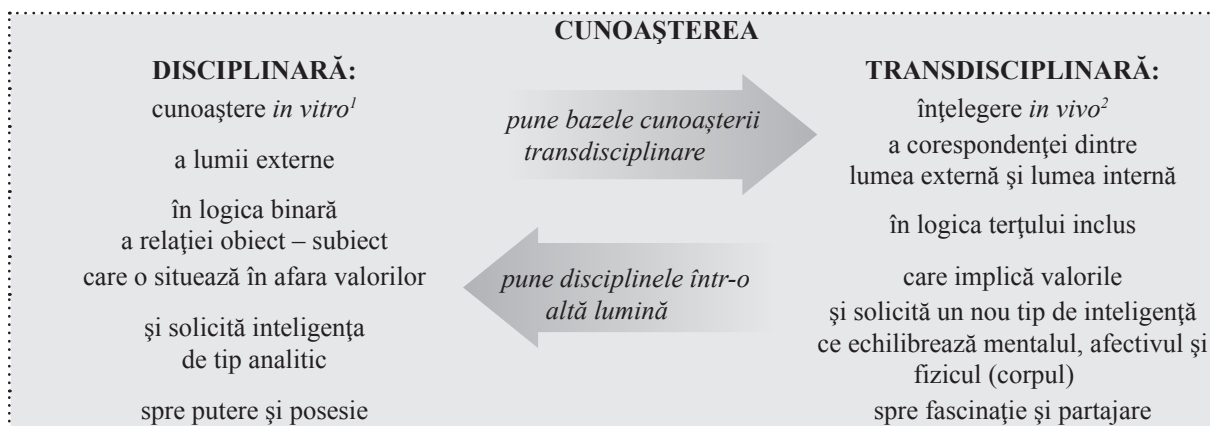


Figura 1. *Cunoașterea disciplinară vs. cunoașterea transdisciplinară*

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

Transdisciplinaritatea se deosebește de interdisciplinaritate și pluridisciplinaritate prin finalitatea sa – înțelegerea lumii prezente – finalitate ce nu se poate înscrie în studiul disciplinar. Finalitatea interdisciplinarității și a pluridisciplinarității este întotdeauna cunoașterea disciplinară.

Totuși, ar fi periculos să fie absolutizată această deosebire, deoarece astfel transdisciplinaritatea ar rămâne golită de întreținutul său conținut, iar eficacitatea acțiunii sale ar fi anulată. Una dintre tezele fundamentale ale Concepției CIRET¹ stipulează: „Intra-, inter- și pluridisciplinaritatea sunt grade diferite ale aceluiași fenomen – *transdisciplinaritatea*” [10, 15].

1 Centrul Internațional de Cercetări Transdisciplinare, Paris.

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

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

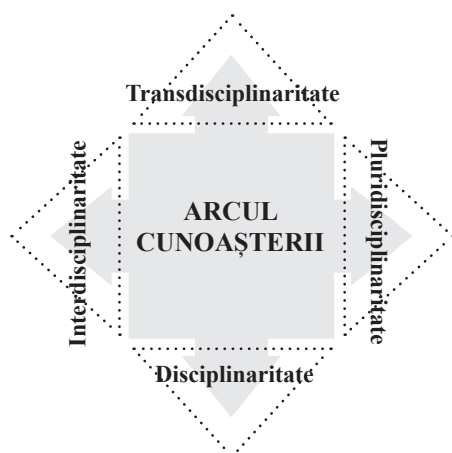


Figura 2. *Primul postulat al transdisciplinarității: „Disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeți ale unui și aceluiași arc: cel al cunoașterii.”* [10, p. 15]

2. NECESITATEA TRANSDISCIPLINARITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

Cunoașterea umană se caracterizează actualmente printr-o diferențiere continuă. Noi discipline apar și se dezvoltă, completând lista celor afirmate de-a lungul istoriei și pledând pentru propria consacrare în plan științific. Așa cum școala nu poate rămâne de evoluția cunoașterii, ar părea că noile discipline științifice aduc și noi discipline școlare. Însă o asemenea abordare va atinge neapărat un prag de saturare, determinat de limitele planurilor de învățământ, de posibilitățile de receptare a informației de către subiecți, dar și de iminența unor efecte nocive provenite din proliferarea activităților școlare și redundanța informațională. Astfel, poate fi dedusă o contradicție dintre diferențierea crescândă a disciplinelor de cunoaștere științifică și imposibilitatea sporirii diferențierii disciplinelor de învățământ. Soluția rezidă în ideea de integrare – opusă celei de diferențiere.

În condiții de creștere exponențială a informației, „volumul cunoștințelor utile descrește, crescând însă instrumentarul minimal cu care prelucrăm faptele de care avem nevoie” [6, p. 25]. Prin urmare, în loc de a pune semnul egalității între disciplină de învățământ și disciplină științifică, se reliefează necesitatea unor opțiuni pentru „câmpuri cognitive integrate”, care transcend granițele dintre discipline la niveluri ce relevă intra-, inter-, pluri- și transdisciplinaritatea [12, p. 111].

Integrarea transdisciplinară este șansa educației de a răspunde provocărilor sau problemelor stringente ale lumii contemporane, care au caracter complex și integrat atât sub raportul cauzelor și efectelor, cât și în ceea ce privește impactul asupra oamenilor: globalizarea, migrația, interculturalitatea, protecția mediului, explozia

informațională, sărăcia, conflictele etc. Pentru a face față acestor provocări, sunt necesare competențe transdisciplinare edificate pe „pilonii învățării”:

- a învăța să știi/să cunoști – a învăța să înveți;
- a învăța să faci – a te integra în societate;
- a învăța să muncești împreună cu ceilalți;
- a învăța să fii – a manifesta simț etic [8];
- a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea – a dezvolta solidaritatea și coeziunea socială [11].

În plan curricular, transdisciplinaritatea se diferențiază ca instrumentală și comportamentală (L. D’Hainaut, 1983). Transdisciplinaritatea comportamentală intenționează să ajute elevul „să-și organizeze fiecare dintre demersurile sale în situații diverse”, se focalizează pe activitatea elevului într-o legătură strânsă cu situațiile de viață semnificative pentru el. Transdisciplinaritatea instrumentală „urmărește să-i furnizeze elevului metode de muncă intelectuală transferabile la situații noi cu care acesta se confruntă; ea este orientată mai mult către rezolvarea anumitor probleme, decât pe achiziția de cunoaștere „de dragul cunoașterii” [7, p. 52].

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

3. CADRUL CONCEPTUAL AL ABORDĂRII INTEGRATE A CURRICULUMULUI PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR PRIN ACTIVITĂȚI TRANSDISCIPLINARE

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

- **Precizarea nivelurilor taxonomice ale competențelor școlare**

Sistemul de competențe pentru învățământul primar se structurează din: (A) Competențe-cheie/transversale/transdisciplinare; (B) Competențe specifice disciplinelor școlare; (C) Unități de competențe.

Transversalitatea este o caracteristică importantă a competențelor-cheie stipulate în Codul Educației al Republicii Moldova, art. 11(2) [2]. Competențele-cheie/transversale traversează diferitele sfere ale vieții sociale, precum și, în mod firesc, frontierele disciplinare. Astfel, competențele transversale pot fi, în același timp,

și transdisciplinare – vizate pe o scară mai largă de disciplinele de studiu. Competențele transdisciplinare concretizează competențele transversale în cadrul unor domenii de cunoaștere/arii curriculare; integrează diferite acțiuni comune/asociate diferitelor discipline, de regulă, dintr-o arie curriculară; se „conturează” în „jurul” unor subiecte comune pentru diferite discipline școlare.

Competențele-cheie/transversale/transdisciplinare se formează și se dezvoltă progresiv și gradual pe niveluri și cicluri de învățământ. În funcție de misiunea și oportunitățile învățământului primar, se evidențiază două etape specifice: etapa achizițiilor fundamentale – clasele I, a II-a; etapa dezvoltării – clasele a III-a, a IV-a [3, p.11-12].

• **Reliefarea cadrului valoric/axiologic transdisciplinar în baza profilului absolventului nivelului primar de învățământ**

Competențele transdisciplinare pentru învățământul primar sunt circumscrise de *profilul de formare al absolventului* – un nou concept cu valențe semantice de finalitate a sistemului de învățământ, proiectat din premisa unității abordării psiho- și sociocentriste în conformitate cu patru atribute generice ale viitorilor cetățeni. În Figura 3 sunt prezentate specificațiile profilului absolventului nivelului primar de învățământ.

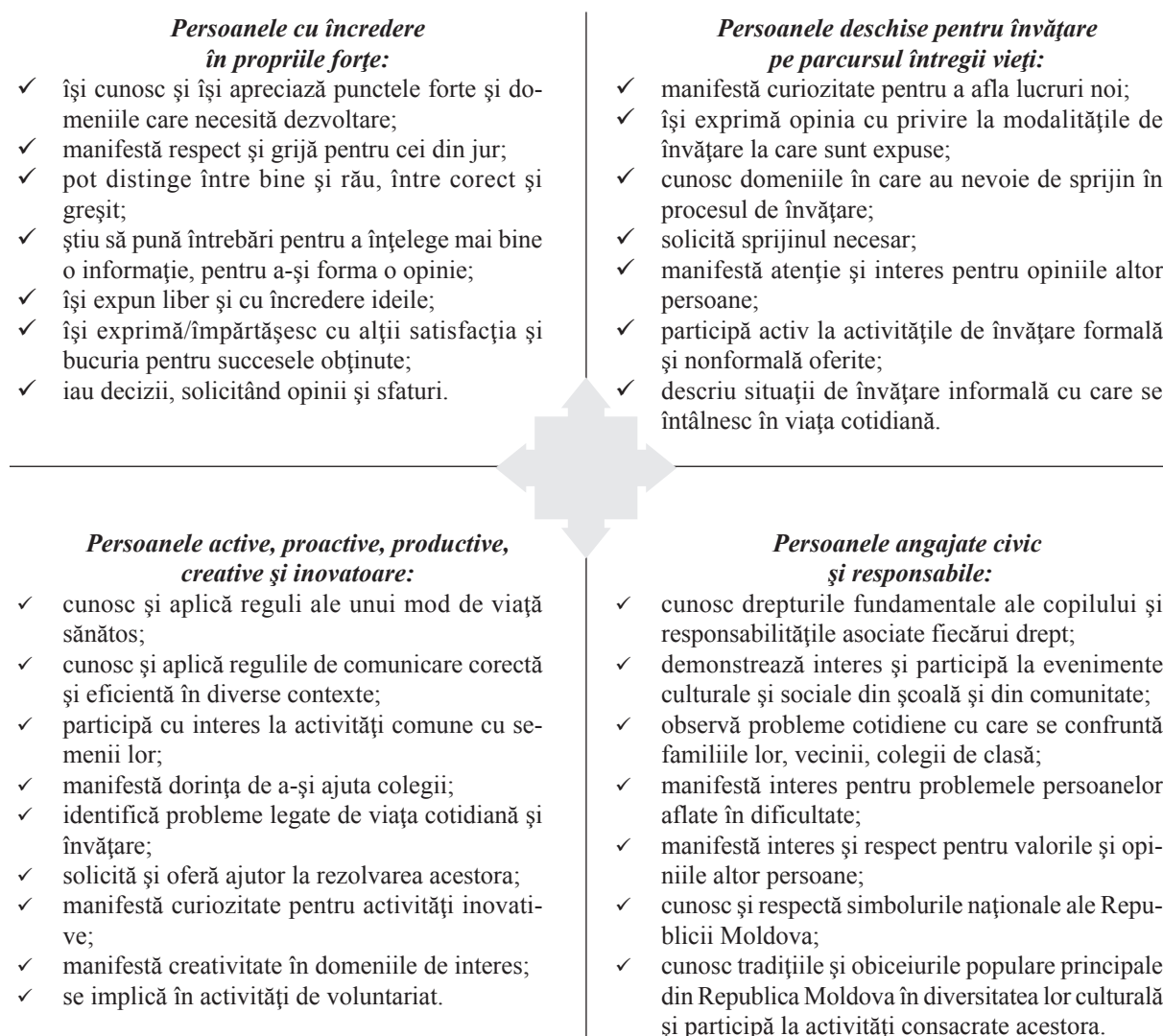


Figura 3. *Profilul absolventului nivelului primar de învățământ* [Apud 1, pp. 27-32; 3, pp.12-13]

- **Reformularea competențelor specifice disciplinelor, evidențiind valorile și atitudinile specifice predominante în concordanță cu profilul absolventului claselor primare**

Tabelul 1. Valorile și atitudinile specifice predominante, evidențiate prin competențele specifice ale disciplinelor

Aria curriculară <i>Limbă și comunicare</i>	
<i>Limba și literatura română</i>	Atitudine pozitivă, atenție și concentrare; abordare eficientă în diferite contexte de comunicare; citire corectă, conștientă, cursivă și expresivă; tendințe de autocontrol și atitudine creativă; tendințe de conduită autonomă; interes și preferințe pentru lectură.
<i>Limba străină I</i>	Curiozitate pentru valorizarea limbii ca sistem; creativitate pentru funcționarea limbii în cadrul unui contact social; corectitudine și coerență în structurarea mesajului; interes și respect pentru valorile altei culturi.
Aria curriculară <i>Matematică și Științe</i>	
<i>Matematică</i>	Corectitudine și coerență a limbajului matematic; atenție și interes pentru calcul corect, rațional, fluent; valorificarea gândirii critice pentru adoptarea unui plan pertinent în rezolvarea problemelor; curiozitate și creativitate în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii.
<i>Științe</i>	Corectitudine și coerență în utilizarea terminologiei specifice; curiozitate și interes în valorificarea metodelor și instrumentelor specifice de colectare și organizare a rezultatelor; atitudine critică și creativă în demersuri de cunoaștere a mediului înconjurător; interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu și a unui mod sănătos de viață.
Aria curriculară <i>Educație socioumanistică</i>	
<i>Istoria românilor și universală</i>	Atitudine pozitivă pentru cunoașterea lumii și a sinelui prin istorie; deschidere pentru explorarea surselor istorice; respect față de tradițiile, obiceiurile, valorile neamului și ale popoarelor lumii.
<i>Educația moral-spirituală</i>	Atitudine pozitivă și responsabilă față de sine și cei din jur; atitudine critică și comunicare asertivă; tendință spre virtuți moral-spirituale.
Aria curriculară <i>Arte</i>	
<i>Educația muzicală</i>	Sensibilitate și interes pentru cunoașterea sinelui și a lumii prin arte; atitudine creativă în valorificarea mijloacelor limbajului muzical; respect pentru valorile culturii naționale și universale.
<i>Educația plastică</i>	Curiozitate și admirație pentru frumosul din viață și artă; interes pentru creativitate și gust estetic în exprimarea sinelui; respect față de valorile naționale și cele ale altor culturi.
Aria curriculară <i>Sport</i>	
<i>Educația fizică</i>	Interes pentru cunoașterea și dezvoltarea propriului organism, practicarea unui mod sănătos de viață; interes pentru sporirea potențialului motric; implicare și dorință de a-și ajuta colegii în activități motrice educaționale, competiționale și recreative.
Aria curriculară <i>Tehnologii</i>	
<i>Educația tehnologică</i>	Curiozitate și interes pentru inovații; motivație pentru creativitate și gust estetic; corectitudine, adevărare și respect pentru etica mediilor virtuale; grijă pentru mediul natural și cei din jur.
Aria curriculară <i>Consiliere și dezvoltare personală</i>	
<i>Dezvoltarea personală</i>	Încredere în forțele proprii și atitudine pozitivă; integritate și responsabilitate; interes și implicare în activități de menținere a sănătății proprii și a celor din jur; atitudine pozitivă față de dezvoltare personală și învățare ca muncă de bază a elevului; atenție și atitudine responsabilă față de sine și cei din jur.

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

Tabelul 2. Competențe specifice de integrare și transfer (disciplinare)

Aria curriculară <i>Limbă și comunicare</i>	
<i>Limba și literatura română</i>	6. Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.
<i>Limba străină I</i>	4. Competența (pluri-/inter-)culturală: Aprecierea elementelor specifice culturii limbii străine studiate, exprimând interes și respect pentru valorile altei culturi.
Aria curriculară <i>Matematică și Științe</i>	
<i>Matematică</i>	4. Realizarea demersurilor explorativ-investigative pentru soluționarea/formularea unor situații de problemă/probleme, manifestând curiozitate și creativitate în integrarea achizițiilor matematice cu cele din alte domenii.

<i>Științe</i>	4. Rezolvarea unor situații de problemă pe baza integrării achizițiilor dobândite la disciplină cu cele din alte domenii, dovedind interes pentru promovarea activă a valorilor de mediu și a unui mod sănătos de viață.
<i>Aria curriculară Educație socioumanistică</i>	
<i>Istoria românilor și universală</i>	3. Aprecierea contribuției predecesorilor în perpetuarea istoriei, demonstrând respect față de tradițiile, obiceiurile, valorile neamului și ale popoarelor lumii.
<i>Educația moral-spirituală</i>	3. Transpunerea achizițiilor dobândite la disciplină în activități educaționale/comunitare/culturale, tinzând spre virtuți moral-spirituale.
<i>Aria curriculară Arte</i>	
<i>Educația muzicală</i>	3. Transpunerea achizițiilor obținute la disciplină în contexte educaționale și cultural-artistice, demonstrând respect pentru valorile culturii naționale și universale.
<i>Educația plastică</i>	3. Transferarea achizițiilor artistico-plastice în contexte educaționale/sociale/culturale, demonstrând respect față de valorile naționale și ale altor culturi.
<i>Aria curriculară Sport</i>	
<i>Educația fizică</i>	3. Adoptarea unui comportament adecvat în cadrul activităților motrice educaționale, competiționale și recreative, demonstrând implicare și dorință de a-și ajuta colegii.
<i>Aria curriculară Tehnologii</i>	
<i>Educația tehnologică</i>	3. Transpunerea achizițiilor tehnologice, digitale în contexte educaționale și cotidiene, demonstrând grijă pentru mediul natural și cei din jur.
<i>Aria curriculară Consiliere și dezvoltare personală</i>	
<i>Dezvoltarea personală⁴</i>	1. Aprecierea identității personale și a celorlalți în contexte educaționale/familiale/comunitare, demonstrând încredere în forțele proprii și atitudine pozitivă. 2. Utilizarea rațională a resurselor personale, sociale și ale mediului, demonstrând integritate și responsabilitate. 3. Adoptarea modului de viață sănătos în contexte variate, demonstrând interes și implicare în activități de menținere a sănătății proprii și a celor din jur. 4. Proiectarea carierei din perspectiva potențialului individual și a intereselor profesionale, manifestând atitudine pozitivă față de dezvoltare personală și învățare ca muncă de bază a elevului. 5. Adaptarea comportamentului privind securitatea personală și a celor din jur în situații cotidiene, demonstrând atenție și atitudine responsabilă față de sine și cei din jur.

• **Promovarea abordărilor curriculare transdisciplinare: activități transdisciplinare încadrate într-o zi și încadrate într-o lecție**

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

Una dintre mizele activităților transdisciplinare, din perspectiva integrării curriculare, este de a capta interesul elevilor față de problemele lumii contemporane prin situații de învățare care valorifică achizițiile dobândite la disciplinele școlare, dar și propriile experiențe de învățare și de viață. Elevii sunt încadrați în situații de învățare prin probleme provocatoare, semnificative, adaptate nivelului lor cognitiv, fiind capabili să valorifice competențele în situații autentice, noi și complexe, pentru a favoriza transferul și a genera noi achiziții.

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

- direcția strategică: „Asigurarea relevanței studiilor pentru viață, cetățenie activă și succes în carieră”;
- acțiunea prioritară: „Dezvoltarea de curricula pentru învățământul preuniversitar din perspectiva relevanței competențelor achiziționate pentru viață și a centrării pe elev” [5].

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

Curriculumul pentru învățământul primar promovează demersuri transdisciplinare:

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

4 Ținând cont de faptul că dezvoltarea personală constituie un obiectiv al învățării transdisciplinare, toate competențele specifice disciplinei *Dezvoltarea personală* au caracter transdisciplinar.

- încadrate într-o lecție – în special lecții de *Educație moral-spirituală, Dezvoltare personală*.

Genericul zilelor de activități transdisciplinare este: *Școala fără manuale – să înțelegem mai bine lumea din jur, să devenim mai buni*. Pentru zilele de activități transdisciplinare nu se prevăd teme pentru acasă. Copiii vin la școală fără manuale și fără caiete. La solicitarea învățătorului, aduc materialele necesare pentru desfășurarea activităților (eventual: pixuri, creioane, foarfece etc.).

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

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

- **Conținuturile generice** determină cadrul formării transdisciplinare a valorilor și atitudinilor: educație patriotică; educație pentru sănătate; educație pentru mediu/educație ecologică; educație pentru familie; educație antreprenorială; educație interculturală; educație pentru societate.
- **Subiectele tematice** transdisciplinare conturează contexte de legătură cu viața cotidiană a elevilor și fac posibilă comunicarea dintre fluxul de informație ce străbate lumea exterioară și fluxul de conștiință ce traversează universul interior al copilului.

În funcție de necesitățile și preferințele elevilor, de resursele deținute etc., cadrul didactic va alege conținutul generic pentru ziua respectivă (5-7 conținuturi pe an). Subiectul tematic poate fi ales dintre cele recomandate sau propus de către învățător/elevi/părinți.

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

În concluzie: Activitățile transdisciplinare trebuie să ofere copiilor bucuria și fascinația unor experiențe surprinzătoare și motivante. Pedagogii au, astfel, cel

mai favorabil cadru de manifestare a creativității, pentru a învăța elevii să știe a învăța, a face, a conviețui cu ceilalți, a fi fericiți.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Botkin J. W., Malița M. Orizontul fără limite al învățării. București: Ed. Politică, 1981.
2. Cadrul de Referință al Curriculumului Național. Aprobare prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, nr. 432 din 29 mai 2017.
3. Carta Transdisciplinarității. Adoptată la Primul Congres Mondial al Transdisciplinarității, Convento da Arrábida, Portugalia, 2-7 noiembrie 1994. Pe: <http://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php>
4. Centrul de Cercetări și Studii Inter- și Transdisciplinare, Cluj-Napoca, Universitatea Babeș-Bolyai. Pe: <https://www.schoolandcollegelistsings.com/RO/Cluj-Napoca/884727568204577/Centrul-de-Cercetări-și-Studii-Inter-și-Transdisciplinare>
5. Centrul Internațional de Cercetări Transdisciplinare, Paris. Pe: <http://ciret-transdisciplinarity.org/index.php>
6. Codul Educației al Republicii Moldova. Modificat LP138 din 17.06.16, MO184-192/01.07.16 art. 401, intrat în vigoare la 01.07.16.
7. Curriculum Național. Învățământul primar. Aprobare prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.
8. Delors J. Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Polirom, 2000.
9. D'Hainaut L., Biancheri A. Des fins aux objectifs de l'éducation. Paris: Nathan, 1983.
10. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Aprobare prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.
11. Nicolescu B. Noi, particula și lumea. Iași: Polirom, 2002.
12. Nicolescu B. La transdisciplinarité (manifeste). Monaco: Éditions du Rocher, 1996. Trad. rom. Transdisciplinaritatea (manifest). Iași: Polirom, Junimea, 2007.
13. Schaefer S. et al. Learning for the 21st Century. UNICEF, 2010.
14. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 *Educația 2020*. Publicat la 21.11.2014 în Monitorul Oficial nr. 345-351, art. 1014.
15. Vlăsceanu L. et al. Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în Curriculumul învățământului obligatoriu. Iași: Polirom, 2002.



