

Conferința
științifico-practică

DEZVOLTAREA
CONTINUĂ ȘI CICLICĂ
A CURRICULUMULUI
EDUCAȚIONAL

30 octombrie 2025

CULEGERE DE
ARTICOLE ȘTIINȚIFICE

CZU 37.091(082)=135.1=111

D 35

CULEGERE DE ARTICOLE ȘTIINȚIFICE
CONFERINȚA ȘTIINȚIFICO-PRACTICĂ
DEZVOLTAREA CONTINUĂ ȘI CICLICĂ A
CURRICULUMULUI EDUCAȚIONAL

Realizată cadrul subprogramului de cercetare
„Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue
și ciclice a curriculumului școlar”, cifrul **011401**,
Centrul de Cercetări Științifice „Politici educaționale și sociale”

Aprobată prin Ordinul nr.209 din 09.10.2025
al Rectorului Universității de Stat din Moldova

Coordonator științific al subprogramului:

Vladimir GUȚU, *doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar*,
Șef, Centrul de Cercetări Științifice „Politici educaționale și sociale”

Tehnoredactare și design electronic:

Carolina ȚURCANU, *doctor în drept, conferențiar cercetător*,
Șef, Secția Promovarea și Protecția Rezultatelor Științifice,
Departamentul Cercetare și Inovare

* Studiile au fost realizate în cadrul subprogramului de cercetare *”Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar”*, cifrul 011401.

** Responsabilitatea asupra conținutului studiilor revine în exclusivitate autorilor.

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții din Republica Moldova

"DEZVOLTAREA CONTINUĂ ȘI CICLICĂ A CURRICULUMULUI
EDUCAȚIONAL", conferința științifico-practică (2025; Chișinău). Conferința
științifico-practică "Dezvoltarea continuă și ciclică a curriculumului
educațional", 30 octombrie 2025: Culegere de articole științifice/ coordonator
științific al subprogramului: Vladimir Guțu; comitet științific: Otilia Dandara
[et al.]. – Chișinău: [S. n.], 2025 (CEP USM). – 275 p.: fig., tab.

Antetit.: Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Psihologie și Științe
ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Centrul de Cercetări Științifice
"Politici educaționale și sociale". – Texte: lb. rom., engl. – Rez.: lb. engl. –
Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 50 ex.

ISBN 978-9975-62-965-2

ISBN 978-9975-62-965-2

© Universitatea de Stat din Moldova



UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

**FACULTATEA DE PSIHOLOGIE
ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI,
SOCIOLOGIE ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ**

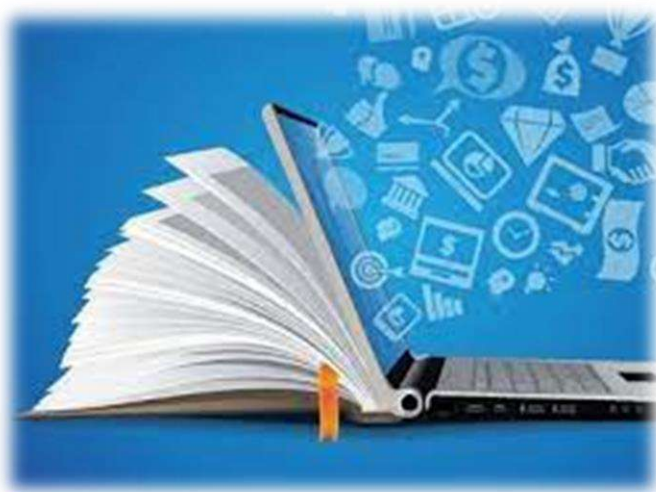


**Centrul de Cercetări Științifice
„Politici educaționale și sociale”**

CONFERINȚA ȘTIINȚIFICO-PRACTICĂ
DEZVOLTAREA CONTINUĂ ȘI CICLICĂ A
CURRICULUMULUI EDUCAȚIONAL

30 OCTOMBRIE 2025

CULEGERE DE ARTICOLE ȘTIINȚIFICE



CHIȘINĂU, 2025

Comitet științific:

Otilia DANDARA, *doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar*,

Prim-Prorector, Prorector pentru activitatea didactică și studentască

Vladimir GUȚU, *doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar*,

Șef, Centrul de Cercetări Științifice „Politici educaționale și sociale”

Maia ȘEVCIUC, *doctor în științe pedagogice, profesor universitar*,

Decan, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială

Carolina ȚURCANU, *doctor în drept, conferențiar cercetător*,

Șef, Secția Promovarea și Protecția Rezultatelor Științifice, Departamentul Cercetare și Inovare