Angela TULEI

lector, USM;
drd., UPS Ion Creangă din Chișinău

Perspectiva pedagogică a definirii valorilor

Rezumat: Istoria omului începe odată cu istoria semnelor și a valorilor. Animalele, spre deosebire de om, fiind necuvântătoare, nu pot să-și transforme atracțiile și repulsiile în valori. Numai dialogul, mai întâi cu ceilalți și mai târziu cu sine însuși, permite distanțarea de fenomene și ivirea întrebărilor despre esența lor. Numai dialogul face posibilă elaborarea ideilor, singurul mijloc dialogal de comunicare fiind limbajul uman. Chestiunea valorilor a fost definită din diverse perspective și dimensiuni, cum ar fi: dimensiunea filosofică, perspectiva istorică, perspectiva economică, estetică, psihologică etc. În

prezentul articol ne vom axa pe perspectiva pedagogică de definire a valorilor.

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

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

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

”Omul este acela care creează valorile și, totodată, se depășește, se creează pe sine prin valori.”

(A. Tănase)

Sfera axiologică a educației și învățământului este subscrisă conceptelor de *valoare*, *valori ale educației*, *educație axiologică*, precum și contextelor la care sunt raportate acestea.

Dicționarul de pedagogie definește *valoarea* ca element fundamental al culturii, fenomen intervenit în relația practică a omului cu lumea; proprietate socială a unui obiect, fenomen sau activitate omenească rezultată din raportul subiectului cu obiectul; capacitate a unui lucru sau a unei acțiuni de a satisface necesități, interese, dorințe și aspirații ale omului; ceea ce apare ca important pentru om; ceea ce joacă un rol important în viața și activitatea omului, a colectivităților umane [5, p. 471].

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

- *au caracter dezirabil:* valorile există/se produc ca dorințe, ca o calitate proiectată și dorită, deci

ca proiecție a viitorului ființei umane asupra prezentului acesteia;

- *se raportează exclusiv la om:* omul este cel care creează valorile sau/și se raportează la anumite lucruri, fenomene, evenimente, idei etc. (= lumea dată omului + lumea dată individului la naștere), imprimându-le astfel calitatea de valoare: de exemplu, atitudinea oamenilor față de natură, atitudinea individului față de operele literare;
- *multitudinea și varietatea nedefinită a valorilor*, asociate cu diversitatea nedefinită și nelimitată a universului uman;
- *caracterul stabil al valorilor*, ca manifestare a principiului consecvenței și continuității lumii și a omului în lume;
- *aproprierea* (asimilarea, însușirea) valorilor determină esențial calitatea individului: individul se identifică cu propria-i calitate, adică cu propriile valori, de a se constitui ca ființă desăvârșită – valoarea supremă a ființei umane [10, pp. 3-8].

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

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

al stărilor sale psihologice, al sentimentelor, emoțiilor sau voinței [16].

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

Dar ceea ce se impută ca potențial, nu și drept determinării reale, seamănă mai mult cu povestea românească despre drobul de sare, care „ar putea să omoare copilul”, decât cu un raționament științific. Căci orice li s-ar reproșa teoriilor subiectiviste, acestea își păstrează dreptul la existență datorită considerării actului aprecierii drept definitoriu valorii: în afara actului evaluării nicio valoare nu poate fi identificată ca atare. Deci originea subiectivă a valorii trebuie recunoscută de rând cu cea obiectivă și cu cea relațională.

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

Teoriile relaționiste privesc valoarea ca pe o relație de apreciere, o relație socială dintre subiect și obiectul valorizat, apreciere ce se sprijină pe date obiective, criterii istorice și socialmente determinate de practica socială [16].

Respectiva tipologizare se referă la etape istorice oarecum depășite. Astăzi există o convergență marcată de ideea că, de fapt, natura valorilor rezidă în întâlnirea, intersecția, corespondența dintre nevoile, aspirațiile umane și calitățile obiectelor.

Clasificarea valorilor. Analiza dimensiunii ontologice a valorilor pune în relevanță considerarea posibilităților de clasificare a valorilor în funcție de anumite

perspective și criterii. Astfel, clasificarea tradițional întâlnită este făcută din punctul de vedere al culturii, care divizează valorile în *culturale* și *materiale*.

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

P. Andrei consideră că orice clasificare trebuie să servească unei teorii și să conțină judecăți adevărate, și avansează 7 criterii de clasificare a valorilor:

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

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

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

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

T. Vianu menționează patru tipuri de acte: reprezentarea, gândirea, simțirea și dorința; și patru tipuri de obiecte: imaginile, abstracțiile, obiectele și valorile. Reprezentarea cuprinde imagini, gândirea cuprinde abstracții, simțirea cuprinde afecte, dorința cuprinde valori. De aici, filosoful definește valorile ca obiecte ale dorinței și le clasifică în opt tipuri:

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

La acestea P. Iliuț adaugă alte 7 criterii:

1. *al incidenței asupra comunității și indivizilor*: valori posibile, valori probabile;
2. *al gradului de manifestare în comportament*: valori potențiale, valori actualizate, valori virtuale, valori operante;
3. *al locului și rolului în structura mentalităților grupate/personale*: valori centrale și marginale;
4. *al pragmatismului*: valori materialiste;
5. *al spiritualității*: valori spirituale;
6. *al tradiției*: valori tradiționale;
7. *al modernității*: valori moderne [7, p. 15].

B. Șerbănescu clasifică valorile în felul următor:

1. *valori materiale și fizice*: sănătate, confort, securitate;
2. *valori economice*: productivitate, eficacitate;
3. *valori morale*: onestitate, echitate;
4. *valori sociale*: filantropie, politețe;
5. *valori politice/civice*: libertate, dreptate, egalitate, toleranță;
6. *valori estetice*: frumusețe, simetrie, armonie;
7. *valori religioase/spirituale*: milă, puritate, iubire, iertare;
8. *valori intelectuale*: inteligență, claritate;
9. *valori profesionale*: considerație, reușită profesională;
10. *valori sentimentale*: dragoste [13, p. 87].

L. Lavelle clasifică valorile în trei grupe:

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

M. Rokeach a clasificat valorile în două categorii:

I. 18 valori terminale, care reflectă preferințele unei persoane privind ceea ce vrea să realizeze în viața aceasta, obiectivele pe care le urmărește pe întreg parcursul vieții: confort, viață captivantă, realizare, pace, frumusețe, egalitate, siguranță, libertate, fericire, armonie, iubire, siguranță națională, mântuire de sine, respect de sine, recunoaștere socială, prietenie adevărată, înțelepciune, plăcere;

II. 18 valori instrumentale, care reflectă mijloacele prin care urmează să fie atinse obiectivele: ambiție, receptivitate, competență, veselie, curățenie, curaj, iertare, serviabilitate, onestitate, creativitate, independență, intelectualitate, logică, obediență, politețe, responsabilitate, autocontrol, afecțiune [11, p. 67]. El susține că valorile instrumentale, pe care le definește ca fiind *conduite dezirabile din perspective sociale*,

au capacitatea de a motiva pentru acțiunile de atin-gere a scopului. Astfel, criteriul operant în problema dihotomiei valorilor devine, conform lui M. Rokeach, criteriul scop-mijloc.

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

- a) *valori vitale* necesare apărării vieții și mediului, precum: sănătatea (fizică și mentală), tonusul și forța fizică, frumusețea și armonia organismului, starea de echilibru a mediului, bunurile materiale și prosperitatea economică etc.;
- b) *valori morale, politice, juridice și istorice* necesare existenței unui stat și unei națiuni – democrația, suveranitatea, binele, dreptatea, curajul, înțelepciunea, independența, legalitatea, demni-tatea, iubirea de neam etc.;
- c) *valori teoretice*, necesare cunoașterii și creației umane – adevărul, evidența, obiectivitatea, ima-ginația științifică, creativitatea;
- d) *valori estetice și religioase*, care privesc contem-plarea lumii și a creației umane [3, p. 13].

Caracteristici ale valorilor. După T. Vianu, primul caracter al valorilor este *excentricitatea* lor – însușire a unora din obiectele conștiinței de a fi cuprinse de actele lor corelative sub forma unor structuri exterioare conștiinței înseși. Axiologia vorbește uneori, în același înțeles, despre obiectivitatea valorilor, dar, cum acest termen poate fi întrebuințat pentru a denumi însușirea cea mai generală a tuturor obiectelor, adică însușirea lor de a fi obiecte, se preferă termenul mai special de excentricitate [15, p. 39].

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

Polaritatea valorilor. Valorile sunt obiectele dorin-ței, se înțelege că obiectele repulsiei vor fi nonvalorile. După cum dorința cuprinde *valorile*, repulsia cuprinde *nonvalorile*. O lume fără valori ar fi o lume lipsită și de nonvalori [15, p. 54].

În literatura axiologică, mai ales în dezbaterile despre polaritatea valorii, s-au impus mai mulți termeni semni-ficând negarea valorii: *nonvaloare*, *antivaloare*, *valoare negativă*. Delimitarea acestor termeni este anevoioasă și oarecum discutabilă. Precizăm că termenul *antivaloare* nu are circulație axiologică, deci este în afara sferei axiologicului. *Valoarea negativă* invocă polaritatea valorii, dar nu înseamnă negarea valorii sau apariția antivalorii. *Nonvaloarea* este în opoziție cu valoarea, fiind o opoziție preferențială.

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

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

V. Pârvan distinge între valori și pseudovalori, când afirmă că nu orice fenomen istoric este valoros, alte evenimente istorice reprezentând „fenomene neutre ale vieții omenești” [apud 9, p. 77].

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

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

Această viziune vine în contradicție cu abordarea postmaterialistă a lui R. Inglehart. Astfel, în societatea contemporană orientările valorice suferă modificări importante: toleranța înlocuiește normativismul, se acceptă diferențele și cunoașterea celorlalți. Se observă o orientare spre criticism și reflexivitate, deci ierarhiile valorice își pierd importanța și cedează locul orientării spre egalitatea valorilor, autoexprimare, autorealizare și prețuirea cunoașterii [6].

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

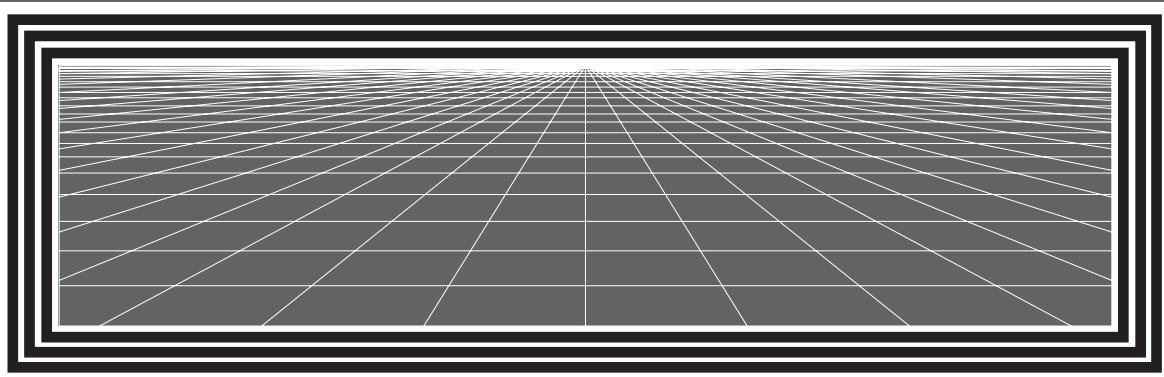
Determinarea socială a valorilor este o caracteristică fundamentală, pe care o găsim la F. Nietzsche, G. Hofstede, R. Inglehart și S. Schwartz, cei mai influenți autori contemporani, care includ în teoriile proprii elemente definitorii sociale ale valorilor. Din această perspectivă, valorile sunt încadrate într-un sistem de preferințe ale unei persoane, grup sau comunități. Pentru sociologi, valorile trebuie considerate drept fapte sociale cu un rol esențial în asigurarea unității sociale. Valorile colectivității le sunt inculcate membrilor săi și prin aceasta

se asigură, în mare măsură, ordinea socială și unitatea funcțională a societății.

În concluzie: Definirea, clasificarea și caracteristicile valorilor sunt indispensabile oricărui domeniu al educației, tip și formă de educație, situație educativă, deoarece educația operează cu valori, operează pentru valori, însăși educația este valoare, ca și finalitatea sa principală – personalitatea educabilului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



DOCENDO DISCIMUS



Sergiu OREHOVSCHI

drd., Institutul de Științe ale Educației;
Direcția Evaluare Învățământ General, ANACEC

Planul-cadru și nevoia de cunoaștere a elevului

Rezumat: Articolul pune în atenția cititorilor specificul planului-cadru, ca document reglator esențial ce vizează organizarea procesului educațional. Autorul analizează schimbările intervenite în planul-cadru, în contextul reformei care sprijină necesitățile de cunoaștere și de formare ale copilului. În final, autorul iterează ideea că doar un document flexibil, deschis abordărilor cross-curriculare va contribui cu adevărat la satisfacerea nevoilor de cunoaștere și de formare personală ale viitorului cetățean al țării.

Cuvinte-cheie: plan-cadru, Codul Educației, Curriculum național, formativ, achiziții fundamentale.

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

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

Parte integrantă a Curriculumului Național, planul-cadru este documentul reglator esențial ce vizează organizarea procesului educațional, fiind instrument de bază în promovarea politicii educaționale la nivel de stat și la nivel de instituție de învățământ. Esența documentului „materializează întreaga filozofie curriculară, asigură respectarea principiilor fundamentale ale educației, formarea și dezvoltarea competențelor elevilor pe parcursul școlarității, valorificarea tradițiilor naționale și locale, dezvoltarea potențialului fiecărui copil/elev”¹. Documentul stabilește ciclurile și ariile curriculare, materiile de studiu, timpul educațional exprimat printr-un număr minim și maxim de ore. Fundamentul legal pe care se construiește planul-cadru îl reprezintă Codul Educației; de asemenea, prioritare sunt *Recomandările Parlamentului European și ale Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți*. La elaborarea planului-cadru se ține cont de mai multe principii ce definesc politica educațională în Republica Moldova: echitate, flexibilitate, calitate, relevanță, descentralizare, eficiență.

Specificul reglator al planului-cadru este generat de particularitatea lui de a asigura, pe un parcurs temporal anume, o politică educațională unică pentru toată țara. Cu toate aspectele ce intervin în funcție de solicitările instituției de învățământ (opționalul), documentul are misiunea de a susține echilibrul procesului educațional, pentru a asigura tuturor copiilor în egală măsură posibilitatea de a atinge standardele de învățământ. În același timp, acest echilibru presupune stoparea tendinței de suprasaturare cu conținuturi și, respectiv, de supraîncărcare a elevilor.

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

1 A. Gremalschi. Educație pentru o societate a cunoașterii: Cadrul de Referință al noului Curriculum Național. Studii de politici educaționale. Chișinău, 2015, p. 28. Pe: <https://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu%20Cadrul%20de%20Referinta.pdf>

precedenți, din mai multe compartimente, dintre care primul îl constituie cadrul de organizare și desfășurare a procesului educațional. Acesta cuprinde structura anului de învățământ, perioada vacanțelor, perioada testărilor și examenelor naționale, orarul, divizarea claselor, activitățile extracurs, orele opționale, principiile de asigurare a protecției vieții și sănătății elevilor etc.² Compartimentul al doilea al planului-cadru se dedică, tradițional, încadrării în tabel a ariilor curriculare, a disciplinelor de studiu și a numărului de ore pentru fiecare clasă din sistemul învățământului general. Cel de-al treilea compartiment vizează învățământul special.

În contextul reformei care sprijină necesitățile de cunoaștere și de formare ale copilului, mai multe documente de politici din domeniul educației și-au împlinit tendința de ajustare, completare, aprofundare. După mai mulți ani de invariabilitate, recent au intervenit schimbări și în planul-cadru.

Noutatea planului-cadru din acest an, 2018-2019, constă în introducerea unei noi arii curriculare, *Consiliere și dezvoltare personală*, „concepută în scopul dezvoltării competențelor necesare elevilor pentru autocunoaștere, autoacceptare, pentru un mod de viață sănătos și independent, în devenirea lor ca cetățeni informați, activi și integri care ar putea relaționa deschis și liber, demonstrând responsabilitate în luarea deciziilor de carieră și dezvoltare personală pe parcursul întregii vieți”. A fost reconceptualizată disciplina *Educație civică*, care acum, într-o nouă abordare, se numește *Educație pentru societate*. Se acordă mai multă atenție educației digitale, căreia i s-a dedicat un modul special în cadrul disciplinei *Educație tehnologică*.

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

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

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

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

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

de școlaritate, solicită maximă atenție pentru o adaptare adecvată la specificul gimnazial, de natură să motiveze în continuare deschiderea elevului pentru cunoaștere.

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

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

- Deși Curriculumul Național revizuit, varianta 2010, a anunțat cu convingere descongestionarea, planul-cadru nu reflectă în niciun fel această tendință cu adevărat necesară actualmente educației în țara noastră.
- Elevul de gimnaziu, ca și elevul de la treapta primară, rămâne supraîncărcat.
- Planul-cadru actual nu este în concordanță deplină cu particularitățile ciclurilor curriculare, sfidând pe alocuri continuitatea între ele.
- Planul-cadru se concepe anual, urmând o tradiție neclintită, din perspectivă strict disciplinară, adică a cadrelor didactice/domeniilor de instruire. Perspectiva elevului, nevoile lui de formare nu se resimt decât indirect.
- Numărul prea mare de discipline școlare reduce posibilitatea studiului integrat și a studiului aprofundat în domenii de care elevul se simte atras.
- Documentul actual nu sugerează perspectiva prezentării integrate a unor materii.
- Este privilegiată învățarea academică, nu cea situațională, cu extinderi în cotidian (accentul cade pe cogniție, și nu pe conduită).
- Nefiind transdisciplinar în esență, planul-cadru favorizează în continuare abordarea monodisciplinară a instruirii și privează învățarea de legăturile interdisciplinare, deci de legătura cu mediul.
- Documentul ignoră specificul foarte diferit al populației școlare cuprinse între 7-16 ani și prezintă o formă fixă, în care nu se poate interveni, în locul unui set de variante ce ar oferi o largă posibilitate de a alege părinților, elevilor, instituțiilor, în funcție de priorități, de interese și de capacități.
- În planul-cadru actual, elevii claselor VII-VIII au 30 de ore săptămânal, iar elevii de liceu, tocmai de la treapta care stabilește puntea spre învățarea academică, 27-29 de ore per săptămână.
- Odată ce liceenii au număr relativ mic de ore, planul-cadru ar putea conține sugestii pentru organizarea muncii lor individuale (la bibliotecă, la

parteneri educaționali etc.). Dar nu le conține.

- Pentru toate clasele de la treapta primară și de la cea gimnazială, se preconizează o singură oră opțională, ceea ce reprezintă, pentru clasele I-IV, între 4,5-5%. Pentru clasele V-VI ora în cauză reprezintă 3,7-3,8%, pentru VII-VIII – 3,33% din schema orară propusă de Minister. Altfel spus, ideea de libertate în parcursul de formare, pe care în documentul nostru o conține opționalul, este compromisă.

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

- ✓ Introducerea în schema planului-cadru a primei faze a ciclului curricular *Achiziții fundamentale*, pentru a asigura o continuitate armonioasă în clasa I (țările europene iau în calcul și planifică întreg ciclul curricular, România plasând în schemă clasa pregătitoare³).
- ✓ Operarea schimbărilor – în ce privește numărul de ore rezervat unei anumite discipline sau apariția noilor materii – nu atât la final de treaptă de școlaritate, cât la hotarul dintre ciclurile curriculare.
- ✓ Revizuirea și esențializarea principiilor de generare a planului-cadru, simplificând varianta anterioară și punând accent special pe principiul integrării disciplinelor.
- ✓ Includerea în planul-cadru a cel puțin 2 variante de schemă orară (de exemplu, cu plajă orară și ore opționale pe arii curriculare sau cu plajă orară și opționale pe an de studiu), demonstrând criteriile de constituire (criterii de selectare a disciplinelor de studiu, de argumentare a numărului de ore etc.).
- ✓ Păstrarea ofertei educaționale fundamentale obligatorii (trunchiul comun) în toate variantele, pentru a asigura tuturor elevilor egalitatea de șanse și formarea culturii generale.
- ✓ Asigurarea, prin trunchiul comun, a atingerii standardelor învățării la finalul treptelor de școlaritate.
- ✓ Alcătuirea textului pentru probele de examen în baza achizițiilor pe care le asigură numărul minim de ore la disciplinele din trunchiul comun.
- ✓ Reducerea numărului de discipline obligatorii în trunchiul comun, preponderent prin integrarea lor, și plasarea accentului pe orele opționale (curriculumul la decizia școlii).

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

- ✓ Stabilirea raportului între trunchiul comun (TC) și orele opționale (CDȘ) **aproximativ** în următorii parametri: învățământul primar – 80% TC și 20% CDȘ; învățământul gimnazial – 70% TC și 30% CDȘ; învățământul liceal – 60% TC și 40% CDȘ⁴.

Pentru învățământul primar, planul-cadru propune o variantă unică, structurând activitatea instructiv-educțională în 7 arii curriculare: *Limba și comunicare, Matematică și științe, Educație sociumanistică, Arte, Tehnologii, Sport, Consiliere și dezvoltare personală*. Din specificul ariilor derivă și disciplinele care formează trunchi obligatoriu.

Pentru clasa I, vârstă în care copilul abia se adaptează la specificul activităților școlare, numărul disciplinelor este mare: *Limba de instruire, Matematica, Educația moral-spirituală, Educația muzicală, Educația plastică, Educația tehnologică, Educația fizică, Dezvoltarea personală* – în total, 8 materii. În școlile cu predare în limbile minorităților naționale, elevii mai studiază, pe lângă disciplinele sus-enumerate, *Limba română și Istoria, Tradițiile și cultura poporului* din care fac parte: în total, 10 materii școlare. În clasa II, lucrurile se complică: se adaugă *Limba străină* și *Științe* – în total, 10 discipline, respectiv 12 în școala alolingvă.