Viorica REABOI-PETRACHI, *doctor în științe ale educației, conferențiar universitar*,

Șef, Departamentul Științe ale Educației

Angela POTÂNG, *doctor în psihologie, conferențiar universitar*,

Șef, Departamentul Psihologie

Anastasia OCERETNÎI, *doctor în sociologie, conferențiar universitar*,

Șef, Departamentul Sociologie și Asistență Socială

Comitet organizatoric:

Carolina ȚURCANU, *doctor în drept, conferențiar cercetător*,

Șef, Secția Promovarea și Protecția Rezultatelor Științifice, Departamentul Cercetare și Inovare

Vladimir GUȚU, *doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar*,

Șef, Centrul de Cercetări Științifice „Politici educaționale și sociale”

Maia ȘEVCIUC, *doctor în științe pedagogice, profesor universitar*,

Decan, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială

Valeria BOTEZATU, *doctor în științe ale educației, lector universitar*,

Prodecan, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială

Maria CHIRIAC, *cercetător științific stagiar*,

Specialist principal, Departamentul Managementul Calității, Universitatea de Stat din Moldova

Bianca MANOLII,

Specialist principal, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială

Comitet științific cu atribuții de coordonare pe discipline școlare:

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, *doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar,*

Departamentul Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova,
Coordonator științific – disciplina "Limba și literatura română"

Ion GUȚU, *doctor în filologie, conferențiar universitar,*

Departamentul Limbi Romano-Germanice, Universitatea de Stat din Moldova,
Coordonator științific – disciplina "Limba străină"

Maria MARIN, *doctor în științe ale educației, conferențiar universitar,*

Departamentul Informatică, Universitatea de Stat din Moldova,
Coordonator științific – disciplinele "Matematică", "Informatică"

Daniela VACARCIUC, *doctor în științe educației,*

Liceul Teoretic "Vasile Alecsandri" din Chișinău,
Coordonator științific – disciplina "Istoria românilor și universală"

Viorel BOCANCEA, *doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar,*

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău,
Coordonator științific – disciplina "Fizică"

Nadejda VELIȘCO, *doctor în chimie, conferențiar universitar,*

Departamentul Chimie, Universitatea de Stat din Moldova,
Coordonator științific – disciplina "Chimie"

Nina BÎRNAZ, *doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar,*

Departamentul Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova,
Coordonator științific – disciplina "Biologie"

Vitalie SOCHIRCĂ, *doctor în geografie, conferențiar universitar,*

Facultatea de Biologie și Geoștiințe, Universitatea de Stat din Moldova,
Coordonator științific – disciplina "Geografie"

Maia ȘEVCIUC, *doctor în științe pedagogice, profesor universitar,*

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială,
Universitatea de Stat din Moldova,
Coordonator științific – disciplina "Educație pentru societate"

Daniela STATE, *asistent universitar,*

Departamentul Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova,
Coordonator științific – disciplinele școlare din cadrul Învățământului primar

Ludmila DARII, *doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar,*

Departamentul Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova,
Coordonator științific – disciplinele "Educație plastică", "Educație tehnologică"

Marina MORARI, *doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar,*

Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți,
Coordonator științific – disciplina "Educație muzicală"

Nicolae BRAGARENCO, *doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar,*

Departamentul Educație Fizică, Universitatea de Stat din Moldova,
Coordonator științific – disciplina "Educație fizică"

Otilia DANDARA, *doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar,*

Departamentul Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova,
Coordonator științific – disciplina "Dezvoltare personală"

Valentina DEREJOVSKAIA, *cercetător științific stagiar,*

Centrul de Cercetări Științifice „Politici educaționale și sociale”,
Coordonator științific – disciplina "Educație moral-spirituală"