Elevului îi trebuie un efort considerabil numai pentru memorizarea denumirilor numeroaselor cursuri pe care are a le studia! Faptul pare a fi o reminiscență a anilor îndepărtați. De exemplu, acum circa 100 de ani, un elev din regiunea franceză Alsace învăța, în primii doi ani de școală: *Religia, Lectura și limba franceză, Scrisul*, curs integrat de *Istorie și Geografie, Calculul aritmetic, Științele fizice și naturale, Desenul, Lucrul manual* (doar pentru fete), *Cântul și muzica, Exercițiile fizice* – la fel 10 materii, cărora li se adăuga, în clasa III, limba germană⁵. Deja în 1969, în culegerea *Textes officiels pour l'École Primaire* aflăm un plan-cadru național ideal echilibrat (în care îndreptăm atenția asupra sintagmei *Disciplines d'éveil*, care ar sugera specificul de energizare, de mobilizare al unui grup unitar de materii):

Français	10 heures
Calcul	5 heures
Disciplines d'éveil	6 heures
Education physique et sportive	6 heures
TOTAL:	27 heures⁵

Actualmente, planul-cadru francez pentru treapta primară, ciclul *apprentissages fondamentaux* (achiziții fundamentale), în majoritatea școlilor publice, se constituie din 24 de ore repartizate după cum urmează: 10 ore – *Limba franceză*; 5 ore – *Matematica*; 9 ore – disciplinele de cunoaștere a lumii, cunoaștere artistică și sport⁶. De menționat că blocul de 9 ore, cu specificul său de motivare spre descoperire, vine în întâmpinarea achizițiilor intelectual-afective de la franceză și matematică, și nicidecum nu se impune ca un sistem independent, cu reguli separate. El ca și cum descarcă eventuala tensiune a disciplinelor de bază. În perioade diferite, în schemele orare ale treptei ce corespunde la noi cu clasele III-IV, se pot vedea, variind ușor de la an la an, materiile: *Științe, Știință și tehnologie, Istorie și geografie, Educație morală și civică, Limbi străine, Desen, Cânt și muzică, Activități în aer liber și sport*⁷.

O situație similară o vedem în sistemul de învățământ american de la finele secolului trecut (dar e știut că în SUA contextul diferă de la stat la stat):

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

- 4 La stabilirea raportului procentual vor fi consultați mai mulți specialiști și experți în domeniu și se va studia și practica internațională.
- 5 Aménagement de la semaine scolaire et repartition de l'horaire hebdomadaire dans les écoles élémentaires et maternelles, 1969. Pe site-ul http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1969_1.pdf
- 6 http://www.crdp-strasbourg.fr/data/histoire/education_edg/images/big-disciplines.jpg
- 7 <http://savoirlire.fr/apprendre-a-lire/apprentissage-ecole/horaires-de-lecole-primaire-par-matiere>
- 8 <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000031518724&dateTexte=&categorieLien=id>

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

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

Problema, la noi, nu este în numărul disciplinelor. Mai multe materii constituie o varietate largă de domenii abordate, deci de situații tentante pentru copilul dornic să descopere tainele lumii. Pe de altă parte, pe cale științifică s-a demonstrat că elevului i se poate aprofunda universul interior prin intermediul ariilor curriculare sus-menționate. Problema școlii primare care pare să stea la originile pierderii motivației de a învăța o constituie academismul lecțiilor, prefacerea fiecărei discipline în obiect de studiu independent de celelalte, cu teoriile sale, cu numărul mare de termeni de specialitate, cu propria docimologie etc. Ceea ce, spre exemplu, în învățământul occidental se întrunește în genericul *Științele lumii și ale naturii*, la noi presupune abordare separată, manual separat, suplimentul didactic *Caietul elevului*, caietul de clasă, caietul de probe de evaluare – la fiecare dintre disciplinele *Științe*, *Educație moral-spirituală*, *Educație muzicală*, *Educație artistică*, *Educație tehnologică*. Uneori învățătorul insistă pe prezența caietului de clasă și a aceluia de teste de evaluare la educația fizică!

În intervalul 5-9 ani, mai exact în ultimii doi ani preșcolari și în primii doi ani ai claselor primare, elevul se raportează ciclului curricular *Achiziții fundamentale*, o fază care continuă în multe privințe organizarea și atmosfera instituției de educație timpurie. Varianta ideală este a organiza, în clasele I-II, un sistem educațional cu 2 discipline fundamentale – *Limba de studiu* și *Matematica*, și cu o serie de *activități* (nu materii independente) care să-și încadreze specificul în ariile curriculare *Educație socioumanistică*, *Arte*, *Tehnologii*, *Sport*, *Dezvoltare personală*, dar și să îmbogățească și să aprofundeze abilitățile căpătate la română și matematică. În acest caz, conceptul disciplinelor secundare ar fi mult mai simplu, subcompetențele/unitățile de competență s-ar formula concis și pe înțelesul tuturor subiecților, percepția elevului ar fi mai adâncă și mai motivantă. Ar dispărea senzația de angrenare, de forțare a capacităților elevului. Timpul lui liber, cel dedicat jocului și comunicării cu părinții și cu semenii, ar exista realmente.

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

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

- resimțirea de către copil a mai multor cerințe și responsabilități la trecerea de la învățarea cu un cadru di-

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

dactic la sistemul de materii predate de mai mulți profesori;

- impunerea caracteristicilor individuale ale elevului, conturate de psihic, familie, socium, condiții de trai etc.;
- schimbările fiziologice, instabilitatea emoțională, vulnerabilitatea accentuată, nevoia crescândă de independență și autonomie;
- permanența factorilor de risc, din specificul firii extrem de vulnerabile a copilului la această vârstă;
- necesitatea elevului de a i se sugera un traseu individual optim, luând în calcul atuurile personalității sale și presupunând dezvoltarea continuă a acestora.

Pentru treapta de liceu, esențială este punerea în evidență a specificului profilului ales. Astfel, pentru un licean de la profilul umanist, materiile exacte se pot concentra pe maximum 2 axe: *Matematică-Informatică și Științe (Fizică, Astronomie, Chimie, Biologie, Ecologie)*, în timp ce accentul special va cădea pe limba și cultura țării și a popoarelor lumii, evoluția lor în diacronie și în funcție de areal etc. Pentru umaniștii care vor să studieze aprofundat științele exacte, fiecare dintre disciplinele fixe poate oferi studiu aprofundat, plus oferta opționalelor: fenomene cosmice, farmaceutică, mod sănătos de viață, limbaje moderne de programare etc.

Pentru liceenii de la profilul real, *Limba și literatura, Istoria, Geografia și Educația pentru societate* pot apărea într-un singur bloc. Aceasta pentru că nu materia în sine trebuie învățată, ci înțelegerea legăturilor cauză-efect a lucrurilor, specificul unor fenomene cu proprietăți similare altor fenomene, capacitatea de a argumenta un punct de vedere în legătură cu un fenomen artistic, cultural, social, reflecția pe marginea cizelării propriei firi în baza experiențelor de cunoaștere a fenomenelor de orice natură etc.

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

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

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

Ni se pare absolut logic, grație legăturii intrinsece dintre individ și socium, a unifica într-o viziune integrată conținuturile *Educației pentru societate* cu conținuturile *Dezvoltării personale*, păstrând accentul pe competențele formulate pentru o disciplină și competențele pentru cealaltă.

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

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

În clasele VII-IX, în cadrul ciclului curricular *Observare și orientare*, abilitățile pe care le oferă aceste discipline pot fi aprofundate, dacă elevul dorește continuarea lor, în activități extracurs (extrașcolare).

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

În programul de după-amiază trebuie, de asemenea, plasate, pe măsura posibilității, orele de educație fizică. Aceasta pentru că după activitățile fizice sunt absolut necesare procedurile elementare de igienă. Majoritatea școlilor din țară nu au instalate dușuri, însă chiar dacă ar fi, pauza de după finalul lecției nu ar fi suficientă pentru aceste proceduri. A merge însă la celelalte lecții după a fi transpirat la educația fizică înseamnă a încălca și igiena personală, și bunul-simț. Altfel, ora de sport presupune, pentru majoritatea elevilor, vioiciune, ardoare, elan. Întreruperea stării active pentru a merge la o altă lecție predispozează spre cel puțin o ușoară decepție. De aceea,

desfășurarea ei după-masă permite elevului să-și declanșeze cu maximă eficiență potențialul fizic. Cele 2 ore de sport se pot organiza în bloc.

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

Este foarte important a conștientiza inutilitatea temelor scrise pentru acasă la multe din disciplinele care apar inevitabil în planul-cadru: *Educație pentru societate, Dezvoltare personală, Educație tehnologică, Educație plastică, Educație muzicală, Educație fizică*. Dezvoltarea personală și educația fizică trebuie concepute în afara evaluărilor sumative. La celelalte discipline sus-menționate, evaluarea sumativă să evite formula probei scrise, cu reproducere de informații. Acest fapt ar face mult mai lejeră implicarea elevului și, în consecință, mai benevolă. Motivația elevului pentru învățare ar deveni mai conturată și, ceea ce este extrem de important, s-ar afla un cadru propice pentru motivația intrinsecă.

Diminuarea numărului de ore la o disciplină sau scoaterea ei din anumite segmente ale planului-cadru nu înseamnă nicicum ignorarea importanței ei în formarea personalității copilului: orice domeniu de cunoaștere nu poate decât să îmbogățească universul interior al elevului. Nu înseamnă nici că reforma țintește în a îndepărta elevii de valorile naționale, universale, locale, cum se interpretează uneori în mass-media (regretabil, o fac chiar specialiști reputați în pedagogie, cu accent melodramatic în expresie). Planul-cadru e documentul în care trebuie să fie loc pentru orice opțiuni ale elevului, în același timp el trebuie să evite a încălca copilul/adolescentul până la surmenare și rezistență înverșunată.

Propunem mai jos o variantă de plan-cadru pentru învățământul primar și gimnazial, cu plajă orară și ore opționale per an de studiu. Întrucât nu prezentăm decât un model, nu am plasat și aspecte pe care le include un plan-cadru pentru clasele (instituțiile de învățământ) care învață în limbile minorităților naționale.

Treapta de școlaritate	Învățământ primar				Învățământ gimnazial				
	Clasa I	Clasa II	Clasa III	Clasa IV	Clasa V	Clasa VI	Clasa VII	Clasa VIII	Clasa IX
1. Limbă și comunicare	6-7	8-9	7-8	7-8	6-9	6-9	7-10	7-10	7-10
<i>Limba și literatura română</i> (pentru alolingvi – respectiv, limba de studiu)	6-7	6-7	5-6	5-6	3-5	3-5	3-5	3-5	3-5
<i>Limba străină I</i>	-	2	2	2	2	2	2-3	2-3	2-3
<i>Limba străină II</i>	-	-	-	-	1-2	1-2	2	2	2
2. Matematică și științe	3-4	3-4	4-5	4-5	4-6	5-7	9-13	10-13	10-13
<i>Matematică</i>	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4	3-5	3-5	3-5
<i>Științe</i>	-	-	1	1	1-2	2-3	-	-	-
<i>Biologie</i>	-	-	-	-	-	-	2	2	2
<i>Fizică</i>	-	-	-	-	-	-	2	2	2
<i>Chimie</i>	-	-	-	-	-	-	1-2	2	2
<i>Informatică</i>	-	-	-	-	-	-	1-2	1-2	1-2
3. Educație socioumanistică	1	1	2	2-3	3-4	3-4	4	4	4
<i>Istorie & Geografie</i> (curs integrat)	-	-	1	1-2	2-3	2-3	-	-	-
<i>Istoria românilor și universală</i>	-	-	-	-	-	-	2	2	2
<i>Geografie</i>	-	-	-	-	-	-	1	1	1
<i>Educație moral-spirituală</i>	1	1	1	1	-	-	-	-	-
<i>Educație pentru societate</i>	-	-	-	-	1	1	1	1	1
4. Arte și 5. Tehnologii ¹⁰	3	3	2	2	2	2	-	-	-
<i>Educație muzicală</i>	1	1	0-2	0-2	0-2	0-2	-	-	-
<i>Educație plastică</i>	1	1	0-2	0-2	0-2	0-2	-	-	-
<i>Educație tehnologică/TIC</i>	1	1	0-2	0-2	0-2	0-2	-	-	-
6. Sport	2	2	2	2	2	2	2	2	2
<i>Educație fizică</i>	2	2	2	2	2	2	2	2	2

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

Așadar, obținem în clasa I 8 materii, în clasele II-IV – 9 materii, în clasele V-VI – 10 materii, în clasele VII-IX – 13 materii. Și acest număr s-ar putea ușor diminua în eventualitatea integrării unor discipline, așa cum am arătat mai sus. Pentru aceasta, este nevoie de documente curriculare neangrenate, formulate limpede și care să ofere lejer viziunea educațională. Și mai e de luat în calcul faptul că planul-cadru „trebuie să ofere condiții de flexibilitate care să conducă la formarea optimă a competențelor: un plan de învățământ rigid va da foarte puține șanse profesorului și școlii să ia în considerare motivația și nevoile elevilor, specificul și tradițiile locale, să stimuleze creativitatea sau să diferențieze procesul de predare/învățare”¹¹. Doar un document flexibil, permițând abordările cross-curriculare, va contribui cu adevărat la satisfacerea nevoilor de cunoaștere și de formare personală ale viitorului cetățean al țării.

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

11 A. Gremalschi, ibidem.



Viorica GORAS-POSTICA

dr.hab. prof.univ., USM, CE PRO DIDACTICA

Dezvoltarea competenței interculturale: de la documentele curente de politici la realități și contexte imediate

Rezumat: Articolul dat prezintă rezultatele unui studiu de analiză a documentelor curente de politici educaționale, relevante contextului academic universitar din Republica Moldova, secundate de o analiză a răspunsurilor la un mini-sondaj de opinie printre cadrele didactice și manageriale din universitățile cu profil pedagogic. Cercetarea s-a realizat în

cadrul proiectului Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice, implementat de C.E. PRO DIDACTICA, cu sprijinul Fundației pentru Copii Pestalozzi din Elveția, care are ca finalitate dezvoltarea curriculară și formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva competenței interculturale.

Cuvinte-cheie: universități de profil pedagogic, educație interculturală, competență interculturală, viitori profesori, cadre didactice, manageri, valori culturale.

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

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

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

(Anca Nedelcu)

INTRODUCERE

Schimbările de divers ordin, inclusiv cele de natură economică și socioeducațională, au devenit caracteristici perpetue ale contemporaneității și acestea reclamă ajustări adecvate și operative ale structurilor și conținuturilor de învățământ, astfel încât mecanismele de funcționare să corespundă așteptărilor și necesităților cetățenilor. Școala de toate tipurile, de la grădiniță până la universitate, rămâne o verigă-cheie în pregătirea acestora pentru adaptarea la schimbare, dar și pentru crearea/construirea unor contexte funcționale de coabitare și asigurare de progres continuu. Cercetarea calitativă în cauză s-a desfășurat în cadrul proiectului *Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice*, propunându-și să abordeze problemele cu care se confruntă studenții, viitori profesori, din 3 universități – de management al claselor multiculturale, cu elevi care provin din diferite regiuni culturale, geografice și lingvistice, dar și de didactică particulară a subiectelor cu tematică multi-, interculturală. Or, în prezent, există atât necesitatea, cât și dorința, deschiderea instituțiilor de învățământ superior de a iniția/dezvolta un curs universitar (obligatoriu sau la alegere) în domeniul educației interculturale (EIC), în vederea abilitării tinerilor pentru aprecierea diversității, pentru îmbunătățirea și valorificarea avantajelor comunicării interculturale [14].

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

CONTEXT POLITIC ȘI STRATEGIC

Examinarea documentelor de politici în domeniul, care reclamă și adaptări/optimizări ale practicii educaționale, vom începe-o cu legea de bază – Codul Educației, care, în articolul 6, stipulează: „Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în

formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate”. Pe lângă alte noutăți utile de semnalat în baza acestui document, ne vom limita la caracteristica personalității *deschisă pentru dialogul intercultural*, care este încadrată axiologic la nivel național și universal, oferind o perspectivă amplă și funcțională pentru generația în formare și dezvoltare continuă, cu impact de durată asupra comunității din care aceasta face parte. Un alt paragraf relevant pentru subiectul nostru este și art. 11 (2), în care se prezintă competențele-cheie: competențe de comunicare în limba română; competențe de comunicare în limba maternă; *competențe de comunicare în limbi străine*; competențe în matematică, științe și tehnologie; competențe digitale; competența de a învăța să înveți; competențe sociale și civice; competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă; *competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale* [4].

Prezintă interes în acest sens și *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*, care la domeniul de competență 2. *Mediul de învățare*, indicatorul *Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ*, cuprinde descriptorii: creează un climat relațional de încredere, solidaritate și respect, bazat pe principiile echității și ale toleranței; previne și soluționează conflictele, promovând atitudinea tolerantă și acceptarea de opinii diferite; asigură dezvoltarea unor relații de colaborare deschise și oneste între toți subiecții educaționali; utilizează un limbaj de comunicare decent, respectuos și motivant; asigură participarea democratică a copiilor/elevilor în cadrul procesului educațional, respectând principiul diversității etc. [12, p. 6]. Într-adevăr, prevederile legale, fără alte acte reglatorii direcționate inclusiv spre cadrele didactice, nu se pot implementa în mod evident, iar actorul educațional de bază – profesorul – urmează a fi direct informat, format și evaluat, în bază de competențe transferabile în varii contexte educaționale, pentru a nu reduce diferențele la ”banalizarea folclorizantă (...) prin prezentarea obiceiurilor culinare sau vestimentare doar prin ineditul lor” [9, p. 131]. În contextul Republicii Moldova prezentările folclorice de la matineele din grădinițe până la șezătorile elevilor de liceu ating cote alarmante (sic!), după noi, și riscă să provoace efecte inverse, din păcate, prin repulsie sau situații ilare chiar, când tinerii contemporani nu se pot regăsi deloc în și prin ele.

În Cadrul de Referință al Curriculumului Național (2017), la capitolul *Cetățenia responsabilă*, se prevăd

rolurile asumate de un cetățean responsabil, precum: înțelege și promovează principiile democratice ale libertății, dreptății și egalității: conștientizează faptul că fiecare ființă umană are o valoare înăscută; demonstrează un respect pentru demnitatea umană, pentru nevoile și drepturile omului; participă la procesele democratice; demonstrează responsabilitate globală, înțelegere și apreciere pentru culturile diverse. În același document, la atributele generice ale absolvenților școlilor se enunță: *Persoanele angajate civic și responsabile demonstrează: interes și implicare în dialogul intercultural; preocupare pentru păstrarea și valorificarea tezaurului cultural și spiritual al Republicii Moldova și pentru promovarea acestuia în lume; tendință de autorealizare în Republica Moldova* [2, p. 28]; *își cunoaște și apreciază propria identitate culturală; manifestă înțelegere, respect și toleranță pentru diversitatea culturală, etnică și confesională; se implică în activități de promovare a identității culturale naționale, în raport cu identitatea culturală europeană și diversitatea culturală a lumii* [Ibidem, p. 32]. În curriculumul dezvoltat (2018), printre competențele-cheie/transversale/transdisciplinare, la capitolul *Dezvoltare socială* figurează: 1.2. *Aprecieria diversității culturale, care se bazează pe convingerea generală de valorizare a altor afilieri culturale, variabilitatea și diversitatea culturală și pluralismul perspectivelor, viziunilor și practicilor trebuie privite pozitiv, apreciate și protejate* [7, p. 6], urmată fiind de *profilul absolventului claselor primare*, care se structurează în conformitate cu patru atribute generice ale viitorilor cetățeni, specificate la nivelul învățământului primar în modul următor: *persoanele cu încredere în propriile forțe – își cunosc și apreciază punctele forte și domeniile care necesită dezvoltare; manifestă respect și grijă pentru cei din jur; pot distinge între bine și rău, între corect și greșit; știu să pună întrebări pentru a înțelege mai bine o informație, pentru a-și forma o opinie; își expun liber și cu încredere ideile; își exprimă/împărtășesc cu alții satisfacția și bucuria pentru succesele obținute; iau decizii, solicitând opinii și sfaturi*. Apoi se caracterizează în același context *persoanele angajate civic și responsabile*, care: *cunosc drepturile fundamentale ale copilului și responsabilitățile asociate fiecărui drept; demonstrează interes și participă la evenimente culturale și sociale din școală și din comunitate; manifestă interes și respect pentru valorile și opiniile altor persoane; cunosc și respectă simbolurile naționale ale Republicii Moldova; cunosc tradițiile și obiceiurile populare principale din Republica Moldova în diversitatea lor culturală și participă la activități consacrate acestora* [2, p. 13, pp. 27-32].

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

Tabelul 1. Provocări strategice pentru Educația 2030

Vector conceptual	Prevederi strategice
<i>Migrarea internă și externă</i>	În următorul deceniu, va continua migrarea de la sat la oraș. Satele mici și medii vor rămâne principalele surse de populație tânără care se va stabili cu traiul în special în orașele Chișinău și Bălți. Persoanele de origine străină vor avea o prezență socială, culturală și economică mult mai vizibilă decât în prezent.
<i>Filozofia de dezvoltare este centrarea pe om, și nu pe individ</i>	Această abordare ia în considerare faptul că, fiind o ființă socială, omul trebuie să trăiască în armonie cu alți oameni și că drepturile individuale nu pot fi afirmate prin încălcarea drepturilor altor oameni. Aceasta mai presupune și edificarea unei societăți pașnice, solidare și de înaltă coeziune, compusă din oameni cu gândire critică și liberi de obscurantism, o societate în care conflictele de orice tip și magnitudine se rezolvă prin dialog, argumente și respectarea strictă a drepturilor.
<i>Principii și standarde</i>	Interdependență, egalitate și nediscriminare, participare și abilitare, responsabilizare; standardele privind drepturile omului și egalitatea de gen.
<i>Reducerea inegalităților de șanse</i>	În funcție de gen, vârstă, mediu de reședință (rural/urban), etnie și/sau limbă vorbită, dizabilitate în diferite domenii.
<i>Dezvoltarea unor comunități și a unei societăți solidare și incluzive</i>	Familiiile de romi, majoritatea sunt total dependente de plățile sociale. Persoanele de etnie romă: rata scăzută a frecventării instituțiilor de învățământ se datorează multor cauze, printre care efortul redus al părinților în încurajarea copiilor de a studia, căsătoriile timpurii și discriminarea în școli, atitudinea față de copiii romi din partea colegilor și chiar din partea cadrelor profesionale, neimplicarea copiilor romi în activități extrașcolare de reprezentanții școlilor.

<i>Extinderea educației dincolo de pereții claselor</i>	Cadrele didactice și părinții trebuie să echipeze elevii și studenții cu abilități și atitudini cu ajutorul cărora vor aplica concepte academice în afara clasei și vor percepe învățarea ca pe un proces organic, nu unul limitat la mediile de predare tradiționale.
<i>Sistemul actual de formare inițială și continuă a cadrelor didactice</i>	Nu asigură calitatea necesară a acestora pentru a răspunde provocărilor și cerințelor necesare pentru viitor și pentru ajustarea cunoștințelor la piața muncii și la imperativele societății. O bună parte a cadrelor didactice sunt pregătite conform programelor profesionale depășite, iar discrepanța dintre teoria învățată și abilitățile solicitate la angajare nu motivează elevii și studenții să aibă o atitudine sânguincioasă în procesul educațional. În același timp, sistemul educațional nu asigură condiții adecvate/suficiente pentru menținerea și stimularea performanței profesionale a cadrelor didactice.