CUPRINS:

| | |
|---|----|
| Viorica GORAȘ-POSTICĂ , <i>Universitatea de Stat din Moldova</i> Inga LIULENOVA , <i>Instituția Publică Liceul Teoretic „Antioh Cantemir”, Chișinău</i> LIMBA ROMÂNĂ CA DISCIPLINĂ ȘCOLARĂ, ÎN VIZIUNEA ELEVILOR, VORBITORI NON-NATIVI DIN CLASA A IX-a/ ROMANIAN LANGUAGE AS A SCHOOL SUBJECT, IN THE VIEW OF NON- NATIVE SPEAKERS IN THE 9th GRADE | 8 |
| Viorica GORAȘ-POSTICĂ , <i>Universitatea de Stat din Moldova</i> Aliona LUNGU , <i>Instituția Publică Liceul Teoretic „Ion Creangă”, Făleşti</i> CUM RĂSPUNDE CURRICULUMUL DE ”LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ” NEVOILOR PSIHOLOGICE ALE ELEVULUI? ABORDARE MANAGERIALĂ/ HOW DOES THE ”ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE” CURRICULUM RESPOND TO THE STUDENT’S PSYCHOLOGICAL NEEDS? MANAGERIAL APPROACH | 17 |
| Ion GUȚU , <i>Universitatea de Stat din Moldova</i> Nadejda MIȘENINA , <i>Instituția Publică Liceul Teoretic ”Mihai Eminescu”, Bălți, Republica Moldova</i> Tatiana FETCU , <i>Instituția Publică Liceul Teoretic ”Gheorghe Asachi”, Chișinău, Republica Moldova</i> FUNCTİONALITATEA CURRICULUMULUI LA LIMBA STRĂINĂ DIN PERSPECTIVA CADRELOR DIDACTICE-MONITORI: APLICARE, EVALUARE, RECOMANDĂRI/ THE FUNCTIONALITY OF THE FOREIGN LANGUAGE CURRICULUM FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS: IMPLEMENTATION, EVALUATION, RECOMMENDATIONS | 26 |
| Daniela VACARCIUC , <i>Liceul Teoretic ”Vasile Alecsandri”, Chișinău</i> REGISTRUL DE MONITORIZARE A CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA „ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ”: CONCEPT ȘI REFLECȚII ALE CADRELOR DIDACTICE/ CURRICULUM MONITORING REGISTER ON THE DISCIPLINE ”ROMANIAN AND UNIVERSAL HISTORY”: CONCEPT AND REFLECTIONS OF TEACHERS | 47 |
| Viorel BOCANCEA , <i>Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă” din Chișinău</i> Victor CIUVAGA , <i>Instituția Publică Liceul Teoretic ”Constantin Stere”, Soroca</i> FUNCTİONALITATEA CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA ”FIZICĂ” DIN PERSPECTIVA CADRELOR DIDACTICE MONITORI/ THE FUNCTIONALITY OF THE CURRICULUM IN ”PHYSICS” FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS | 65 |
| Nadejda VELIȘCO , <i>Universitatea de Stat din Moldova</i> Aliona GANDRABUR , <i>Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Sadoveanu”, Călărași</i> COERENȚA TAXONOMICĂ A UNITĂȚILOR DE COMPETENȚĂ ÎN STRUCTURA CURRICULUMULUI SCRIS ȘI PREDAT LA DISCIPLINA CHIMIE ÎN GIMNAZIU/ THE TAXONOMIC COHERENCE OF THE COMPETENCE UNITS IN THE STRUCTURE OF THE WRITTEN AND TEACHED CHEMISTRY CURRICULUM IN LOWER GENERAL EDUCATION | 75 |