Din gama de acte reglatorii din învățământul superior, care promovează EIC a studenților și profesorilor, menționăm aici *Regulamentul cadru cu privire la mobilitatea academică în învățământul superior* (2014) [11] și *Strategia de cercetare și inovare a Universității de Stat din Moldova pentru perioada 2015-2020* [13], aceasta din urmă conținând obiective semnificative pentru demersul în cauză: afilierea universității la un sistem integrat de informare privind strategiile de cercetare științifică și competițiile naționale și internaționale lansate pentru obținerea proiectelor; informarea și diseminarea informațiilor și a bunelor practici în managementul proiectelor (de cercetare, de finanțare, transfer tehnologic, granturi naționale și europene, programe FP7, Horizon 2020 etc.); promovarea cercetării științifice pentru creșterea vizibilității rezultatelor, procesului și consecințelor formării profesionale inițiale în cadrul USM.

ASPECTE METODOLOGICE CALITATIVE

Cercetarea cazuistică a unor aspecte cognitiv-formative și atitudinal-comportamentale care formează competența interculturală a profesorilor și managerilor universitari s-a desfășurat în primul semestru al anului de studii 2018-2019, în cadrul proiectului descris anterior și în paralel cu *Studiul de evaluare inițială/baseline* [6]. Astfel, au fost implicați peste 50 de subiecți de la cele 3 universități, participanți la 3 evenimente din proiect (cu preponderență femei și cu vechime de muncă eterogenă, de la 3 la 30 de ani), care, la întrebarea frontală "Cât de mult mă reprezintă/mă regăsesc în domeniul EIC?" (*deloc; foarte puțin; puțin; mediu; foarte mult*) – în proporție de 90% au răspuns *foarte mult* și doar 10% – la *nivel mediu*.

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

- am actualizat termenii-cheie cu privire la EIC;
- am identificat probleme reale privind conflictul intercultural în instituțiile de învățământ din Republica Moldova;

- am conștientizat mai profund provocările educației interculturale;
- am cunoscut mai bine tot ce ține de educația interculturală, dar mi-au apărut întrebări de tipul: *Unde este echilibrul dintre avantajele și dezavantajele educației interculturale? Cum să găsim armonia?*;
- cu părere de rău, am constatat că nu întotdeauna manifest o atitudine tolerantă, nediscriminatorie, dar sunt foarte motivată să mă formez;
- competența interculturală reprezintă o verigă de importanță majoră, deși greu realizabilă, în educația cetățeanului conștient (pornind de la elevul din școală) și în pregătirea viitorului profesor la orice disciplină;
- EIC este importantă și necesară în societatea contemporană, inclusiv din punctul de vedere al procesului de globalizare;
- tema este actuală și pentru studenți, și pentru elevi; trebuie educată deschiderea față de alte culturi, or, există nevoia stringentă de a realiza EIC.

Drept concluzie preliminară pe marginea acestor rezultate, în calitate de lecții individuale învățate, subliniem în formulă sintetică gradul sporit de motivație pentru a cunoaște, a studia mai mult despre EIC, înțelegerea importanței și actualității acesteia, dar și unele contradicții care apar în mediul academic și social. Opiniile expuse urmează a fi valorificate în proiectul dat, prin demersuri curriculare formale și nonformale, astfel încât pregătirea inițială a cadrelor didactice în domeniul intercultural *aici* și *acum* să se optimizeze, dar și să se canalizeze spre soluționarea constructivă a unor probleme de atitudini și comportamente ce apar în mediile multiculturale, la nivel academic și social, în ansamblu [Cf. 6].

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

precum: a sporit interesul personal față de EIC și o să mă informez mai detaliat asupra aspectelor EIC; am încercat să manifest toleranță față de studenții de alte religii, culturi, identități naționale; am fost provocată și am dorința de a mă implica în formări, pentru a obține competențe de gestionare a conflictelor; am înțeles faptul că ar trebui să am o implicare mai activă în dezvoltarea competenței interculturale; am conștientizat complexitatea interculturalității, a avut loc o deschidere, o descoperire a propriei personalități din perspectiva EIC; dezvoltarea competențelor profesionale și a celei interculturale necesită metode lucrative; triada comportament social-conflict interetnic-rezolvare urmează a fi însușită/asumată; sunt bucuroasă să particip în proiect; perfecționarea competențelor profesionale este la ordinea zilei, rezultatele fiind importante pentru societate, iar noi, participanții, suntem mediatori; sunt recunoscătoare pentru includerea mea în proiect; planificarea unor vizite, excursii în alte țări trebuie să se producă mai extins și mai insistent, fără fobia de a fi într-un grup multiethnic; în procesul de formare profesională continuă din școlile generale și din universități nu poate lipsi EIC.

Printre subiectele de interes prioritar/provocări pentru profesorii universitari, care vor fi formați în domeniul dezvoltării curriculumului universitar din perspectiva EIC, s-au înscris: *necesitatea de a promova mai mult și a ne forma o viziune clară, personală și instituțională, vizavi de fenomenul toleranței și rolul său în procesul de educație interculturală în universități, ca răspuns la numeroasele provocări sociale; conștientizarea nevoii de schimbare pentru acceptare; cunoașterea și acceptarea diversității interculturale profesionale: a fi educator în Moldova și a fi educator în Portugalia?; formarea/evaluarea competenței interculturale; instrumente de măsurare a competenței interculturale (CIC); metode de realizare a EIC; studii de caz; gestionarea conflictelor interculturale; toleranță, atitudine nediscriminatorie; comunicarea interculturală cu studenții.* Pentru profesorii universitari sunt necesare vizite reciproce, mobilități de lungă și scurtă durată în alte universități din Moldova, dar și studierea experienței țărilor europene. *Totul este interesant: materialul didactic, seminarele, trainingurile, experiența colegilor; am vrea să învățăm să elaborăm corect temele din curriculumul disciplinelor predate; am dori material metodic pentru proiectarea corectă a lecțiilor în condițiile în care studenții actuali sunt foarte diferiți ca vârstă și preocupări de dezvoltare în carieră.*

Printre alte necesități/provocări de formare în domeniul EIC pentru profesorii universitari, care coordonează stagiile de practică ale studenților, viitori pedagogi, se numără: *surse teoretice, suporturi informaționale, audio, video, strategii care ar putea să ne ajute să lucrăm cu familiile transnaționale în aspect intercultural (Mama e*

în Italie, tata – la Moscova, copiii sunt cu bunica – cum promovăm și acest aliaj de tradiții calendaristice, culinare, culturale?); Care țări (popoare) sunt cele mai tolerante la diversitatea culturală și care sunt mai puțin tolerante?; avem nevoie de fișe de observare comportamentală; propunem a organiza stagiile de practică intenționate în grupe/clase multiculturale; să însușim managementul conflictelor interetnice în rândul elevilor; în ceea ce privește practica pedagogică, ar fi oportun ca metodiștii să studieze situația reală creată într-o anumită școală din perspectiva interferenței culturilor originare ale elevilor etc.

Apreciem sugestiile valoroase oferite de subiecți, care ne vor servi ca traiecte acționale în proiectul curent și vor contura specificul intervenției date, cu ținte instituționale și personale. O altă provocare ce va fi exploatată în proiect va ține și de legătura procesului educațional universitar cu didactica opționalelor din învățământul general, or, anacronismele și restanțele vizibile și la acest capitol perpetuează incoerențe la nivelul formării inițiale și al inserției profesionale a specialiștilor debutanți în școli și în alte instituții educaționale [3].

CONCLUZII ȘI PERSPECTIVE

Datele calitative analizate și interpretate în studiul nostru, având la bază documente curente de politici educaționale, funcționale la nivel național și european/mondial, ne permit să optăm în mod avizat pentru promovarea educației interculturale în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, pe de o parte, și pentru continuarea implementării calitative și extinse a proiectului abordat, pe de altă parte. Curriculumul universitar trebuie să fie îmbunătățit și completat cu module specifice direct orientate spre formarea/dezvoltarea competenței interculturale la studenți, viitori profesori, iar cadrele didactice universitare merită mai mult sprijin în dezvoltarea lor personală și profesională, căci strategia universitară în această direcție continuă a fi mai mult decât modestă și faptul că acești actori sunt, în majoritatea cazurilor, autodidacți în condițiile complexității accelerate și extinse a schimbărilor motivează efortul unor inițiative și căutări în această direcție.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă. Pe: <https://www.mae.ro/node/35919>
2. Cadrul de referință al Curriculumului național. ME, IȘE, Chișinău, 2017.
3. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A. Modele conceptuale ale cursurilor opționale pe aria curriculară *Limbă și comunicare*. Chișinău, 2017.
4. Codul Educației al Republicii Moldova. 2014. Pe: <https://lex.justice.md/md/355156/>

5. Competența interculturală. Auxiliar didactic. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2015.
6. Cristei A., Costache I. Cunoștințe, atitudini și practici de valorificare a educației interculturale în instituțiile de învățământ superior. Studiu de evaluare. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2018. 32 p.
7. Curriculumul național. Învățământul primar, MECC, Chișinău, 2018.
8. Curriculumul Educație pentru societate. cl. V-XII, MECC, Chișinău, 2018.
9. Nedelcu A. Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate. Iași: Polirom, 2008.
10. Notă de concept privind viziunea Strategiei Naționale de Dezvoltare Moldova 2030. Pe: https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/viziunea_snd_2030_clean.pdf
11. Regulamentul cadru cu privire la mobilitatea academică în învățământul superior. Pe: <https://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=351368>
12. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
13. Strategia de cercetare și inovare în învățământul superior. Pe: <http://usm.md/wp-content/uploads/2010/09/Strategia-de-cercetare.pdf>
14. <https://prodidactica.md/portfolio/promovarea-si-dezvoltarea-educatiei-interculturale-in-formarea-initiala-a-cadrelor-didactice/>

Cartografierea ocupațiilor din industria ușoară în baza lanțului valoric

Veronica MIDARI, dr. în științe economice

Nadejda RUSNAC, Președinte, Comitetul Sectorial în Industria Ușoară

Vera BORDIAN, gr. did. II, Șef Direcție Formare Continuă, Centrul de Excelență în Industria Ușoară

Gheorghe GANGURA, Fondator, Comitetul Sectorial în Industria Ușoară

Rezumat: *Articolul conține o analiză a ocupațiilor din sectorul industriei ușoare din Republica Moldova conform clasificărilor naționale, identifică corespondența dintre specialitățile formate în cadrul sistemului național de formare profesională și Clasificatorul Ocupațiilor Republicii Moldova și scoate în evidență anumite carențe legate de partea formală. În același timp, analiza de față descrie lanțul valoric din cadrul industriei ușoare și specifică activitățile profesionale necesare pentru fiecare verigă. La fel, sunt scoase în evidență și examinate din perspectiva globalizării particularitățile industriei ușoare din Republica Moldova.*

Cuvinte-cheie: *lanț valoric, industria ușoară, formare profesională, ocupații, meserii, specialități, ISCED, cartografierea ocupațiilor.*

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

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

Metodologia aplicată: La cartografierea ocupațiilor din cadrul industriei ușoare a fost aplicată metoda analizei lanțului valoric specific pentru această industrie. În baza lanțului valoric, au fost determinate activitățile profesionale care trebuie realizate pentru ca acesta să se producă. Astfel, au fost stabilite meseriile, specialitățile și profesiile ce se regăsesc pe lanțul valoric și punctul în care acestea își exercită activitatea. Carențele lanțului valoric din industria ușoară au fost analizate în paralel cu reperarea corespondenței dintre ocupațiile conform nomenclatoarelor de formare profesională și Clasificatorul Ocupațiilor din Republica Moldova.

INTRODUCERE

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

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

Industria ușoară este un domeniu complex și eterogen, acoperind o mare varietate de produse, de la firele sintetice de înaltă tehnologie la articolele "couture". Componentele principale de care se ocupă Comitetul Sectorial din Industria Ușoară sunt specificate în Clasificatorul Activităților din Economia Moldovei, Rev. 2.

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

În cadrul categoriei *Industria prelucrătoare*, industria ușoară se regăsește cu următoarele subcategorii: C 13 Fabricarea produselor textile (C 13.9 Fabricarea altor articole textile; 13.93 Fabricarea de covoare și mochete), C 14 Fabricarea articolelor de îmbrăcăminte (C 14.1 Fabricarea articolelor de îmbrăcăminte, cu excepția articolelor din blănă, C 14.2 Fabricarea articolelor din blănă, C 14.3 Fabricarea articolelor de îmbrăcăminte prin tricotare sau croșetare), C 15 Tăbăcirea și finisarea pieilor; fabricarea articolelor de voiaj și marochinărie și a articolelor de harnașament; prepararea și vopsirea blănurilor (C 15.2 Fabricarea încălțămintei).

Clasificatorul Ocupațiilor Republicii Moldova stabilește denumirile ocupațiilor (profesiilor și funcțiilor) practicate de populația activă și clasificarea lor pe grupe în funcție de nivelul de omogenitate al activității desfășurate. Clasificatorul este destinat pentru soluționarea unui cerc larg de probleme ce constituie obiectul reglementării relațiilor sociale și de muncă, precum și a celor ce țin de aprecierea stării și a dinamicii schimbărilor în structura forței de muncă, analiza și prognoza indicatorilor în domeniul utilizării forței de muncă și instruirii profesionale [2]. Pentru codificare s-a adoptat sistemul zecimal de clasificare, potrivit căruia cele 10 grupe majore sunt codificate cu cifre de la 1 la 9, iar grupa a 10 este grupa majoră 0.

Reieșind din denumirea grupelor majore din CORM, specialitățile din industria ușoară ar trebui să se regăsească în Grupa 2, 3, 7, 8. În capitolul *Corespondența meseriilor și specialităților din industria ușoară din CORM și nomenclatoarele de formare profesională* este oferită descrierea detaliată a specialităților din industria ușoară care se regăsesc în CORM.

În Republica Moldova există trei nomenclatoare de

formare profesională. Acestea sunt atribuite nivelului ISCED (Clasificarea Internațională Standard a Educației). ISCED este structura de clasificare pentru organizarea de informații cu privire la educația și formarea profesională întreținute de Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO). ISCED are 8 niveluri. În ceea ce privește formarea profesională, nivelurile ISCED sunt următoarele: învățământul profesional tehnic secundar corespunde nivelului ISCED 3; învățământul profesional tehnic postsecundar corespunde nivelului ISCED 4; învățământul profesional tehnic terțiar nonuniversitar corespunde nivelului ISCED 5; ciclul I universitar – ISCED 6; ciclul II universitar – ISCED 7; ciclul III universitar – ISCED 8.

Nomenclatoarele de formare profesională sunt următoarele: nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al specialităților în învățământul superior – ISCED 6; nomenclatorul domeniilor de formare profesională, al specialităților și calificărilor pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar – ISCED 4, 5; nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al meseriilor/profesiilor – ISCED 3. Cu referire la meseriile și specialitățile din industria ușoară, vom face trimitere doar la nivelurile de formare profesională ISCED 3 – școală profesională, ISCED 4 – colegiu, ISCED 6 – universitate.

1. LANȚUL VALORIC ÎN INDUSTRIA UȘOARĂ ȘI RESPONSABILITĂȚILE PROFESIONALE PENTRU REALIZAREA ACESTUIA

Pentru realizarea cartografierii ocupațiilor din sectorul industriei ușoare a fost aplicată analiza lanțului valoric. Noțiunea de *lanț valoric* a fost propusă de economistul american Michael Porter în 1985. Lanțul valoric face distincție între două tipuri de activități în care este angrenată o companie: activități principale și activități de sprijin sau secundare. Activitățile principale sunt cele care manipulează și transformă materiile prime în produse și servicii și asigură livrarea de către acestea din urmă a beneficiilor așteptate de clienți. Activitățile de sprijin contribuie la desfășurarea adecvată și eficientă a activităților principale. Modelul lanțului valoric dezvoltat de către Michael Porter reprezintă un foarte bun instrument de descriere a modului în care se creează valoare atât pentru clienți, cât și pentru companie [3]. În scopul acestui document, lanțul valoric este folosit pentru facilitarea cartografierii ocupațiilor. La fel, pentru acest exercițiu nu s-a făcut distincție între activitățile principale și cele secundare.

În cadrul industriei ușoare, au fost determinate 9 verigi ale lanțului valoric. În Tabelul 1 este indicată lista de responsabilități profesionale legate de realizarea fiecărei verigi a lanțului valoric pentru producerea produselor vestimentare și a produselor de marochinărie.

Tabelul 1. Lanțul valoric al industriei ușoare și activitățile profesionale necesare pentru realizarea lui

Veriga lanțului valoric	Activitățile de bază pentru realizarea verigii lanțului valoric
1. Inițierea afacerii – etapa de resurse inițiale și servicii	• Verificarea viabilității afacerii și planificarea afacerii în industria ușoară: elaborarea și realizarea studiului de fezabilitate, elaborarea planului de afacere, proiectul de organizare a halei de producție; • Organizarea și gestionarea resurselor umane. Presupune planificarea personalului, angajarea personalului, formularea responsabilităților de post, familiarizarea cu condițiile și particularitățile locului de muncă, instruirea inițială la angajare, motivarea personalului, instruirea continuă, proceduri de lucru etc.); • Activități legate de procurări, adică organizarea de tender, formularea condițiilor contractuale cu furnizorii (certificate de calitate, de proveniență, facturile și alte documente), negocierea de preț, formularea specificărilor tehnice, verificarea calității la procurarea de echipament, instrumente, software specifice, alte resurse necesare; • Gestionarea resurselor financiare, adică organizarea activității de contabilitate, finanțarea unor servicii, accesarea sistemului de creditare și microfinanțare.
2. Elaborarea designului produsului vestimentar/marochinier	• Elaborarea designului cu producerea schițelor de modele pe hârtie (desen tehnic); • Modelare pe manechin; • Elaborarea modelelor în CAD, Moodboard; • Crearea colecției, capsulei; • Evaluarea, identificarea și selectarea materialelor de bază și auxiliare/accesoriilor; • Ajustarea hainei pe corp (pentru confecții); • Realizarea tehnologică a produselor cu luarea în considerare a caracteristicilor materiei prime și accesoriilor, a trendurilor și inovațiilor.
3. Procurare materie primă și accesorii	Procurarea materiei prime și a accesoriilor în baza a următoarelor: • Cunoașterea procesului tehnologic; • Cunoașterea caracteristicilor materiei prime, auxiliare, ale accesoriilor; • Cunoașterea nevoilor (ce trebuie de cumpărat și în ce cantități); • Cunoașterea furnizorilor/producătorilor de materie primă și accesorii (preț, calitate); • Aplicarea optimizării procurărilor (calitatea materiei prime – prețul materiei prime – nivelul pieței de desfacere a produsului final); • Cunoașterea procedurilor vamale; • Cunoașterea INCOTERMS (distribuirea responsabilității între cumpărător și vânzător pentru livrare, tipul transportării); • Cunoașterea dreptului contractual; • Organizarea de logistică (cât, cu ce preț, unde de comandat, cum de transportat, inclusiv capacitatea de a economisi prin distribuirea corectă a numărului de paleți); • Depozitarea și gestionarea produselor procurate; • Gestionarea financiară a aspectelor legate de plată (termene de plată, garanții bancare etc.).
4. Proiectare și construcție	• Construirea produselor de bază (fustă, pantaloni/tipuri de genți de bază/pantofi, sandale, cizme); • Proiectare și modelare; • Aplicarea softurilor specializate;
	• Obținerea seriei de mărimi prin gradare (pentru confecții și încălțăminte); • Ajustarea hainei pe corp (pentru confecții); • Elaborarea documentației tehnice de proiectare (tipare, fișa tehnică, sarcina tehnică etc.); • Luarea în considerare a caracteristicilor materiei prime, ale auxiliarelor și accesoriilor; • Crearea prototipului (a modelului experimental); • Recomandarea procesului tehnologic; • Aplicarea tehnicilor moderne (tipuri de adezive, ustensile, prelucrare) (pentru marochinărie și încălțăminte); • Aplicarea celor mai bune practici și a inovațiilor pentru procesul tehnologic.

5. Stabilirea tehnologiei	• Cunoașterea modului de construire a produselor de bază (fustă, pantaloni/tipuri de genți de bază/pantofi, sandale, cizme); • Determinarea procesului tehnologic; • Configurarea fluxurilor de producție (elaborarea succesiunii tehnologice, a hărților tehnologice; sincronizarea fluxurilor); • Ajustarea și adaptarea echipamentului tehnologic (mașini de cusut etc.); • Aplicarea cerințelor tehnice față de materia primă, materiale și produsul finit; • Aplicarea normelor în cheltuirea materiei prime, a materialelor, energiei electrice; • Aplicarea standardelor în industria confecțiilor; • Depistarea defectelor și aplicarea modalităților de evitare a acestora; • Stabilirea punctelor de control, a modului de control și verificarea calității semifabricatelor în linie; • Folosirea softurilor de proiectare; • Elaborarea și gestionarea documentației tehnice; • Planificarea comenzilor pentru lansarea în producere (determinarea timpului de execuție); • Citirea și interpretarea corectă a tehnologiei prelucrării din schiță; • Aplicarea tehnologiei prelucrării diferitelor tipuri de materiale; • Creșterea productivității muncii prin schimbarea pieselor de schimb și a altor ustensile/dispozitive; • Coaserea la viteză și calitate (repede și mult); • Lucrul cu personalul în linia de producere (ghidarea procesului de producție).
6. Producere	Aspecte de asigurare și ajustare a echipamentului: • Asigurarea echipamentului tehnologic din punctul de vedere al exploataării și al modului de reglare; • Planificarea întreținerii utilajului. Determinarea necesarului de piese de schimb și a bugetului pentru acestea; • Punerea în funcțiune a utilajului nou; • Aplicarea inovațiilor în domeniu/a dispozitivelor pentru a crește viteza și calitatea operațiilor; • Comunicarea cu furnizorii de echipamente/utilaje/dispozitive și identificarea modalităților de selectare a acestora; • Elaborarea documentației tehnice pentru echipamente; • Consilierea tehnologului cu privire la elaborarea procesului tehnologic în funcție de echipament și dispozitivele adaptate; • Aplicarea regulilor de primire și de predare a echipamentului după reparație; • Introducerea tipurilor de echipament modern și inovativ și formarea abilităților de lucru cu acesta la echipa de producere. Aspecte de producere – coasere: • Citirea corectă a fișei tehnologice; • Aplicarea operațiilor tehnologice, a procesului tehnologic; îndeplinirea operațiilor tehnologice de complexitate corespunzătoare gradului de calificare; • Cunoașterea operațiilor de pornire, de realizare și de încheiere a lucrului la mașina de cusut (determinarea pașilor într-un centimetru, alimentarea cu ață, schimbarea acului, lubrifierea simplă);
	• Autocontrolul calității de îndeplinire a operațiilor; • Înlăturarea defecțiunilor tehnice minore în funcționarea utilajului; • Lucrul în echipă cu sincronizarea proceselor de coasere a elementelor de produs; • Coaserea rapidă și calitativă la mașina de cusut.
7. Verificarea calității	• Verificarea respectării procesului tehnologic; • Verificarea exploataării utilajului de producere pentru realizarea produsului la viteza și de calitatea solicitată; • Verificarea aplicării standardelor de calitate pentru produsele finite.

8. Logistică post-producție	• Organizarea logisticii pentru livrarea produsului, planificarea și organizarea prelucrării umido-termice, a sortării și ambalării după caz, gestionarea documentelor și a procedurilor etc.; • Identificarea transportului, asigurarea condițiilor necesare pentru transportare, contractarea transportului necesar; • Exportul producției, pregătirea documentelor pentru export, proceduri de înregistrare la punctul vamal intern, trecerea frontierei prin punctul vamal specializat, documente interne, de tranzit și vamale.
9. Marketing și vânzare	• Crearea și menținerea imaginii magazinului conform clientelei-țintă; • Conceptualizare, design și implementare a aranjamentelor pentru vitrină, display-urile din magazin și stilizarea manechinilor; • Creșterea traficului de clienți în magazin prin poziționarea display-urilor, aranjarea produselor; • Aplicarea în momentul decorării a ultimelor tendințe în culori, texturi, factori sezonal; • Aranjamentul pereților și al mobilierului; • Alegerea gamei de culori în funcție de normele estetice și de mesajul pe care urmărește să-l transmită; • Analiza stocurilor de marfă pentru a propune promoții; • Efectuarea vizitelor în magazine și controlarea amenajării produselor; • Organizarea instruirilor pentru vânzători cu referire la tendințele din modă, la modalitățile de combinare a texturilor, la îmbinarea de culori.

Concluzie: În Republica Moldova, lanțul valoric din industria ușoară, în particular din industria îmbrăcăminte, încălțăminte și marochinăriei, este întrerupt. Acest lucru are loc pentru că circa 80% din activitățile întreprinderilor de profil țin de lucrul în lohn. Afacerile în regim de lohn sunt axate pe producerea unor articole folosind mână de lucru necalificată sau puțin calificată locală, considerată ieftină pe plan internațional. Aceasta are drept consecință faptul că întreprinderile, în cea mai mare parte, au nevoie de forță de muncă formată la nivel de școală profesională sau cursuri de scurtă durată, pentru a executa operațiunile din veriga de producere. Faptul că întreprinderile din Republica Moldova se axează doar pe veriga de producere a lanțului valoric determină o valoare adăugată de la activitățile întreprinderilor modeste.

2. OCUPAȚIILE PREZENTE ÎN LANȚUL VALORIC AL INDUSTRIEI UȘOARE

Lanțul valoric din industria ușoară cuprinde o multitudine de activități. Din acest motiv, este important de menționat că fiecare verigă a lanțului valoric solicită un set de competențe profesionale specifice pentru o anumită ocupație. Aceste competențe sunt de natură diversă: economică, financiară, marketing, tehnologică, producere, logistică. Prin urmare, în cadrul fiecărei companii se vor regăsi toți specialiștii care dețin aceste competențe sau unii din ei vor cumula mai multe competențe; O parte din competențe solicită studii superioare, altele – studii profesional tehnice. În cadrul industriei ușoare, circa 20-25% din personal sunt

specialiști cu studii superioare, 80-75% – specialiști cu studii profesional tehnice sau fără studii, dar care au beneficiat de cursuri de formare profesională de scurtă durată, inclusiv la locul de muncă.

În figura de mai jos sunt prezentate meseriile, profesiile și specialitățile conform nomenclatoarelor de formare profesională, care se regăsesc pe verigile lanțului valoric din industria ușoară, în particular din industria îmbrăcăminte și marochinărie. Săgețile indică cărei verigi a lanțului valoric sunt atribuite competențele profesionale ale specialiștilor (*Vezi figura din pag. 33*).

La nivel de ISCED 6, în Republica Moldova toți specialiștii menționați în Nomenclatorul domeniilor de formare profesională pentru industria ușoară se formează la Universitatea Tehnică a Moldovei. Solicitățile pieței muncii pentru asemenea specialiști sunt destul de reduse. Așa cum s-a menționat în analiza lanțului valoric al industriei ușoare din Republica Moldova, faptul că aceste companii lucrează în lohn presupune o cerere limitată pentru specialiști ca designeri și proiectanți.

3. CORESPONDENȚA SPECIALITĂȚILOR DIN INDUSTRIA UȘOARĂ DIN CORM ȘI NOMENCLATOARELE DE FORMARE PROFESIONALĂ

Specialitățile de la nivelul ISCED 6 din cadrul CORM din industria ușoară se regăsesc în grupa majoră 2. Specialiști în diverse domenii de activitate, 2163 *Designeri produse și îmbrăcăminte*. În afară de designeri și proiectanți, în cadrul acestei grupe ar fi trebuit să fie specificați tehnologii în domeniul îmbrăcăminte.

SPECIALIȘTI NECESARI PENTRU LANȚUL VALORIC DIN INDUSTRIA UȘOARĂ

ISCED 6

1. *Tehnologia și designul confecțiilor textile*
2. *Tehnologia și designul încălțămintei și a articolelor de marochinărie*
3. *Design vestimentar industrial*

**Resurse
inițiale și
servicii**

**2.
Elaborare
design**

**3.
Procurare
materie
primă,
accesorii**

ISCED 3

1. *Croitor (în industria confecțiilor)*
2. *Croitor confecționar îmbrăcăminte după comandă*
3. *Cusător (industria ușoară)*
4. *Cusătoreasă (industria confecțiilor)*
5. *Confecționar articole de marochinărie*
6. *Reglor utilaje tehnologice*

**4.
Proiectare și
construcție**

**5.
Stabilirea
tehnologiei**

**6.
Producere**

ISCED 4

2. *Tehnician în industria textilă*
3. *Tehnician tehnolog în industria tricotajelor*
4. *Tehnician în industria confecțiilor*
5. *Tehnician industria confecțiilor din piele*

Consumatori

**9.
Marketing și
vânzare**

**8. Logistica
post
producere**

**7.
Verificarea
calității**

7

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

Specialitățile de la nivelul ISCED 4 din domeniul industriei ușoare nu se regăsesc în cadrul grupei majore 3. *Tehnicienii și alți specialiști cu nivel mediu de calificare* a CORM. Specialitățile muncitorești formate la nivelul ISCED 3 sunt prezentate în CORM în cadrul grupelor majore 7 și 8. La nivel de grupă majoră 7. *Muncitori calificați și asimilați*, grupă minoră 753: *Lucrători în industria textilă și confecții* se regăsesc următoarele: grupa minoră 753: *Lucrători în industria textilă și confecții*, grupa de bază 7531: *Croitori, confecționeri, blănari și pălărieri*, grupa de bază 7532: *Confecționeri de șabloane și tipare*, grupa de bază 7533: *Lucrători în broderie și asimilați*, grupa de bază 7534: *Tapiteri și asimilați*, grupa de bază 7535: *Tăbăcari și alți muncitori în prelucrarea pielii*, grupa de bază 7536: *Cizmari și asimilați*. În cadrul acestora se regăsesc meseriile relevante din industria ușoară. La nivel de grupă majoră 8. *Operatori la mașini și instalații; asamblori de mașini și echipamente*, grupă minoră 815: *Operatori la mașini și utilajele pentru fabricarea produselor și articolelor din textile, blănuri și piele* se regăsesc meseriile relevante pentru industria ușoară. Meseriile cu formare profesională la nivel de ISCED 3 sunt bine reflectate în CORM.

4. CONSTATĂRI CU PRIVIRE LA OCUPAȚIILE PREZENTE ÎN INDUSTRIA UȘOARĂ

1. În cadrul CAEM, la categoria C – industria prelucrătoare se specifică *Fabricarea produselor textile, inclusiv fabricarea covoarelor, Fabricarea articolelor*

de îmbrăcăminte, Fabricarea încălțămintei. Deoarece CAEM se folosește pentru colectarea și interpretarea datelor statistice, având în vedere locul în care se regăsește industria ușoară în cadrul acestui clasificator, este destul de complicat de urmărit și de obținut de la Biroul Național de Statistică informație strict legată de aceste 3 domenii ale industriei ușoare din Republica Moldova.

2. La nivel de ISCED 4, Nomenclatorul domeniilor de formare profesională, al specialităților și calificărilor pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar prevede 4 tipuri de tehnicieni pentru industria textilă, a confecțiilor, tricotajelor, marochinăriei. Corespondența pentru aceste specialități în cadrul CORM trebuie să se regăsească la nivel de grupă majoră 3. *Tehnicienii și alți specialiști cu nivel mediu de calificare*. Însă în această grupă specialitățile respective nu se regăsesc, ci se regăsesc la nivel de grupă majoră 7.

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

4. La nivel de ISCED 6, Nomenclatorul formării profesionale prevede 3 tipuri de specialiști. Reieșind din denumirea specialităților, toate 3 tipuri de specialiști trebuie să aibă competențe de design și de tehnologie a procesului de producere, diferă doar domeniul: confecții textile, marochinărie și industria îmbrăcăminte.

Se presupune că acești specialiști posedă competențe economice pentru a acoperi acele părți ale lanțului valoric care țin de inițierea afacerii, gestionarea afacerii, marketing și vânzări, deși, de fapt, pentru aceste verigi ale lanțului valoric ar putea fi angrenați economiști. În altă ordine de idei, în cadrul întreprinderilor industriei ușoare este foarte clar că, la nivel de specialiști cu studii superioare, se cere un tehnolog, un proiectant și un designer. Aceste specialități în mod distinct nu se regăsesc nici în Nomenclatorul de formare profesională pentru specialiști cu studii superioare, nici în CORM. Universitățile sunt puse în fața unei dileme: Ce este mai important pentru industria ușoară – să aibă designeri sau să aibă constructori și tehnologi? Totodată, și industria ușoară, în mare parte lucrând în lohn, are nevoie mai frecvent doar de cusători și cusătorese și mai puțin de proiectanți și designeri.

5. Este nevoie de revizuit și de realizat corespondența dintre CORM și nomenclatoarele de formare profesională, cu o descriere mai detaliată a meseriilor și specialităților, pentru a distinge specificul pe toate nivelurile ISCED. Acestea trebuie să corespundă necesităților sectorului industriei ușoare din Republica Moldova.

6. La ora actuală, sectorul industriei ușoare are nevoie, în cea mai mare parte, de cusătorese pentru industria îmbrăcăminte și încălțămintei, pentru realizarea procesului de producție. În altă ordine de idei, pentru sporirea valorii adăugate a lanțului valoric, este recomandabil de format designeri și proiectanți pentru industria îmbrăcăminte și încălțămintei. Totuși, acest lucru ține de decizia fiecărui agent economic în parte și de facilitățile și suportul oferit acestei ramuri a economiei la nivel național.

7. În general, industria ușoară este o ramură care oferă locuri de muncă pentru o bună parte a populației, fără a solicita multă pregătire profesională. Din acest punct de vedere, dezvoltarea ramurii respective este o prioritate importantă pentru țară. Din punctul de vedere al globalizării industriei ușoare, trebuie menționat că în lume există mari producători din sfera industriei ușoare care, sub aspectul exporturilor, se clasează în felul următor: țările Europei Occidentale – 32,1%, China – 29,8%, SUA – 5,0%, India – 4,1%, Coreea – 4,1%, Turcia – 3,8%, Japonia – 2,9%, Pakistan – 2,9%, țările arabe – 2,3%, Indonezia – 1,5% [4]. Având în vedere proximitatea Republicii Moldova cu Europa Occidentală, care se află în topul acestui clasament, putem conta pe faptul că subcontractări pentru activitate în lohn vor exista și pe viitor pentru țara noastră. Totuși, participarea doar la procesul de producere din lanțul valoric nu este cel mai benefic lucru pentru agenții economici din domeniu. Tot mai mult activitățile de coasere în lohn sunt transferate în țările Africii. La ora

actuală, cei mai mari subcontractori sunt chinezii. Deja și pentru China serviciile de subcontractare sunt mai ieftine decât fabricarea producției din industria ușoară în propria țară.

În altă ordine de idei, domeniul industriei ușoare este cel mai susceptibil pentru automatizare și digitalizare. Deja o parte din operațiuni se realizează automatizat. Chiar și întreprinderile din Republica Moldova dispun de echipament automatizat pentru cele mai elementare operațiuni. Aceasta înseamnă că, în viitorul apropiat, întreprinderile vor avea nevoie de mai puțină forță de muncă și de mai mulți specialiști capabili de a gestiona echipamente automatizate și digitalizate. Numărul acestor specialiști va fi destul de limitat. Totuși, accentul se va pune pe deținerea competențelor profesionale specializate, care vor reprezenta o combinație de competențe legate de design, proiectare, tehnologie de realizare a produselor, inclusiv coasere, dar și competențe digitale, de exploatare a aplicațiilor digitale, a panourilor digitale, programării procesului de producere. Se recomandă ca sistemul de formare profesională să țină cont de aceste aspecte de perspectivă, pentru a anticipa schimbările pe piața forței de muncă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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

Angela **TELEMAN**

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

Educația ecologică în context transdisciplinar

Rezumat: Transdisciplinaritatea presupune abordarea conținuturilor dintr-o perspectivă unitară a realității prin aplicarea unor metodologii care relevă aspecte diferite, care însă sunt întotdeauna compatibile. Fuzionarea experiențelor în context transdisciplinar valorifică dimensiunile noi ale educației în cadrul disciplinelor școlare. Educația ecologică este inclusă în lista conținuturilor generice ale activităților transdisciplinare pentru învățământul primar. Predarea acestora permite dezvoltarea responsabilității față de mediu, a motivației și a abilităților de participare la îmbunătățirea stării mediului, promovează

capacitatea de a duce un stil de viață compatibil cu conceptul dezvoltării durabile și cu perspectivele acționale.

Cuvinte-cheie: transdisciplinaritate, educație ecologică, învățământ primar, dezvoltare durabilă.

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

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

Dinamica vieții cotidiene și evoluția științelor impun necesitatea stabilirii conexiunilor și relațiilor între câmpurile cunoașterii, pentru a permite contextualizarea și promovarea noilor orientări educaționale. Crearea acestor experiențe de învățare, diverse sub toate aspectele, și experimentarea lor se concentrează pe fuziunea completă a activităților în contextul formării noilor câmpuri de explorare.

Cadrelor de acțiune se regăsesc în accentuarea rolului experienței reale, autentice, de căutare, de înțelegere, de soluționare a problemelor/situațiilor. Această abordare scoate în prim plan renunțarea la a dicta modul de acțiune și derularea propriei cunoașteri până la responsabilizarea pentru producerea și difuzarea ei.

Fuzionarea experiențelor în context transdisciplinar valorifică elemente de: învățare prin experiență, învățare prin cercetare, învățare de tip aventură etc. Postularea situațiilor date privilegiază una dintre aceste modalități:

Domeniul cunoașterii	Operarea cu realități și concepte	Context și situație
• Reflectarea nevoilor indivizilor și ale societății	• Descrierea, explicarea, predicția fenomenelor • Înțelegerea fenomenelor • Interpretarea dovezilor și a concluziilor	• Domeniul de aplicare cu focalizare pe utilizare în relație cu situații personale, sociale și globale

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

Educația ecologică este inclusă în lista conținuturilor generice ale activităților transdisciplinare pentru învățământul primar, ceea ce permite dezvoltarea responsabilității față de mediu, întărirea motivației și a abilităților de a participa la îmbunătățirea calității acestuia, promovarea capacității de a aborda un stil de viață compatibil cu conceptul de *dezvoltare durabilă* și perspectivele acționale: schimbare comportamentală, schimbare individuală, schimbare socială.

Integrarea elementelor de educație ecologică în demersurile metodologice și epistemologice indică avansarea unor principii:

• Principiul învățării prin acțiune	✓ Soluționarea unor situații-problemă prin dezvoltarea la elev a competențelor de cercetare
• Principiul conexiunii și cauzalității	✓ Intervenția omului în natură conduce la deteriorarea echilibrului natural, om-natură
• Principiul structuralismului și integrării	✓ Cunoașterea naturii ca sistem format din integrarea elementelor sale, inclusiv a omului

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

- *conservatoare* – învață subiecții despre importanța folosirii inteligente a resurselor naturale, managementul științific și necesitatea prevenirii degradării mediului; se utilizează metode în care predomină acțiunea de comunicare: orală expozitivă (expunerea, narațiunea, explicația); orală interogativă (conversația euristică, problematizarea, brainstormingul); scrisă (lectura explicativă dirijată);
- *explorativ-investigațională* – constă într-o aprofundare educativă a metodelor ce încurajează folosirea spațiului din natură ca o alternativă a spațiului din clasă; se bazează pe metode în care predomină acțiunea de explorare a realității: directă (observația sistematică și independentă, experimentul, cercetarea izvoarelor documentare); indirectă (demonstrația, modelarea);
- *praxiologice* – vizează aprofundarea holistică a conceptului de *învățare*; se bazează preponderent pe metode în care prevalează acțiunea practică: reale (exercițiul, lucrările practice, studiul de caz); simulate (jocul didactic, jocul de roluri/dramatizarea).

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



Prezentăm un exemplu de activitate transdisciplinară care poate fi realizată în săptămâna care precede vacanța de Paște.

- **Clasa:** a II-a
- **Conținutul generic:** *Educația ecologică*
- **Orarul zilei:** *Limba și literatura română, Științe, Educația plastică*
- **Demersul transdisciplinar:** *Cărașa ecologică* (plimbare de studiu)
- **Subiectul tematic:** *Se bucură pomii în floare*

EVOCARE	STAȚIA I. PRIMĂVARA 1. Deplasarea în curtea școlii. Fiecare elev va avea un traseu cu stații numerotate. 2. Comunicarea scopului plimbării de studiu. 3. Jocul didactic <i>Cuvântul interzis</i> . Reactualizarea cunoștințelor despre anotimpuri. Formularea unor propoziții fără utilizarea cuvântului stabilit – <i>primăvara</i> . <u>Desfășurarea jocului.</u> Elevii răspund la întrebările învățătoarei, omițând cuvântul stabilit anterior, încercând să găsească alte formulări pentru răspunsul la întrebarea pusă.
----------------	---

	Cuvântul interzis – <i>primăvara</i>: • Când soarele încălzește zăpada? • Când se desfac mugurii? • Când pădurile se umplu de miresme și culoare? • Când păsările demonstrează că sunt constructori iscusiți? • Când insectele se joacă cu razele soarelui? • Când albesc livezile?						
EXPLORARE	STAȚIA II. LIVADA 1. Elevii vor lua cunoștință îndeaproape de câțiva pomi fructiferi – mărul, părul, prunul, vișinul, cireșul, examinându-le: • părțile componente (vor realiza un desen); • coaja (vor efectua un desen în creion cerat). 2. Tehnica <i>Extindere</i>. Se construiesc propoziții după următorul algoritm: Se scrie un singur verb în mijlocul tablei. Se invită un elev să adauge un cuvânt potrivit. Acesta poate fi scris înainte sau după verb. Sunt adăugate alte cuvinte. Enunțurile trebuie să fie logice și finite. Zumzăie. Albinele zumzăie. Albinele zumzăie vesel. Albinele zumzăie vesel în livadă. Albinele zumzăie vesel în livada înflorită. 3. În ce culori sunt îmbrăcați pomii primăvara?						
EXPLICARE	STAȚIA III. INSECTELE 1. Observarea unei flori de pom. 2. <i>Poveste fără sfârșit</i>. Elevii continuă povestioara: <i>Buburuza se oprise plângând pe o rămurică. Prin preajmă trecea...</i> 3. Modelarea unor elemente prin antrenarea abilităților plastice.						
EXERSARE	STAȚIA IV. PĂSĂRILE 1. Activitatea <i>Toți pomii sunt la fel?</i> 2. Construirea de hrănitoare pentru păsările din curtea școlii. (<i>Hrănitoare din covrigi</i>: Covrigii se înșiră pe o sfoară, care este legată ulterior de crengile copacului). 3. Jocul didactic <i>Cine merge, cine sare, cine zboară?</i> Formularea unor propoziții simple și consolidarea cunoștințelor despre modalitățile de deplasare a viețuitoarelor. <u>Resurse didactice</u>: planșe cu siluete de animale. <u>Desfășurarea jocului</u>. Învățătoarea prezintă planșa și le adresează elevilor următoarea întrebare: Merge, sare, zboară sau înoată? Elevii recunosc animalul, îi imită mișcarea și prezintă propoziția. Evaluarea jocului. Câștigă elevii care au răspuns corect. 4. <i>Ploaie de petale</i>. Redarea prin desen cu utilizarea instrumentelor specifice educației plastice.						
EXTINDERE	STAȚIA V. SE BUCURĂ POMII ÎN FLOARE... 1. <i>Cum crezi, este adevărat?</i> Elevii discută și argumentează afirmațiile de mai jos. <table><tr><td>Primăvara are culorile cele mai frumoase.</td><td>Pomii se laudă cu podoabele florale.</td><td>Insectele profită de căldura soarelui.</td></tr><tr><td>Păsările au nevoie de ajutor.</td><td>Pomii trebuie să fie îngrijiți de oameni.</td><td>Ploaie de petale există.</td></tr></table>	Primăvara are culorile cele mai frumoase.	Pomii se laudă cu podoabele florale.	Insectele profită de căldura soarelui.	Păsările au nevoie de ajutor.	Pomii trebuie să fie îngrijiți de oameni.	Ploaie de petale există.
Primăvara are culorile cele mai frumoase.	Pomii se laudă cu podoabele florale.	Insectele profită de căldura soarelui.					
Păsările au nevoie de ajutor.	Pomii trebuie să fie îngrijiți de oameni.	Ploaie de petale există.					

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



Valeriu GORINCIOI

gr. manag. sup., gr. did. sup., Liceul Teoretic
M. Sadoveanu din Călărași

Uniți în schimbare – abilități de facilitare

Rezumat: Articolul prezintă experiența participării la un atelier european, derulat în Slettestrand, Danemarca, cu genericul “Uniți în schimbare – abilități de facilitare”. Sunt descrise câteva achiziții utile și valoroase pentru cei care lucrează cu adulții și tinerii. La fel, sunt clarificați termenii de facilitator și facilitare, fiind examinați în plan comparativ cu cei de formator (antrenor) și instructor; sunt arătate avantajele, dar și limitele unui proces de facilitare.