| | |
|--|-----|
| Nina BÎRNAZ , <i>Universitatea de Stat din Moldova</i> EVOLUȚIA CURRICULUMULUI LA BIOLOGIE: ANALIZĂ RETROSPECTIVĂ ȘI ASPECTE ACTUALE/ EVOLUTION OF THE BIOLOGY CURRICULUM: RETROSPECTIVE ANALYSIS AND CURRENT ASPECTS | 86 |
| Daniela STATE , <i>Universitatea de Stat din Moldova</i> FORMAREA COMPETENȚELOR ISTORICE ÎN CICLUL PRIMAR: MONITORIZAREA IMPLEMENTĂRII CURRICULUMULUI/ TRAINING HISTORICAL COMPETENCES IN PRIMARY CYCLE: MONITORING CURRICULUM IMPLEMENTATION | 96 |
| Marina MORARI , <i>Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți</i> PRINCIPII DE SELECTARE A STRATEGIILOR ȘI METODELEOR DIDACTICE ÎN CADRUL CURRICULUMULUI PREDAT LA "EDUCAȚIE MUZICALĂ"/ PRINCIPLES FOR SELECTING TEACHING STRATEGIES AND METHODS WITHIN THE "MUSIC EDUCATION" CURRICULUM | 106 |
| Nicolae BRAGARENCO , <i>Universitatea de Stat din Moldova</i> ALINIEREA PROGRAMELOR UNIVERSITARE LA CURRICULUMUL DE EDUCAȚIE FIZICĂ (CLASELE I-IV): ANALIZĂ DESCRIPTIV- COMPARATIVĂ/ ALIGNING UNIVERSITY PROGRAMS WITH THE PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM (GRADES 1-4): DESCRIPTIVE-COMPARATIVE ANALYSIS | 123 |
| Nicolae BRAGARENCO, Carolina ȚURCANU , <i>Universitatea de Stat din Moldova</i> EDUCAȚIA FIZICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL: ANALIZĂ COMPARATIVĂ NAȚIONALĂ ȘI REPERE EUROPENE/ PHYSICAL EDUCATION IN GENERAL EDUCATION: NATIONAL COMPARATIVE ANALYSIS AND EUROPEAN BENCHMARKS | 134 |
| Tatiana TURCHINĂ, Valentina DEREJOVSKAIA, Lucia ȚURCAN, <i>Universitatea de Stat din Moldova</i> Mădălina PETCU-MANOLII , <i>Colegiul Pedagogic "Alexei Mateevici" din Chișinău</i> CADRUL DIDACTIC MONITOR: ROLUL SPECIFIC PRIVIND MONITORIZAREA CONTINUĂ A CURRICULUMULUI ȘCOLAR/ THE MONITORING DIDACTIC FRAMEWORK: THE SPECIFIC ROLE REGARDING THE CONTINUOUS MONITORING OF THE SCHOOL CURRICULUM | 144 |
| Aurelia CIMBRICIUC , <i>Instituția Publică Liceul Teoretic „Petru Rareș”, Chișinău, Republica Moldova</i> ROLUL EDUCAȚIEI TEHNOLOGICE ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR PENTRU SOCIETATEA CUNOAȘTERII/ THE ROLE OF TECHNOLOGICAL EDUCATION IN DEVELOPING COMPETENCES FOR THE KNOWLEDGE SOCIETY | 158 |
| Vladimir GUȚU, Maia ȘEVCIUC , <i>Universitatea de Stat din Moldova</i> METODOLOGIA PROIECTĂRII COMPETENȚELOR SPECIFICE DISCIPLINEI ȘCOLARE: CONCEPT ȘI INSTRUMENTARIUL/ METHODOLOGY OF DESIGNING SCHOOL DISCIPLINE-SPECIFIC COMPETENCES: CONCEPT AND TOOLKIT | 165 |

| | |
|---|-----|
| Vladimir GUȚU, Carolina ȚURCANU, Universitatea de Stat din Moldova | 184 |
| INTEGRARE CURRICULARĂ: CONCEPT ȘI SEMNIFICAȚII VALORICE/ CURRICULAR INTEGRATION: CONCEPT AND VALUE SIGNIFICANCES | |
| Valeria BOTEZATU, Universitatea de Stat din Moldova | 195 |
| MONITORIZAREA EVALUĂRII ÎN CONTEXTUL DEZVOLTĂRII CURRICULARE DIN PERSPECTIVA CADRELOR DIDACTICE/ MONITORING EVALUATION IN THE CONTEXT OF CURRICULAR DEVELOPMENT FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS | |
| Valeria PASCARU-GONCEAR, Universitatea de Stat din Moldova | 203 |
| OPTIMIZING THE PSYCHO-EMOTIONAL CLIMATE IN SCHOOLS THROUGH COOPERATION BETWEEN FAMILY AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS/ OPTIMIZAREA CLIMATULUI PSIHOEMOȚIONAL ÎN ȘCOALĂ PRIN COOPERAREA DINTRE FAMILIE ȘI INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT | |
| Veronica CLICHICI, Universitatea de Stat din Moldova | 213 |
| DEMERSURI METODOLOGICE DE MONITORIZARE A CURRICULA ȘCOLARE DIN PERSPECTIVA NOILOR EDUCAȚII/ METHODOLOGICAL PROCEDURES FOR MONITORING THE SCHOOL CURRICULUM FROM THE PERSPECTIVE OF NEW EDUCATION | |
| Olga DICUSARĂ, Universitatea de Stat din Moldova | 222 |
| METODOLOGIA DE MONITORIZARE A CURRICULUMULUI ȘCOLAR DIN PERSPECTIVA INTERCULTURALITĂȚII/ METHODOLOGY FOR MONITORING THE SCHOOL CURRICULUM FROM AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE | |
| Angela POTÂNG, Universitatea de Stat din Moldova | 233 |
| MOTIVAȚIA PENTRU ÎNVĂȚARE CA DIMENSIUNE A CURRICULUMULUI ȘCOLAR/ LEARNING MOTIVATION AS A DIMENSION OF THE SCHOOL CURRICULUM | |
| Ana TARNOVSCHI, Universitatea de Stat din Moldova | 246 |
| METODOLOGIE ȘI INSTRUMENTE PSIHOLOGICE DE MONITORIZARE A CURRICULUMULUI ȘCOLAR DIN PERSPECTIVA DEZVOLTĂRII ATENȚIEI ELEVILOR/ METHODOLOGY AND PSYCHOLOGICAL TOOLS FOR MONITORING THE SCHOOL CURRICULUM FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS' ATTENTION DEVELOPMENT | |
| Galina PRAVIȚCHI, Universitatea de Stat din Moldova | 255 |
| MONITORIZAREA CURRICULUMULUI ȘCOLAR ÎN RAPORT CU PERCEPȚIA ELEVILOR ASUPRA STILURILOR DE ÎNVĂȚARE/ MONITORING THE SCHOOL CURRICULUM IN RELATION TO STUDENTS' PERCEPTION OF LEARNING STYLES | |
| Florian Viorel MIU, Universitatea Danubius, Galați, România | 265 |
| DATE PRELIMINARE CU PRIVIRE LA ACTIVITĂȚILE DE JOC DE NOROC LA ADOLESCENȚI ÎN CADRUL UNUI LOT DE STUDIU DIN GALAȚI, ROMÂNIA/ PRELIMINARY DATA REGARDING GAMBLING ACTIVITIES AMONG ADOLESCENTS WITHIN A STUDY SAMPLE IN GALATI, ROMANIA | |