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

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

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

În perioada 18-27 noiembrie 2018, orașul danez Slettestrand a găzduit un atelier european cu genericul *Uniți în schimbare – abilități de facilitare*. Evenimentul, organizat de Danish United Nations Association și Inter College, cu suportul financiar al programului Erasmus+ al Uniunii Europene, a întrunit reprezentanți din mai multe țări – Danemarca, Marea Britanie, Germania, Ucraina, Bulgaria, Azerbaidjan, Cipru, România, Republica Moldova. Acest curs de instruire a pus la dispoziția participanților tehnici și instrumente pentru diseminarea (în special în rândul tinerilor) a cunoștințelor și atitudinilor privind nevoia de solidaritate în fortificarea unei societăți incluzive și echitabile. Activitatea a presupus mai multe ateliere, schimburi de experiență și discuții constructive. Totodată, aceasta a prilejuit o interacțiune interculturală reală și inedită, participanții reușind să formeze o vastă comunitate de învățare și de cooperare.

Vom împărtăși câteva achiziții de la acest atelier, care, sperăm, se vor dovedi utile și valoroase pentru cei care lucrează cu elevii și tinerii.

ONU este cea mai importantă organizație internațională din lume. Fondată în 1945, după cel de-al Doilea Război Mondial, numără astăzi 193 de state-membre. Întemeierea ei a constat din semnarea, de către membrii ei fondatori, a Cărții Organizației Națiunilor Unite.

În prezent, ONU își propune atingerea a 17 obiective principale pentru transformarea lumii moderne: *Nu sărăciei; Zero foamete; Sănătate și bunăstare; Educație de calitate; Egalitate de gen; Apă curată și sanitație; Energie curată și accesibilă; Muncă decentă și creștere economică; Industrie, inovație și infrastructură; Reducerea inegalității; Comunități durabile; Consum și producție responsabilă; Acțiune climatică; Protecția*

florei și faunei acvatice; Protecția florei și faunei terestre; Pace, justiție; Parteneriat pentru implementarea tuturor scopurilor. Anume din aceste 17 obiective rezultă toate activitățile finanțate din fonduri globale și europene, inclusiv atelierul în cauză, care se încadrează în obiectivele 4, 5, 10 și 11.

Introducerea în sfera formării, relaționării, învățării pe parcursul întregii vieți a noțiunilor de *facilitare* și *facilitator* este una de inovație. *Facilitarea* (din engl. *to facilitate* – a ușura) definește un set de acțiuni îndreptate spre organizarea unei activități eficiente de grup. *Facilitatorul* este persoana care planifică și desfășoară activitatea grupului întru atingerea scopului fixat. Acesta poate:

- realiza managementul conținutului și al dinamicii grupului;
- asculta și auzi membrii grupului;
- transmite complet, exact și accesibil informația necesară procesului de facilitare;
- structura activitățile în timp;
- pune întrebări pentru a trezi și menține interesul grupului;
- accepta opiniile altora, fără a-și impune propria părere.

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

Facilitarea presupune un șir de oportunități, printre care vom remarca:

1. Mărește eficiența procesului de luare a unor decizii de grup, prin:
 - analiza minuțioasă și din diverse perspective a situației-problemă;

- determinarea variantelor, a alternativelor de soluționare a problemelor (reale sau simulate);
 - alegerea variantei optime.
2. Formează și menține un anumit climat psihologic în cadrul grupului:
 - sporește nivelul de implicare a tuturor participanților la procesul de luare a deciziilor, în funcție de capacități și competențe;
 - stimulează inițiativa;
 - motivează participanții să își asume responsabilitatea pentru proces și rezultate.
 3. Asigură schimbul de experiență și învățarea reciprocă.
 4. Contribuie la dezvoltarea personală a fiecărui participant.

Tabelul 1. Etapele facilitării procesului de luare de decizii

Determinarea scopului discuției	A. Determinarea scopului discuției B. Identificarea restricțiilor și a criteriilor de soluționare a problemei
Analiza problemei (a situației create)	C. Determinarea esenței problemei D. Stabilirea legăturilor cauză-efect
Identificarea variantelor, a alternativelor de soluționare a problemelor	E. Elucidarea posibilelor alternative
Alegerea variantei optime	F. Evaluarea alternativelor G. Alegerea soluției pentru problema dată

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

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

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

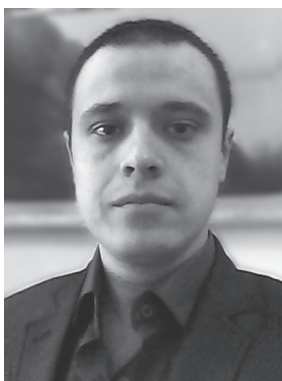
	Facilitator	Formator (antrenor)	Instructor
Abordarea de bază	• Axare pe sarcină și pe proces; • Acord cu cerințele grupului; • Se bazează pe teoriile moderne ale comunicării.	• Axare pe conținuturi; • Vine cu prezentări; • Transmite experiența proprie; • Valorifică experiențele membrilor grupului.	• Axare pe acțiuni; • Urmează pași, instrucțiuni; • Explică toate acțiunile.
Destinația	Asigură universalitatea rolurilor membrilor grupului și a celui personal.	Conduce activitatea grupului.	Amplifică înțelegerea și responsabilitatea personală pentru soluționarea problemelor.
Calități fundamentale	• Autoconștiință; • Empatie; • Încredere; • Intuiție; • Neutralitate; • Pertinență.	• Claritate; • Structurare; • Încredere; • Competențe; • Siguranță.	• Autoconștiință; • Atenție; • Receptivitate; • Încredere; • Siguranță.
Competențe	• A asculta cu atenție; • A pune întrebări; • A implementa cultura comunicățională; • A provoca participării; • A evalua procesul și finalitățile; • A observa.	• A veni cu un mesaj structurat; • A veni cu prezentări; • A verifica; • A înțelege mesajul participanților.	• A observa; • A fi atent la opiniile participanților; • A provoca participării; • A fi responsabil de proces; • A formula sarcini clare.
Momentul optim de a-și exercita rolul	• În procesul de planificare a schimbărilor; • În planificarea unor noi oportunități; • Pentru atingerea consensului.	• În instruire; • În informarea pe marginea unor subiecte noi; • În valorificarea experiențelor membrilor grupului.	• Pentru acordare de suport; • Pentru asigurarea performanțelor personale; • Pentru motivare.

În cadrul unei sesiuni, un facilitator parcurge următorii pași:

1. Formulează sarcini clare pentru toți participanții.
2. Asigură echilibrul temporal (sarcina se execută calitativ și în timpul estimat).
3. Organizează discuția în direcția necesară.
4. Facilitează participarea tuturor la identificarea și formularea de soluții, le analizează, le evidențiază pe cele mai bune.
5. Implică toți participanții.
6. Creează o atmosferă de confort și securitate pentru participanți.
7. Amplifică sau diminuează dinamica grupului, după necesitate.

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

- nu avem un scop clar pentru grupul dat de persoane;
- e nevoie să asigurăm confidențialitatea unor informații;
- soluția este prea simplă, se află la suprafață;
- nu dispunem de suficient timp pentru discuții;
- participanții nu posedă destulă informație și experiență pentru discuția dată;
- participanții nu au suficientă încredere unul în altul sau în facilitator.



Vasile OPREA

gr. did. I, Liceul Teoretic Nicolai Nekrasov din Strășeni

Rolul TIC în creșterea motivației pentru studierea istoriei

Rezumat: Utilizarea TIC este binevenită în predarea-învățarea tuturor obiectelor de studiu, deoarece dezvoltă la elevi creativitatea și spiritul de echipă, promovează colaborarea elev-elev, profesor-elev. Participarea la proiecte realizate în Power Point, elaborarea site-urilor web și a soft-urilor simple sau chiar organizarea webinarilor pot contribui la

formarea unei multitudini de competențe din diferite domenii. În această ordine de idei, TIC șterge hotarele existente între profesor și elev, întrucât colaborarea pe platformele oferite de Internet le va aduce beneficii atât elevilor, cât și profesorilor: copiii descoperă și asimilează mai rapid tehnologiile moderne, iar profesorii îi pot ajuta să identifice și să înțeleagă eventualele greșeli și riscuri care pot apărea în timpul navigării și lucrului în lumea virtuală.

Cuvinte-cheie: motivație, lecții asistate de calculator, Power Point, Skype, Youtube, webinar, manuale electronice, Quizlet, soft educațional, învățare interactivă, e-learning.

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. http://consilr.info.uaic.ro/uploads_It4el/resources/pdffromFacilitarea%20cursurilor%20on-line.pdf
2. <http://training-cafe.ro/metode-pentru-training-facilitare-si-alte-procese-de-lucru-cu-grupuri/>
3. <http://ec.europa.eu/programmes/proxy/al-fresco-webscripts/api/node/content/workspace/SpacesStore/6c270f2d-3f84-4147-82e2-c25a65f5aff8/Manual%20Formarea%20formatorilor%20RO.pdf>
4. https://guarantee-project.eu/ro/wp-content/uploads/sites/16/2018/07/EESI2020-Ghid-facilitatori_RO.pdf

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

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

Tehnologiile informaționale și de comunicație joacă un rol important în viața societății moderne, fiind activ ubiquie. Nu face excepție nici sistemul educațional, unde cunoașterea de către cadrul didactic a metodologiilor de activitate susținute de TIC pot schimba substanțial forma și rezultatele demersului didactic, sporind interesul elevilor pentru studiu.

Tânăra generație, lucru bine cunoscut, este atrasă de multitudinea gadgeturilor puse la dispoziție pe piața IT. Or, acest moment poate fi folosit de profesor pentru a capta atenția, a motiva elevul să învețe materia necesară.

În această ordine de idei, actuale sunt următoarele sarcini: identificarea softurilor ce pot fi utilizate eficient la lecția de istorie; determinarea metodelor ce pot fi combinate în lucrul cu TIC, a noilor tehnologii cu valențe formative pronunțate; stabilirea interdependenței TIC-creativitate și valorificarea acestei dimensiuni.

Un grup de cadre didactice de la universitățile din Iași și București au efectuat un studiu cu tema *Eficiența utilizării noilor tehnologii în educație*, realizând un sondaj în rândul profesorilor preuniversitari din România. Peste 60% din cei intervievați opinează că *Istoria* este una dintre cele mai avantajate discipline în folosirea TIC. Relevante sunt concluziile cercetării în privința impactului utilizării TIC la nivelul elevului: conform opiniilor pedagogilor, folosirea calculatorului a contribuit la creșterea interesului pentru învățare (așa consideră peste 50% din respondenți), mărirea frecvenței la ore, concentrare mai bună, eficientizarea lucrului în echipă. Lucrarea se încheie cu următoarea concluzie: mijloacele informaționale moderne sporesc semnificativ atractivitatea procesului educațional [3, p. 2].

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

În literatura de specialitate din Rusia acest subiect este dezbătut într-un număr mare de publicații – de exemplu, *Современные технологии преподавания истории в школе* (*Tehnologii moderne de predare a istoriei în școală*) de M. Studenikin, *Инновационные технологии в педагогике* (*Tehnologii inovative în*

pedagogie) de V. Bogoliubov, *Мультимедийный кабинет истории* (*Cabinetul multimedia de istorie*) de A. Cernov etc. Autorii apreciază mult rolul noilor tehnologii în predare. Astfel, A. Cernov nu concepe viitorul cabinet de istorie fără prezența calculatorului, a proiecteurului, a tablei interactive și a altor tehnologii [10]. După V. Bogoliubov, implementarea TIC în școală nu este posibilă fără o pregătire în domeniu a cadrelor didactice, aspect de care trebuie să țină cont instituțiile abilitate [8, p. 3]. Responsabilitatea profesorului, accentuează G. Asvațaturov, este cea de a dirija elevul în lucrul cu TIC, ajutându-l să se orienteze în cantitatea impunătoare de informație și programe puse la dispoziție, care nu întotdeauna reprezintă un produs calitativ compatibil cu nivelul psihofiziologic de dezvoltare al elevului. De fapt, această latură constituie una din principalele probleme subliniate de specialiștii de pe mapamond, deoarece Internetul nu este cea mai sigură și de încredere „lume”. În acest context, este evident că și cadrele didactice sunt obligate să devină versate în utilizarea TIC, pentru a fi în stare să ghideze elevul în acest spațiu.

Cunoașterea de către pedagogi a tehnologiilor informaționale este importantă nu numai din perspectiva ghidării elevului sau a pregătirii lecției, dar și datorită faptului că un număr mare de lucrări în toate domeniile de specialitate – pedagogie, psihologie, didactică etc. – sunt mai ușor de găsit în format electronic, oferind posibilitatea accesării bibliotecilor digitale din orice colț al planetei.

În baza unui articol publicat pe site-ul Centrului de Resurse Informaționale din Călărași, în care sunt prezentate opiniile mai multor cadre didactice despre folosirea TIC la lecție, am ajuns la următoarea concluzie: profesorii apreciază oportunitatea folosirii tehnologiilor noi, subliniind că aceasta permite reducerea timpului de studiu și sporește ritmul învățării. În același timp, ei au punctat și unele dezavantaje: dificultăți în comunicare, de exprimare verbală; diminuarea competiției între elevi. Dezavantajele sunt mult mai puține și mai nesemnificative în comparație cu eficiența utilizării TIC la lecție, în general, și la orele de istorie, în particular. Power Point, Movie Maker sau alte forme de prezentări pot fi explorate la toate etapele demersului în sala de clasă, contribuind la formarea majorității competențelor specifice disciplinei. Imaginile și filmele documentare au un cuvânt greu de spus în dezvoltarea abilității de a interpreta critic sursele istorice; de a analiza și a compara păreri, poziții, atitudini; în con-

turarea propriei opinii vizavi de evenimentele studiate. Informația vizuală sau audio este mai bine memorată și trezește un interes mai viu față de subiectul lecției decât textul din manual.

Lucrul elevilor la o prezentare Power Point dezvoltă deprinderea de a colecta, sintetiza și sistematiza informația, precum și competența de a utiliza programe electronice, contribuind, astfel, la formarea competențelor de bază. De exemplu, în clasa a VIII-a, la tema *Războiul de secesiune din SUA*, elevii au dedus din imaginile expuse în prezentare cauzele războiului, și-au expus părerea vizavi de viața sclavilor, segregarea rasială din această țară și rasismul în lume. Filmul le-a permis să își creeze o imagine unică asupra modului în care s-au desfășurat operațiile militare, asupra armamentului și uniformei militarilor din ambele tabere. La lecția următoare, elevii au efectuat cu ușurință sarcinile formulate în baza subiectului însușit. În clasa a X-a, la tema *Orașul medieval*, unui grup de elevi i-a fost oferită o mapă electronică cu imagini și materiale ce înfățișau evoluția orașului de la întemeiere la transformarea lui într-o urbe dezvoltată. Elevii au fost responsabilizați să facă o prezentare la tema *Apariția și dezvoltarea orașului medieval*. În procesul de lucru, ei au studiat surse bibliografice și resurse din Internet, au aranjat imaginile logic și cronologic, iar la lecție slide-urile au fost susținute de comentarii ce cuprindeau concluzii clare la tema dată pentru cercetare. Astfel, au fost dezvoltate următoarele competențe: stabilirea legăturilor cauză-efect și a schimbărilor în istorie; aprecierea critică a evenimentelor, faptelor și proceselor; păstrarea valorilor naționale. În clasa a XII-a, la tema *Al Doilea Război Mondial în cinematografie*, liceenii au utilizat pentru prezentare aplicația Movie Maker, în combinație cu tehnica *Blazonului*, și au dat dovadă de competența de a aprecia din diferite puncte de vedere influența războiului asupra omului în acea perioadă și în vremurile noastre.

Observațiile asupra întrebuintării TIC la lecție ne-au făcut să conchidem următoarele: un rezultat bun poate fi atins utilizând tehnologiile moderne în combinație cu metodele clasice (discuția, dezbateră). De exemplu, imaginea din prezentare poate fi folosită pentru diferite sarcini, cum ar fi: *Pe baza imaginii deduceți...*, sau *Comentați...*, sau *Ce sentimente v-a trezit filmul vizionat? Scrieți un text argumentativ sau un eseu asupra filmului, exprimându-vă opinia vizavi de subiectele dezbătute în documentar*.

Și softul educațional are o serie de avantaje, fiindcă oferă posibilitatea de a realiza anumite sarcini în timp real. Este binevenit mai ales la evaluare, unde, rezolvând itemul, elevul află imediat dacă a răspuns corect, își vede greșelile, perfecționându-și competen-

țele de autoevaluare și de evaluare formatoare. Un alt avantaj este interactivitatea softului, acesta oferindu-i elevului oportunitatea să observe anumite schimbări în evenimente odată cu studierea lor. De exemplu, în clasa a IX-a, în timpul utilizării softului Quizlet la tema *URSS în perioada interbelică*, elevii au putut învăța și s-au autoevaluat cu ajutorul fișelor interactive. Același soft a fost folosit la evaluare. Copiii au oferit soluții la sarcinile din program, primind informații despre câți itemi au fost rezolvați corect. Avantajul programului Quizlet constă nu numai în interactivitatea lui, ci și în prezentarea testului sub formă de joc: rezolvarea se poate face cronometrat sau fără limitarea în timp. Testul poate fi organizat pe niveluri de complexitate și rezolvat oriunde există acces la Internet, fiind disponibil și pe smartphone – un factor important în structura motivației la elevi. În urma observațiilor asupra activității la clasă, am conchis: utilizarea softului contribuie la formarea competenței de înțelegere și interpretare a timpului și a spațiului istoric, precum și a competenței de cunoaștere și utilizare a tehnologiilor informaționale. Concomitent, s-a observat o creștere semnificativă a interesului pentru rezolvarea itemilor, această modalitate de evaluare fiind cu mult mai atractivă decât cea tradițională.

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

Din experiența lucrului cu softul istoric, o lecție are numai de câștigat, dacă este bazată pe un astfel de program care, desigur, cere amenajarea cabinetelor cu calculatoare unite într-o rețea și conectate la Internet. De altfel, rețeaua comună nu numai oferă oportunități pentru folosirea unor softuri, ci și lărgeste nuanțat dimensiunea formativă a procesului educațional.

Internetul oferă posibilități enorme de dobândire a informației, dar poate fi întrebuintat și ca un mijloc eficient de integrare a elevilor cu CES. De exemplu, prin intermediul platformei Moodle ei pot vizualiza lecțiile plasate acolo de profesor, îndeplinind aceleași sarcini ca și colegii lor de la școală, dar aflându-se la domiciliu. Însă chiar dacă pot apărea greutăți în folosirea Moodle, destul de util poate fi programul Skype, pentru ca elevii cu CES, care nu pot frecventa școala, să poată interveni în timpul lecției, participa în timp real, ascultând opiniile colegilor, împărtășindu-și propria viziune în ”plen”. În acest fel are loc socializarea copiilor cu CES, dezvoltarea abilităților de a vorbi în public, de a se simți parte a unei comunități – lucru ce le lipsește deseori. Am tras această concluzie în timpul

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

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

De asemenea, webinarul și platforma Youtube pot reprezenta un mijloc eficient pentru accesul elevilor la lecțiile nu numai din școala în care învață, ci și din orice instituție din țară și chiar de peste hotare. Plasarea pe Youtube a lecțiilor video este binevenită și pentru profesor, care poate propune idei originale de predare pentru copiii din întreaga lume, împărțându-și experiența cu colegii, indiferent de distanță. În același timp, dacă lecțiile prezentate vor fi interesante pentru un număr mare de persoane, canalul de pe Youtube poate deveni popular și acumula mulți adepți, ceea ce îl va stimula pe cadrul didactic, deoarece Youtube monetizează stream-urile ce au multe vizualizări și acumulează like-uri. La fel, și elevii pot plasa pe Youtube spoturi la o anumită temă și rezultatele cercetării într-un proiect, acumulând like-uri de la colegi și de la alți copii, aprecieri care, cum arată practica, sunt cu mult mai așteptate și mai motivante decât notele sau evaluarea verbală a profesorilor. Lucrul cu aceste platforme trebuie să se realizeze cu ajutorul și sub ghidarea profesorului, dar fără o implicare omniprezentă a acestuia, el urmând să fie

mai degrabă un îndrumător ce arată calea și corectează greșelile apărute pe parcurs. În mod ideal, activitatea concomitentă profesor-elev este cea mai eficientă, deoarece fiecare își are atuurile sale, care pot fi de folos în procesul de exploatare a posibilităților oferite de platformele moderne de schimb de informație.

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

Un mijloc deja consacrat pentru activitatea educațională ghidată de TIC este site-ul, care poate fi creat la orice obiect sau combinat pentru câteva obiecte din aceeași arie curriculară. Site-ul la istorie este o platformă care poate include o acțiune pe mai multe paliere: pe el pot fi plasate spoturi video sau link-uri video de pe Youtube. De asemenea, munca la un site este un mod eficient de a atrage elevii mai puțin interesați de obiectele umaniste. Nu este un secret că redactarea grafică a site-ului necesită deținerea de competențe în diferite domenii, dezvoltă creativitatea și colaborarea – factori esențiali în procesul de optimizare a motivației în învățare. Cooperarea elev-elev și profesor-elev constituie un eșafodaj solid pe care se pot forma atât competențele la fiecare obiect, cât și, mai important, competențele transdisciplinare.

În concluzie: Tehnologiile informaționale și de comunicație vor deveni cu timpul unul din pilonii sistemului educațional modern, fără de care nu se va

desfășura nicio lecție. Combinate cu metodele deja consacrate, acestea vor contribui la creșterea nivelului de formare a competențelor, la dezvoltarea la elevi a abilităților de colaborare în realizarea unor sarcini și de exprimare a opiniilor proprii, a creativității. Toate acestea sunt condiții necesare pentru a spori și a păstra motivația, a diversifica și eficientiza procesul educațional, a-l face interesant și atractiv pentru toate vârstele școlare, pregătind tânăra generație să răspundă provocărilor din prezent, dar și celor ce vor apărea pe viitor. Profesorul nu poate ști azi cu ce se vor confrunta elevii săi peste câteva decenii, dar le poate forma competențe utile și poate crea acel climat care le va demonstra că a învăța este și va fi o ocupație importantă în orice vremuri.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Apetrichioaie E. Strategii de stimulare a motivației elevilor. În: Analele Universității ”Ștefan cel Mare” din Suceava, 2006-2008. Vol. 5 (1), pp. 31-38.
2. Bocoș M.-D. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013. 472 p.
3. Făt S., Labăr A. Eficiența utilizării noilor tehnolo-

gii în educație. EduTIC 2009. Raport de cercetare evaluativă. București: Centrul pentru Inovare în Educație, 2009. 25 p. Pe: http://www.elearning.ro/resurse/EdTic2009_Raport.pdf

4. Istorie. Curriculum școlar. Clasele a V-a – a IX-a. Chișinău: Lyceum, 2010.
5. Istorie. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a. Chișinău: Cartier, 2010.
6. Stan M. A fi profesor în era digitală. În: Elearning.Romania, nr. 77, 2011, pp. 7-8. Pe: <http://www.elearning.ro/a-fi-profesor-in-era-digitala>
7. Аствацатуров Г. Технология конструирования мультимедийного урока. În: Учитель истории, 2002 (2), pp. 2-6.
8. Боголюбов В. И. Инновационные технологии в педагогике. În: Школьные технологии, 2005 (1).
9. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Методические рекомендации учителю истории: основы профессионального мастерства. Москва: Владос, 2000. 160 p.
10. Чернов А. В. Мультимедийный кабинет. În: Преподавание истории в школе, 2001 (7), pp. 40-44.



Inga GHERASIM

gr. did. I, IP Colegiul Agroindustrial din Râșcani

Rolul motivației în reușita învățării disciplinelor economice

Rezumat: Orice profesor care dorește stimularea motivației elevilor pentru activitatea de învățare este obligat să-și analizeze propria motivație și modul cum își planifică și desfășoară activitățile de predare-învățare-evaluare. Articolul își propune analiza condițiilor psihopedagogice de formare a motivelor de învățare ale elevilor la disciplinele economice.

Cuvinte-cheie: motivație, metode, principii motivaționale, reușită școlară.

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

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

”Oamenii neobișnuiți sunt oameni obișnuiți care au o motivație deosebită.”
(Rex Renfrow)

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

răspundă provocărilor zilei, urmărind, în primul rând, formarea și dezvoltarea gândirii critice la elevi, exprimată prin: ”aprecierea corectă a situațiilor economice; cunoașterea rațională a contextului socioeconomic general, particular și concret; interogație asupra problemelor economice; verificare și anticipare a unor soluții economice; decizie cu consecințe economice în situații concrete” [4, p. 248]. Implicațiile pe care le comportă acestea tind să asigure o abordare economică a conduitei elevilor pe mai multe paliere: ”maximizarea utilității sau a bunei funcționări a persoanei, a comunității, a instituției; asumarea competiției pe criterii de eficiență; distribuirea rațională a resurselor interne și externe; raportarea la valori (materiale, spirituale, bunuri, servicii) care stimulează acumularea și dezvoltarea” [Ibidem, p. 249].

În acest context, finalitățile educației economice promovează un model economic de gândire și acțiune în condițiile schimbătoare ale economiei de piață. Atingerea finalităților trasate, în termeni de cunoștințe, abilități, atitudini, valori, presupune un management eficient al disciplinelor economice, a conținuturilor specifice, ceea ce reclamă pregătire și competență din partea cadrului didactic de profil. Totodată, motivarea și antrenarea elevilor în propria învățare și formare rămâne a fi o provocare pentru profesor în vederea asigurării succesului școlar.

Motivația în învățare este un subiect prezent în numeroase cercetări. Studiile întreprinse întru identificarea factorilor ce explică nivelul rezultatelor școlare conduc la profilarea aptitudinii de învățare a elevilor ca fiind un ansamblu de însușiri individuale: nivelul de dezvoltare intelectuală, interes și motivație pentru activitatea de învățare, starea de sănătate, capacitatea de efort etc. Aceste elemente sunt interdependente, astfel că motivația pentru învățare, ca totalitate a imboldurilor interne, care declanșează, orientează și susțin eforturile de învățare, este determinată, la rândul-i, de mai mulți factori intrinseci și extrinseci: modul de organizare a procesului educațional; competențele profesionale, dar și trăsăturile de personalitate ale cadrului didactic; specificul disciplinei didactice; particularitățile psihofizice ale elevului (gen, vârstă, nivelul dezvoltării intelectuale, nivelul de auto-evaluare) etc. O contribuție substanțială la explicarea mobilurilor de acțiune îi revine lui A. Maslow, a cărui teorie are implicații psihopedagogice relevante, indicând asupra următorului fapt: comportamentul uman nu este dictat numai de trebuințe fiziologice (foame, sete, adăpost etc.), ci și de o „motivație de creștere”, manifestată prin interese, ambiții, aspirații etc. În același context, pentru a dezvolta trebuințele de nivel superior (de cunoaștere, de autorealizare etc.), trebuie satisfăcute mai întâi cele de nivel inferior.

Cercetătorii identifică diverse forme ale motivației:

extrinsecă și intrinsecă; pozitivă (sub formă de premieri, aprecieri favorabile, încurajare) și negativă (blamare, amenințare, pedeapsă etc.); cognitivă (exprimată prin nevoia de a cunoaște) și afectivă (nevoia de a obține acordul altora pentru ideile proprii, de a trăi sentimentul de plăcere în compania celor din anturaj) [6, p. 21]. Raportând la mediul școlar, Maria-Elena Druță [5] identifică și analizează detaliat factorii răspândirii motivației negative, numiți și factori de „demotivare școlară”. Printre aceștia se numără: înțelegerea procesului de învățare ca ”o muncă alienantă”, ca o activitate neinteresantă, inutilă, lipsită de sens; absența unor obiective clare din partea profesorului ori neînțelegerea de către elev a ceea ce se așteaptă de la el; pregătirea necorespunzătoare a profesorului, absența măiestriei și a tactului pedagogic; încercarea acestuia de a se impune în mod dictatorial și nu prin competență; indulgența exagerată a profesorului; absența feedback-ului sau un feedback negativ; tratarea inechitabilă a elevilor, favorizarea ”celor aleși”; fapt ce conduce la sentimentul inutilității eforturilor depuse; probleme în familie, lipsa unor condiții adecvate de studiu și de odihnă, moralitatea scăzută a familiei, grija exagerată a părinților pentru reușita școlară a copilului [5, pp. 163-165].

Lecțiile desfășurate „la întâmplare”, fără o planificare bine gândită, fără un conținut relevant și potrivit experienței de viață a elevilor, dar și o pregătire superficială a cadrului didactic în domeniul său de activitate vor demotiva elevii. Or, lecțiile bine proiectate, documentate, bazate pe metode noi, moderne și interactive (problematizarea, mozaicul, brainstormingul, ciorchinele etc.) vor stimula curiozitatea și dorința elevului de a căuta, a cerceta și a descoperi adevărurile științifice. Totodată, o atenție deosebită cadrul didactic trebuie să acorde elevilor cu rezultate școlare scăzute, încurajându-i să se implice în demersurile la clasă prin: exprimarea încrederii în capacitatea lor de a reuși; evitarea observațiilor în fața colegilor; manifestarea interesului pentru performanțele lor etc. [15].

Fenomenele pedagogice de motivare aplicabile în studierea disciplinelor economice au fost examinate conform următoarelor principii: a) valorificarea calităților individual-tipologice ale personalității elevilor (motivele intrinseci ale învățării); b) valorificarea scopului studierii disciplinelor economice; c) abordarea predării-învățării axate pe elev. Reieșind din aceste principii, s-au identificat condițiile care determină eficiența formării motivelor pentru învățare:

1. Considerarea capacității elevilor de studiere a disciplinelor economice. Succesul și reușita învățării depind de trăsăturile de personalitate, de particularitățile sistemului nervos central etc.
2. Stabilirea unui climat psihologic pozitiv.
3. Valorificarea tehnologiilor interactive – această condiție este legată nemijlocit de abordarea în-

vătării axate pe elev.

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

Exemplul nr. 1: Argumentați afirmația: Reducerea costurilor și a cheltuielilor cu 1% contribuie la majorarea cu mult mai mare a profitului brut, cât și a profitului contabil, decât majorarea cu 1% a veniturii din vânzări.

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

Exemplul nr. 2: Nu interpretăm rezultatele din trecut („Ai obținut răspunsul corect din două încercări.”), dar oferim șanse de reușită („Data viitoare poți parcurge algoritmul de rezolvare.”).

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

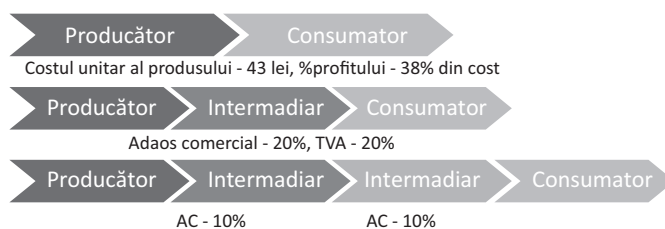
Exemplul nr. 3: Enumerați factorii care vă motivează să tindeți spre rezultate bune la disciplinele economice: a) disciplinele vă trezesc interes pentru a cunoaște ceva nou și util; b) doriți să deveniți specialiști buni în domeniu; c) competența profesorului la disci-

plină; d) metodele de predare a disciplinelor; d) bursa (stimularea financiară).

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

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

Exemplul nr. 4: În cadrul entității SA "Lactis", se propun următoarele canale de distribuție a cașcavalului. Conform rezultatelor câpătate, alegeți varianta optimă.

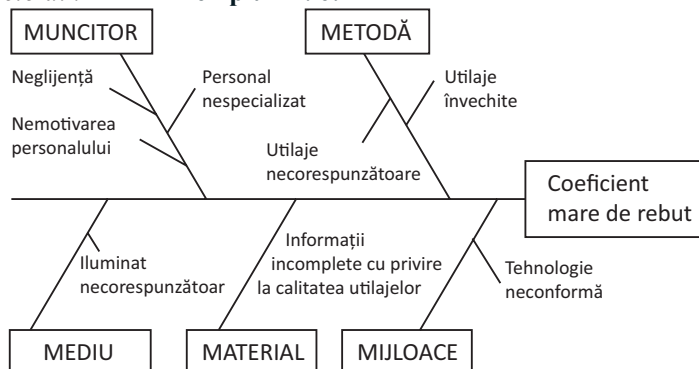


4. Explicarea fenomenului economic analizând interdependențele stabilite între elementele componente, compararea cu fenomene similare sau absolut definite:

Exemplul nr. 5: Având la bază activitatea operatorilor de telefonie mobilă "Orange" și "Moldcell", descrieți relațiile concurențiale dintre acestea văzute prin prisma segmentării pieței și a piramidei trebuințelor lui Maslow.

5. Realizarea de aplicații pe baza informației asimilate (rezolvarea de probleme, modelări, simulări, studii de caz, jocuri de management ș.a.).

Exemplul nr. 6:



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

Exemplul nr. 7: În baza situației de profit și de pierdere:

1. Analizați dinamica indicatorilor de profit (pierdere).

2. Calculați influența factorilor la devierea rezultatului din activitatea operațională.
3. Conform rezultatelor obținute, identificați 5 căi de majorare a rezultatului din activitatea operațională.
4. Deduceți, în baza analizei SWOT, căile de valorificare a punctelor tari și cele de transformare a punctelor slabe în atuuri.

Așadar, asigurarea condițiilor psihopedagogice de formare a sistemului motivațional la elevi este un proces complex, de durată, cu implicații constante. Totuși, cum îi încurajăm să se pătrundă de mai mult interes pentru disciplinele predate? Vom enumera câteva sugestii [13]:

- Entuziasmul, dedicația cadrului didactic li se transmite și elevilor, reprezentând un factor motivațional puternic pentru ei.
- Realizarea de conexiuni între materialul propus și contextul real, de viață al elevilor.
- Adresarea de întrebări, pentru ca elevii să reflecteze asupra subiectului în discuție, chiar dacă nu au citit nimic referitor la tema respectivă.
- Utilizarea unor tehnici eficiente de facilitare a discuțiilor.
- Acordarea de suficient/mai mult timp explicațiilor: de ce învățăm ceea ce învățăm; de ce este importantă, utilă și interesantă o anumită abordare/teorie/activitate, cum poate fi ea aplicată în viața reală etc.
- Elevii care nu au încă consolidat un set motivațional intrinsec de a învăța pot fi susținuți prin motivație extrinsecă – remunerarea (psihologică sau materială).
- Umanizarea acțiunilor și comportamentelor. Elevii tind să comunice și să relaționeze cu profesorii care au o abordare „umană” și cărora le pasă de ei, de preocupările și scopurile lor.
- Predarea inductivă. Cercetările susțin că prezentarea mai întâi a concluziilor, iar apoi oferirea exemplor lipsesc elevii de plăcerea de a descoperi noul în mod individual. Or, furnizarea exemplor cu solicitarea de a generaliza și a elabora concluzii va spori și va menține interesul elevilor pe tot parcursul activității. Mai mult, un asemenea mod de organizare a demersului contribuie în mare măsură la dezvoltarea abilităților de analiză și sinteză.
- Generarea de emoții pozitive are un cuvânt greu de spus în creșterea randamentului școlar [7, pp. 82-90].

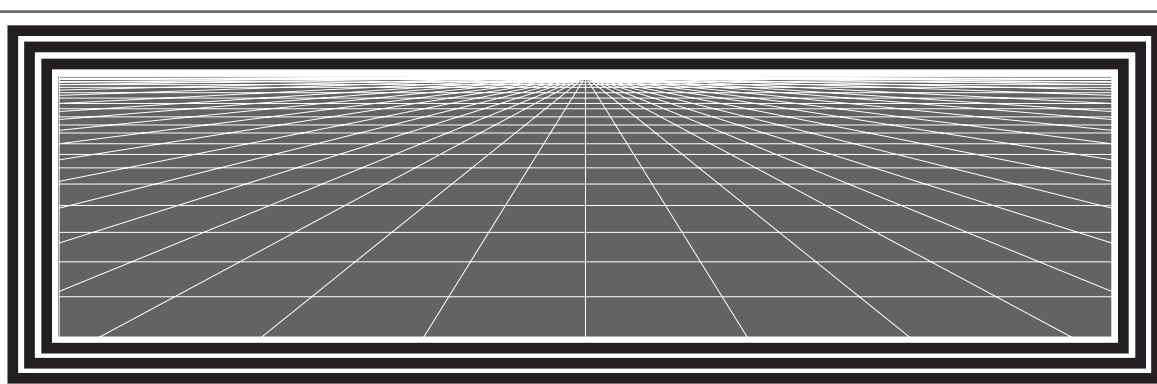
Așadar, motivația nu trebuie considerată și interpretată ca un scop în sine, ci pusă în slujba obținerii unor performanțe. Or, performanța se situează la ”nivelul eșalonului de vârf”. În orice activitate umană, fie că e

vorba de joc, fie de învățare, fie de muncă etc., ceea ce contează este valoarea motivației și eficiența ei propulsivă [5, pp. 82-90]. În mod cert, problemele legate de motivația elevilor fiind extrem de diverse, intervenția profesorului nu se poate baza pe rețete, ci trebuie adaptată la fiecare situație în parte, la fiecare elev.

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bruner J. S. Pentru o teorie a instruirii. București: EDP, 1970.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. București: EDP, 1976.
3. Cerghit I., Radu T.I., Popescu E., Vlăsceanu I. Didactica. București: EDP, 1998.
4. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 400 p.
5. Druță M.-E. Inițiere în psihologia educației. Note de curs. București: ASE, 2000.
6. Golu I., Golu P. Psihologia învățării și dezvoltării. București: Humanitas, 2003.
7. Popenici Ș., Fartușnic C. Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta. Pedagogie Metodică. București: Didactica Publishing House, 2009.
8. Radu T. I. Teoria și practica în evaluarea eficienței învățământului. București: EDP, 1991.
9. Tomșa Gh. (coord.) Psihopedagogie preșcolară și școlară. București, 2005.
10. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor. București: EDP, 1991.
11. Дубовицкая Т. Методика диагностики направленности учебной мотивации. Психологическая наука и образование, 2002.
12. Лукьянова М. Учебная мотивация школьников: психолого-дидактические аспекты. Учитель, 2001.
13. <https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Strategii-de-stimulare-a-motiv319.php>
13. <https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Strategii-de-stimulare-a-motiv319.php>
14. <https://www.traininguri.ro>
15. <https://teologiepastorala20102014.files.wordpress>



EVENIMENTE CEPD



Bune practici din școala lituaniană: *Educație pentru integritate*

La finele anului trecut, în cadrul proiectului moldo-lituanian *Lecții europene 2*. Componenta *Educație contra corupției*, finanțat de Ministerul Afacerilor Externe al Republicii Lituania din fondurile Programului de Cooperare pentru Dezvoltare și Promovare a Democrației, un grup de profesori de la noi a efectuat o vizită de studiu în câteva instituții educaționale din Lituania. Scopul vizitei a constat în familiarizarea cu experiențele colegilor baltici în domeniu și cu inițiativele de succes, de mai mulți ani, în valorificarea educației pentru integritate, promovată în mod extins la nivel european. Agenda a inclus vizite consistente la diferite tipuri de școli, plasate pe o arie geografică diversă, care au cuprins asistențe la ore, discuții cu echipele manageriale, cu profesorii implicați în proiecte, dar și cu elevii, ca beneficiari principali ai acestora.

Am cunoscut astfel și peisajul inedit al acestei țări – printre altele, cu cel mai înalt grad de împădurire din Europa, dar și contextul multicultural, cu numeroși imigranți, cu familii mixte. Chiar și în școlile cu minorități etnice nu figurează nicăieri lecții aparte de *Cultură și tradiții ale etniei* respective, acestea realizându-se prin alte activități extracurriculare (Nota Bene pentru Moldova!) Concertele și toate manifestațiile artistice cu obiceiuri populare de pe scena mare țin de trecut, spun managerii.

Dintre noutățile cele mai importante, care ar prezenta interes și pentru mediul nostru educațional, enunțăm: funcționarea în școli a unui Laborator de transparență; titlul de *Școală onestă* oferit unei rețele de școli preocupate de lupta cu corupția, cu practici pozitive semnificative; încadrarea modulului de *Educație împotriva corupției* la disciplina *Etica*; parteneriatele multiple, care favorizează eforturile în direcția dată, inclusiv cu bisericele catolice; cele 15 zile netraditionale, organizate în instituțiile preuniversitare, cu genericul *Școala altfel*, câte o zi la finele fiecărei luni și ultima săptămână de școală, ca zile fără manuale, cu excursii și alte activități neformale; înlocuirea inspecției tradiționale cu verificări sistematice ale stării de bine a copilului în școală etc. Statutul de *școală*

onestă a început să fie conferit școlilor lituaniene implicate în campania de promovare organizată de Transparency International. Deviza lansată pentru fiecare elev a fost: "Eu sunt cinstit", urmată de câteva autoevaluări: *Ce crezi despre tine la acest capitol, de ce? Ce cred colegii, prietenii, rudele tale?* Acțiunile care au urmat au avut angajamente de tipul: *Voi scrie onest lucrarea de control, mă oblig să nu copiez, să nu mint* etc. Ulterior, organizația inițioare a proiectului a trimis școlilor abțibilduri tematice pe insigne: *Eu*



sunt onest, iar elevii din clasele 11-12, care le primeau, urmau să promoveze printre profesori integritatea și conduita cinstită, dar și să le aplice pe fiecare lucrare de control/test. Evident că nu toți le-au aplicat, însă după această campanie de promovare și lămurire, timp de 6 luni, a crescut numărul elevilor onești. La final, în fiecare școală, s-a organizat un eveniment, în cadrul căruia elevii au completat un chestionar, unde au scris ce au învățat, ce au pus în practică, cum se simt în raport cu acest fenomen. Unele școli continuă și azi "luptă" pentru obținerea statutului de *școală onestă*, intrând în această rețea și promovând integritatea la nivel de familie, instituție și comunitate. Printre sloganurile împărtășite de elevi, am remarcat: *Conștiința curată ne ajută să luăm decizii bune; Esența existenței noastre este responsabilitatea etc.*

Am remarcat, în altă ordine de idei, că în fiecare sală de clasă exista tablă interactivă funcțională, nemai-vorbând de conexiunea fără probleme la Internet în întreg spațiul școlii; că agenda și catalogul electronice au devenit deja un lucru obișnuit; că întâlnirile cu părinții se organizează doar în prezența copilului, obligatoriu, de 2 ori pe an, unde, în mod prioritar, se ascultă problemele enunțate și înțelese de copil, or, în prezent, la școală vin tot mai mulți copii cu probleme de comportament psihoemoțional și social, iar profesorii trebuie să îi ajute prin cât mai multe căi. În general, am descoperit multe lucruri interesante, o situație foarte bună, copii fericiți.

Proiectul nostru continuă și în trimestrul curent, iar practicile de care am luat cunoștință ne inspiră să inițiem mai multe acțiuni pentru promovarea integrității în școlile noastre, începând cu luarea transparentă și participativă a deciziilor de către echipele manageriale, continuând cu comportamentele cinstitute ale elevilor la fiecare lecție/evaluare și terminând cu eradicarea inițiativelor de corupere a educatorilor de către unii părinți.

În acest context, **anunțăm instituțiile educaționale, care vor să se angajeze pe termen lung în contracararea corupției, să trimită o scrisoare de motivare, semnată de manager, pentru a semna *Declarația educației pentru integritate*, asumându-și angajamente specifice pentru echipa managerială, corpul profesoral, elevi și părinți. Cadrele didactice din instituție urmează să realizeze modulul *Educație contra corupției*, plasat pe adresa bit.ly/2GOCVNT, și să trimită secvențe, de la lecții și de la alte activități organizate, pe adresa: vpostica@prodidactica.md. Ca rezultat, instituția va primi titlul de ȘCOALĂ ONESTĂ, beneficiind de parteneriate educaționale în domeniul dat, dar și de suport didactic relevant. Termen-limită: 10 martie 2019.**

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator de proiect



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

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



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

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

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

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





Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Transdisciplinaritatea în pedagogie

Rezumat: Studiul nostru evidențiază importanța elaborării unui model transdisciplinar al educației în epoca postmodernă (contemporană) raportat la valorile pedagogice generale (binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific aplicat, frumosul, sănătatea psihofizică). Acest model, promovat de UNESCO, angajează pedagogic cinci scopuri generale, definite în termeni de competențe psihologice – a învăța: a) să cunoști; b) să faci; c) să trăiești alături de alții; d) să fii; e) să devii (în perspectiva educației permanente și a autoeducației).

Pe baza lor sunt proiectate curricular conținuturile transdisciplinare și metodologia educației transdisciplinare.

În plan epistemologic, cadrul valoric transdisciplinar este conturat istoric în procesul de tranziție de la modelul scientist premodern la cel modern și postmodern (contemporan). Modelul scientist postmodern (contemporan) promovează o paradigmă a complexității, reflectată în pedagogia postmodernă (contemporană) care abordează educația la nivel global și deschis prin „teorii unificatoare” (teoria generală a: educației; instruirii; curriculumului), aflate la bază tuturor științelor educației (implicate în aprofundarea obiectului de studiu, a normativității și metodologie de cercetare, specifice pedagogiei, cu impact social multinivelar).

La nivel de proiectare curriculară a instruirii, transdisciplinaritatea devine soluția strategică necesară pentru depășirea crizei educației, generată de „creșterea fără precedent a cunoștințelor”. Construcția propusă (prin plan de învățământ și programe școlare – curriculare) angajează „progresia în integrarea curriculumului”, realizată gradual la nivel de disciplinaritate/intradisciplinaritate, interdisciplinaritate, multidisciplinaritate/pluridisciplinaritate și transdisciplinaritate – modalitate superioară care înglobează nivelurile anterioare în context deschis. Un exemplu semnificativ este cel oferit de ariile curriculare construite la nivelul raporturilor pedagogice optime necesare între competența vizată prioritar (ca obiectiv general transversal) și disciplinele de învățământ propuse care pot fi integrate intradisciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar/pluridisciplinar și transdisciplinar.