**LIMBA ROMÂNĂ CA DISCIPLINĂ ȘCOLARĂ, ÎN VIZIUNEA
ELEVILOR, VORBITORI NON-NATIVI DIN CLASA A IX-a**
ROMANIAN LANGUAGE AS A SCHOOL SUBJECT, IN THE VIEW OF
NON-NATIVE SPEAKERS IN THE 9th GRADE

CZU: 373.5.091.214:811.135.1`243(478)(049.5) <https://doi.org/10.59295/dccce2025.01>

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

ORCID: 0000-0001-9096-621X

E-mail: viorica.goras@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Inga LIULENOVA

ORCID: 0009-0009-1863-9746

E-mail: ingaliulenov@gmail.com

*Instituția Publică Liceul Teoretic „Antioh Cantemir”, Chișinău,
Republica Moldova*

Abstract: *This study analyzes the perception of ninth-grade students in national minority schools in Moldova regarding the Romanian language and literature curriculum. It reveals that while half of the students consider Romanian a difficult subject, in the same time, a majority believe the curriculum is well-structured and prepares them sufficiently for societal integration. The students also feel that the curriculum's specific competencies are clearly defined, reflect the subject area appropriately, and guide them toward academic, personal and social success/integration. The research was conducted based on the selective analysis of responses to a complex questionnaire and the analysis of current school documents, related to the practice of teaching-learning-evaluation of the Romanian language as a second language and as an official language of communication in the Republic of Moldova.*

Keywords: *advantages, difficulties, non-native speakers, Romanian language, school curriculum, students perception, survey.*

INTRODUCERE

În Republica Moldova, clasa a IX-a marchează finalizarea treptei gimnaziale, a învățământului obligatoriu, devenind un moment

important pentru elev atât din perspectiva orientării lui școlare și profesionale, cât și din punct de vedere sociocultural și formal.

Curriculumul actual de Limba și literatura română pentru instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale este un document normativ, componentă esențială a Curriculumului Național, ce reprezintă interconexiunea demersurilor conceptuale, teleologice, conținutale și metodologice la disciplină, accentul fiind pus pe abordarea integrată a sistemului de competențe, conținuturi, activități de învățare ca un nou cadru de referință al procesului didactic, finalități educaționale [1]. Acest document stabilește ce competențe trebuie să-și formeze elevul până la final de gimnaziu, acesta act reglator reprezentând „harta” prin care navighează/învață să integreze cunoștințele, abilitățile și atitudinile necesare vieții școlare și sociale, în vederea soluționării diverselor probleme din viața cotidiană.