Cuvinte-cheie: transdisciplinaritate, Carta Transdisciplinarității, valori pedagogice generale.

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

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

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

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

Keywords: transdisciplinarity, the postmodern era, educational values

Evoluția pedagogiei, ca știință socioumană specializată în studiul educației, este marcată în epoca postmodernă (contemporană) de influența modelului epistemologic al interdisciplinarității, dezvoltat și deschis în direcția transdisciplinarității. *Carta Transdisciplinarității*, adoptată la primul Congres Mondial al Transdisciplinarității (Convento da Arrabida, Portugalia, 1994), elaborată de un Comitet de redactare (Lima de Freitas, Edgar Morin, Basarab Nicolescu) promovează *Educația transdisciplinară* – „o autentică educație care nu poate favoriza abstractizarea în dauna altor forme de cunoaștere”. Articolul 11 al cartei evidențiază miza *educației transdisciplinare* care „se bazează pe reevaluarea rolului intuiției, imaginației, sensibilității și corpului în transmiterea cunoștințelor”, orientate în sens formativ pozitiv în condiții de *contextualizare, concretizare și globalizare* (Basarab Nicolescu [8,9]).

Evoluția transdisciplinară a educației reflectă cerințele modelului cultural al societății informaționale cu caracter global și deschis. Valorile pedagogice generale (binele, adevărul, utilitatea adevărului aplicat, frumosul, sănătatea psihofizică) aflate la baza construcției obiectivelor și a conținuturilor generale ale educației (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice) trebuie integrate într-un *model transdisciplinar* care permite depășirea tensiunilor spirituale (etice, culturale, politice, economice, religioase etc.) perpetuate de un sistem de învățământ susținut predominant prin abordări monodisciplinare, intelectuale (în conținut) și formale (în formă), rigide la nivel de proiectare și realizare instituțională.

Promovarea unui *model formativ transdisciplinar* poate contribui la depășirea „crizei mondiale a educației” (Philip H. Coombs [3,4]), persistentă în sistemele moderne de învățământ „aflate în decalaj cu mutațiile lumii contemporane”. Soluția strategică adoptată de UNESCO, prin *Comisia Internațională pentru Educație în secolul al XXI-lea*, tinde spre un astfel de *model* necesar pentru reconstrucția sistemelor postmoderne de învățământ în raport de: a) idealul educației elaborat din perspectivă transdisciplinară – personalitatea integrală, complexă, expresie a „unei totalități deschise a ființei umane”, bazată pe formarea-dezvoltarea globală, „nu doar a uneia dintre părțile acesteia” (Jacques Delors [7, p. 160, subl. ns.]); b) scopurile generale ale educației, definite în termeni de

competențe psihologice transversale, transdisciplinare [Ibidem, pp. 153-164]:

1) *A învăța să cunoști* prin informații logice – noțiuni, judecăți, raționamente, teorii, paradigme, axiome, legi, principii etc. din toate domeniile cunoașterii – știință, tehnologie, artă, filozofie, religie, economie, politică etc.; implică: a) dobândirea spiritului științific, „nu printr-o creștere nechibzuită a numărului materiilor (...), nu prin asimilarea unei mase enorme de cunoștințe științifice, ci prin **calitatea** celor învățate, condiționată de mărimea *trunchiului de cultură generală* (în cadrul planului de învățământ) și de cultura generală a fiecărei discipline (accentuată în cadrul programelor școlare, inclusiv în învățământul postgeneral; b) exersarea capacității „de a stabili punți – între diferite cunoștințe; între aceste cunoștințe și semnificațiile lor în viața noastră de zi cu zi; între aceste cunoștințe și semnificații și posibilitățile noastre interioare”; c) completarea demersului transdisciplinar cu cel disciplinar (și intradisciplinar, interdisciplinar, pluri/multidisciplinar) care „va duce la *o ființă re-unită*”, deschisă și adaptabilă la schimbările profesionale, comunitare și individuale, cu caracter obiectiv și subiectiv în societatea informațională.

2) *A învăța să faci* prin: deprinderi și priceperi/ strategii cognitive pentru sesizarea și rezolvarea de probleme și situații-problemă, care presupun aplicarea cunoașterii; implică: a) formarea tehnologică generală – necesară în societatea informațională – opusă specializării precoce și excesive, tipică societății industrializate; b) dobândirea unor profesii, bazate pe aplicarea cunoștințelor în domenii de referință, care permit mobilitatea și adaptabilitatea rapidă la condiții de schimbare; c) învățarea creativității la scară generală, în formarea intelectuală și profesională, în viața socială și personală; d) înlocuirea competiției cu scop de ierarhizare socială, cu cooperarea realizată în funcție de nivelul structurilor creative ale fiecărei personalități, care stimulează competiția cea mai eficientă pedagogic – competiția cu sine.

3) *A învăța să trăiești alături de ceilalți* prin: a) respectarea și interiorizarea normelor care reglementează raporturile sociale; b) „atitudinea transculturală, transreligioasă, transpolitică și transnațională” care permite colaborarea între oameni în orice context, în loc de „a lupta unii împotriva celorlalți”; c) capacitatea de „a te

recunoaște pe tine însuși în chipul Celuilalt”, realizabilă prin „învățare permanentă începută de la cea mai fragedă vârstă și continuată pe toată durata vieții”.

4) *A învăța să fii* prin: a) atitudine deschisă spre autocunoaștere, pentru cercetarea „fundamentelor propriilor noastre convingeri”, pentru a descoperi „armonia ori dizarmonia între viața noastră individuală și socială”; b) atitudinea transpersonală care contribuie la perfecționarea structurii de bază a educației, a corelației educator-educat, profesor-elev prin „învățare permanentă a elevului de către dascăl, dar și a dascălului de către elev”; c) atitudinea deschisă spre toate aceste patru scopuri generale privite în inter-relație și trans-relație, care susține saltul valoric spre educație permanentă și autoeducație.

5) *A învăța să devii* prin: a) formare-dezvoltare continuă la nivel de educație permanentă care integrează în structura activității – în orice moment și pe tot parcursul vieții – toate conținuturile și formele generale ale educației; b) autoformare-autodezvoltare permanentă la nivel de autoeducație, care marchează capacitatea educatului de a deveni propriul său educator (autoeducator), apt să elaboreze autonom și eficient, proiecte pedagogice de tip curricular.

Educația transdisciplinară răspunde cerințelor proiectării curriculare, angajate normativ la nivelul corespondenței pedagogice dintre: a) finalitățile educației (macrostructurale/ideal, scopuri generale; microstructurale/obiective generale, specifice, concrete) – b) conținuturile de bază, raportate la valorile generale – c) metodologia de transmitere, realizare și reglare-autoreglare a mesajului pedagogic; de predare-învățare-evaluare. Este centrată asupra unor finalități definite în termeni de competențe generale construite la nivelul trans-relației dintre cunoștințe – deprinderi și priceperi/strategii cognitive – atitudini valorice (față de cunoștințele, deprinderile și priceperile dobândite), perfectibilă în context pedagogic și social deschis. În termenii psihologiei cognitive, valorificați de pedagogia constructivistă, promovată de paradigma curriculumului, aceste *competențe transversale* integrează în plan disciplinar, intradisciplinar interdisciplinar, pluridisciplinar/multidisciplinar și (ulterior, în plan superior) transdisciplinar, cunoștințele de bază: a) declarative (teoretice: noțiuni, judecăți, raționamente; axiome, legi, principii, formule, date factuale/literare, istorice, geografice etc. – esențiale); b) procedurale (deprinderi și priceperi/strategii cognitive, necesare în rezolvarea de probleme și situații-problemă); c) *condiționale* sau atitudinale (exprimate prin atitudini valorice față de cunoștințele dobândite, care condiționează calitatea acestora) (vezi Maria Eliza Dulamă [8, pp. 18-22]).

Scopurile generale concepute la nivel de competențe

transversale, exprimate în termeni psihologici (a învăța: *să cunoști: să faci; să lucrezi împreună; să fii; să devii permanent*) definesc orientările prin care sunt promovate valoric (pedagogic) conținuturile de bază ale educației transdisciplinare și metodologia generală a educației transdisciplinare.

Conținuturile de bază ale educației transdisciplinare reconstituie unitatea personalității elevului, destructurată de „școala modernă”, de tip industrial, care „privilegiază mentalul în detrimentul sensibilității și trupului”. Planul de învățământ, programele și manualele școlare, dar și modalitățile de proiectare utilizate de profesor vor avea în vedere: a) asigurarea echilibrului dintre conținuturile generale ale educației (morale – științifice/intelectuale – tehnologice – estetice – psihofizice), indiferent de conținutul particular de referință (matematică, istorie, muzică, sport etc.); b) promovarea unor *valori apreciative* specific pedagogice (care susțin formarea-dezvoltarea cognitivă și noncognitivă pozitivă, învățarea autonomă, autoinstruirea eficientă) superioare celor inspirate exclusiv din eficacitatea economică imediată, „care nu ne poate duce decât la autodistrugere”.

Metodologia educației transdisciplinare promovează metode și tehnici didactice care valorifică experiența de viață a elevilor, posibilitățile lor de exprimare recreativă și productivă (prin joc și muncă), resursele inteligențelor multiple utilizate special pentru a echilibra raporturile dintre „gândire, sentimente și corp”. La nivel de sistem, solicită organizarea în cadrul fiecărei școli a unui *atelier de cercetare transdisciplinară* care exersează eliminarea graniței dintre timpul de învățare organizat (formal și nonformal) și timpul liber utilizat în sens pedagogic. În învățământul superior un astfel de „atelier” poate asigura revenirea la „misiunea uitată a *Universității*” care constă în „studierea universalului” (vezi Basarab Nicolescu [9,10]).

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

Scientismul premodern promovează o cunoaștere prin *mijloace* mitologice, artistice, religioase, bazate pe extrapolare afectivă, imaginație spontană, intuiție excedentară, credință absolută, situate în zona unui fundamentalism teologic și filozofic, valabil pentru toate „științele”. Această etapă corespunde stadiului preparadigmatic al pedagogiei, caracterizat prin lipsa unui discurs specific.

Scientismul modern, clasic marchează procesul de afirmare a științelor particulare ca domenii de cunoaștere specifice, desprinse de religie și de filozofie. Promovează o paradigmă a simplității, raportată la mai multe concepte-cheie afirmate în fizica clasică, valorificate și în pedagogie: a) *continuitate a spațiu-*

lui liniar; b) *cauzalitate locală* exprimată prin relații simple cauză-efect; c) *legi deterministe și rezultate predictibile*; d) *realitate obiectivă* (guvernată de legi deterministe) care obligă discursul științific să iasă din „înfernul subiectivității”; e) *obiectivitate*, „erijată în criteriu suprem al adevărului” identificabil la nivel de funcție și structură de bază a realității (reflectată și definită prin concepte fundamentale).

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

Viziunea postmodernă despre cunoașterea științifică va influența și evoluția pedagogiei dezvoltată din perspectiva paradigmei curriculumului care abordează educația global (psihologic și social) și deschis (spre educația permanentă și autoeducație).

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

Pedagogia în epoca postmodernă (contemporană) are ca obiect de studiu specific *complexitatea educației* abordată global și deschis. La nivel normativ, ordonarea sa implică simplitatea, preluată din modernitate, care permite înțelegerea multinivelară a ceea ce este esențial în educație, în instruire, în proiectarea curriculară a educației și a instruirii. O astfel de abordare solicită prezența unui profesor format ca specialist în educație realizată prin

disciplina predată (matematică sau informatică, limba română sau limba străină, științele naturii sau științele sociumane etc.) care promovează „o nouă viziune asupra lumii – *transdisciplinaritatea*” [Ibidem, pp. 48-67].

Criza pedagogică actuală, generată de „creșterea fără precedent a cunoștințelor”, poate fi rezolvată prin transdisciplinaritate, promovată ca strategie de abordare a cunoașterii, superioară interdisciplinarității și pluridisciplinarității exersate și în educație „către mijlocul secolului al XX-lea din nevoia stringentă de punți între diferitele discipline”.

Interdisciplinaritatea urmărește depășirea limitelor unei discipline de referință, raportată la o altă disciplină situată, de regulă, în același domeniu (științe ale naturii, științe matematice, științe sociumane etc.). Cunoștințele teoretice și practice preluate de la cealaltă disciplină sunt utilizate predominant pentru aprofundarea propriului obiect de studiu (Ibidem, p. 53).

Pluridisciplinaritatea urmărește „studiarea unui obiect dintr-una și aceeași disciplină prin intermediul mai multor discipline deodată” [Ibidem, p. 51]. În pedagogie, obiectul de cercetare specific, *educația*, poate fi aprofundat prin „aport pluridisciplinar fecund”, la filozofie (pentru studiul finalităților educației), psihologie (pentru studiul funcțiilor psihologice ale educației: cognitivă și noncognitivă), sociologie (pentru studiul funcțiilor sociale ale educației: culturală, civică, economică), economie (pentru studiul conducerii manageriale a educației, organizației școlare, clasei de elevi), istorie (pentru studiul evoluției teoriilor și instituțiilor pedagogice) etc.

Transdisciplinaritatea urmărește reconstituirea „unității cunoașterii pentru înțelegerea lumii prezente” (postmoderne) cercetată calitativ într-o zonă care „se află în același timp și *între* discipline și *înăuntrul* diverselor discipline, și *dincolo* de orice disciplină”. În pedagogie, transdisciplinaritatea valorifică acumulările realizate în cunoașterea științifică prin disciplinaritate, intradisciplinaritate, interdisciplinaritate, pluridisciplinaritate. Aceste acumulări permit:

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

studiat); b) *valorificării cunoașterii* la nivelul *terțiului inclus* care permite abordarea unitară a contrariilor sau a asimetriilor existente în structura de funcționare a educației (subiect – obiect; subiectivitate – obiectivitate; simplitate – complexitate; educator – educat; profesor – elev; informare – formare; frontal – individual; internațional – național; general – particular; global – local; clasic – modern; etc.); c) *dezvoltării cunoașterii* la nivel de „unitate deschisă” și de „coerență orientată” multinivelar, macrostructural și microstructural, obiectiv și subiectiv, „de sus” și „de jos” etc.

3) Promovarea unei metodologii de cercetare transdisciplinară care susține progresul cunoașterii științifice (pedagogice) în condițiile asigurării unor relații optime între transdisciplinaritate și pluridisciplinaritate (vezi *managementul educației* etc.), interdisciplinaritate (vezi *psihologia educației*, *sociologia educației* etc.); c) intradisciplinaritate (vezi *teoria comunicării pedagogice*, *teoria evaluării*, *teoria educației morale* etc.), disciplinaritate (vezi teoriile pedagogice generale care susțin teoriile aplicate – *teoria învățământului primar*, *didacticele particulare*, *pedagogia familiei* etc.).

Ca model epistemic, transdisciplinaritatea fixează și în pedagogie: a) obiectul de studiu transdisciplinar – educația postmodernă, complexă și multinivelară – definită conceptual prin funcția și structura de bază, finalitățile, conținuturile și formele generale și prin sistemul de educație, realizat în context deschis, extern și intern, inclusiv într-o „zonă de rezistență care corespunde sacrului”; b) subiectul transdisciplinar, reprezentat de teoreticieni și practicieni ai educației, „cu viziuni multireferențiale” exprimate la diferite niveluri de percepție, reprezentare, conceptualizare. Acest model solicită profesorului: a) să studieze „complexitatea infinită” a educației, existentă în orice context; b) să asigure „simplitatea infinită” a percepției corecte a educației care duce la sesizarea dimensiunii esențiale a faptului pedagogic observat, în orice situație concretă (de instruire, de evaluare, de cercetare, de orientare școlară etc.); c) să orienteze „fluxul de informații” (de specialitate), inclus în mesajul pedagogic, în direcția formării-dezvoltării pozitive a elevului, cognitivă și noncognitivă, în condiții de „energie codificată” la nivel de gândire (analitico-sintetică și critică) și de motivație internă (Basarab Nicolescu [9, pp. 64-67]).

Zona specială în care transdisciplinaritatea este exersată de mai multe decenii este cea a *proiectării curriculare a conținuturilor instruirii* la nivel de plan de învățământ și de programe școlare. La acest nivel, „perspectiva transdisciplinară” nu ignoră rolul disciplinelor, chiar dacă acestea „nu mai constituie punctul de focali-

zare a formării”; în orice parcurs, orizontal, vertical și transversal, „disciplinele furnizează obiectele și situațiile învățării și conțin relațiile care leagă și organizează aceste situații” preluate din contexte sociale și pedagogice deschise (D'Hainaut, L., (coord.) [6, p. 217]).

Viziunea transdisciplinară este promovată prin valorificarea conceptului operațional de *integrare curriculară* care definește acțiunea de asamblare a conținuturilor educației (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice) și ale instruirii (exprimate prin diferite cunoștințe declarative/teoretice – procedurale/aplicate – condiționale/atitudinale) într-un „tot armonios, de nivel superior” construit ca „produs nou care depășește suma părților separate”, reconstituite *pedagogic* „într-un întreg funcțional, unitar și armonios” (Lucian Ciolan [2, p. 115]).

Construcția transdisciplinară solicită „progresia în integrarea curriculumului”, realizată gradual, în funcție de stadiile atinse în asimilarea *conținuturilor de bază*, raportate la *competențele generale* (proiectate pedagogic pe termen lung) și *specifice*, proiectate pedagogic pe termen mediu). Această *progresie* este angajată pedagogic la nivel de: a) disciplinaritate – prin încorporarea tematică sau modulară a cunoștințelor de bază, în unități de instruire/învățare deschise, pe orizontală (în timp intensiv, în același capitol și semestru școlar) și verticală (în timp extensiv, anual, pe parcursul mai multor ani sau chiar în cadrul unor trepte școlare diferite); b) interdisciplinaritate – prin corelarea realizată între cunoștințele de bază care interacționează, de regulă, în cadrul a două discipline (dar și al mai multor discipline), în variantă centripetă – utilizată în „explorarea unei teme pentru formarea unei competențe integrate” – sau centrifugă, care „mută accentul de pe disciplină pe cel care învață”; c) multidisciplinaritate/pluridisciplinaritate – prin analizarea unei teme din perspectiva mai multor discipline, în cadrul unor structuri didactice deschise elaborate în condiții de juxtapunere sau armonizare între cunoștințe de bază înrudite, complementare (proprii unor discipline încadrate în aceeași arie curriculară) sau aflate în arii curriculare diferite, „care nu se află în vecinătate epistemologică”; d) transdisciplinaritate – „reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului, mergând până la fuziune”; înglobează nivelurile anterioare în context deschis, valorificând raporturile de complementaritate profundă existente între cunoașterea disciplinară/intradisciplinară – interdisciplinară – multidisciplinară/pluridisciplinară – transdisciplinară [Ibidem, pp. 120-135].

Un exercițiu de integrare a conținuturilor de bază la nivel de plan de învățământ proiectat curricular, poate fi realizat în construcția ariilor curriculare la nivelul raporturilor optime dintre: a) *competența psihologică*

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

Tabelul 1. *Model de construcție a ariilor curriculare la nivelul raporturilor optime dintre competențe psihologice și discipline de învățământ integrate*

Competența psihologică vizată prioritar, ca obiectiv general transversal (valabil la scara întregului plan de învățământ, la toate treptele de învățământ școlar (primar, gimnazial, liceal)	Aria curriculară	Disciplinele de învățământ integrate la nivel ...
1) Inteligența verbală	Comunicare în limba română/maternă, în limbi străine	Limba română/maternă; Limba străină 1, 2, 3; Limba latină/integrate la nivel intradisciplinar și interdisciplinar
2) Inteligența matematică și computerială (informatică)	Matematică și Informatică	Matematică; Informatică/ integrate la nivel intradisciplinar și interdisciplinar
3) Inteligența științifică explicativă, experimentală	Științe ale naturii	Biologie; Fizică; Chimie; Geografie fizică/ integrate la nivel intradisciplinar și multidisciplinar/pluridisciplinar
4) Inteligența științifică interpretativă/hermeneutică	Științe socioumane	Istorie; Geografie; Filozofie; Psihologie; Sociologie; Economie; Pedagogie/ integrate la nivel intradisciplinar și multidisciplinar/pluridisciplinar
5) Inteligența aplicată	Educație aplicată	Educație tehnologică; Educație estetică; Educație fizică/ integrate la nivel transdisciplinar
6) Inteligența socioemoțională	Educație civică	Activități de tip formal (Dirigenția. Orientarea școlară și profesională. Consilierea în carieră) și nonformal (cercuri tematice etc.)/ integrate la nivel transdisciplinar

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Apostel L. Științele umane: mostre de relații interdisciplinar, în *Interdisciplinaritatea și științele umane*. Trad. București: Editura Politică, 1986.
2. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008.
3. Coombs Ph. La crise mondiale de l'éducation. Trad. Bruxelles: De Boeck Université, 1989.
4. Coombs Ph. La crise mondiale de l'éducation. Analyses de systemes. Trad. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.
5. Cristea S. Dicționar Enciclopedic de Pedagogie. Volumul I, A-C. București: Didactica Publishing House, 2015.
6. D'Hainaut L. (coord.) Programe de învățământ și educație permanentă. Trad. București: EDP, 1979.
7. Delors J. Comoara lăuntrică: Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Polirom, 2000.
8. Dulamă M.-E. Fundamente despre competențe. Teorie și aplicații. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010.
9. Nicolescu B. Transdisciplinaritatea. Manifest. Iași: Polirom, 1999.
10. Nicolescu B. La transdisciplinarité. Manifeste. Monaco: Editions du Rocher, 1996.

Așteptăm articolele Dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5-7 pagini, la 1,5 rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatarilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.

Abonarea 2019

**STIMAȚI MANAGERI, PROFESORI, EDUCATORI,
PĂRINȚI, ELEVI ȘI TOȚI CEI INTERESAȚI
DE DOMENIUL EDUCAȚIONAL!**

Campania de abonare pentru anul 2019 la revista
de teorie și practică educațională *Didactica Pro...*
continuă.

Abonamentele pot fi perfectate la oficiile distribuitorilor
de presă:

- POȘTA MOLDOVEI (indice 31546)
- MOLDPRESA (indice 31706)
- PRESS INFORM-CURIER



În anul 2019, principalele subiecte abordate în paginile revistei vor fi:
*TIC: aplicații practice; Educație pentru un mod de viață sănătos; Dezvoltarea
durabilă; Profilul absolventului de la diferite niveluri; Educație pentru societate;
Educație moral-spirituală; Educație pentru media; Strategii didactice moderne; Proiect-
are didactică etc.*

Vă mulțumim că sunteți alături de noi!