Probele de evaluare de la examenul național de absolvire a învățământului obligatoriu se bazează pe competențele prevăzute de Curriculum, la nivel cognitiv, afectiv și practic de comunicare. Așadar, curriculumul devine pentru elev un reper al reușitei școlare, indicând foarte clar ce trebuie să știe și cum să poată comunica cu succes la final de gimnaziu. Curriculumul gimnazial oferă elevului o bază comună de cultură generală, pe care acesta o valorifică pe parcursul vieții, indiferent de traseul educațional ales mai departe. Relația dintre curriculum și elevul de clasa a IX-a este una strânsă, deoarece elevul este beneficiar de curriculum, este coparticipant în implementarea acestuia, contribuind activ la propria formare, dar și la materializarea produselor, ca dovadă a competențelor achiziționate la nivelul celor patru deprinderi integratoare: ascultare/înțelegere, vorbire, lectură și scriere.

MATERIAL ȘI METODĂ

În cadrul monitorizării procesului de implementare a curriculumului național, cu scopul de a evalua percepția elevilor privind principalele documente normative, avantajele/succesele și dificultățile legate de studierea limbii și literaturii române, a fost distribuit în mod virtual un chestionar de monitorizare [2, pp. 81-87] pe un eșantion de 188 de elevi din clasa a IX-a din instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale, dintre care 94,7% reprezentând instituții din municipii și

5,3% din raioane. Majoritatea elevilor care au participat la chestionar studiază la liceu (69,7%), iar ceilalți la gimnazii (30,3%). Media anuală a acestor elevi în clasa a VIII-a a fost diferită: de la nota 6 până la 9,43. În același sens, de caracterizare a lotului chestionat, remarcăm faptul că în aceste instituții este reprezentat și mediul rural în mod relevant, or populația școlară descrisă mai sus provine, mai mult de o treime din satele republicii, migrând masiv la nivel intern, împreună cu familiile, inclusiv „în căutarea unei școli mai bune”. În afară de chestionare, am recurs și la metoda de analiză a unor documente școlare, dar și la un Atelier de comunicare cu practicienii implicați în proiect, cu scop de validare a rezultatelor obținute.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Astfel, la întrebarea din Chestionar, care solicita bifarea a 3-4 discipline școlare pe care le consideră dificile, elevii din clasa a IX-a au selectat precum este ilustrat în figura de mai jos:

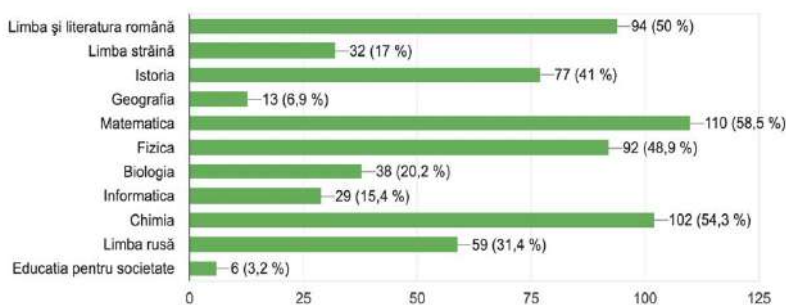


Figura 1. Discipline dificile pentru elevii alolingvi de clasa a IX-a

Observăm că jumătate dintre elevii respondenți afirmă că disciplina *Limba și literatura română* este una dificilă. Motivele ar putea fi diverse: lipsa de motivație a elevilor, diversitatea precară a materialelor didactice oferite de autorități și de alți practicieni, insuficiența cadrelor didactice în instituțiile de învățământ, dar, deloc în ultimul rând, după opiniile profesorilor, dar și a altor specialiști este lipsa unui mediu de comunicare stimulat, atitudinea indiferentă a multor vorbitori de alte etnii față de comunicarea în limba oficială a țării în care trăiesc ei și familiile lor cu mai multe generații. Nu este un lucru nou acest ultim

motiv, dar, din păcate, în cei peste 34 de ani de independență a țării, a eforturilor și a investițiilor uriașe de divers ordin, situația nu s-a îmbunătățit, dimpotrivă s-au compromis mai multe valori. Ca argument aducem mediile „în cădere liberă” de la examenul de capacitate din ultimii ani: în anul 2012 media la nivel național a fost 7,28; în 2022 - 7,06, în 2023 - 6,92; în 2024 - 6,77; în 2025 -5,96. Cu toate acestea, la întrebarea *Curriculumul disciplinar este racordat la așteptările și realitățile societății?* - 69,9% dintre respondenți afirmă că acest lucru se realizează în măsură suficientă, iar 8,7% - în mare măsură și doar 15,8% consideră că această se întâmplă în mică măsură, adică acesta îi pregătește puțin pentru integrarea în societate, în opinia lor. Cu tot subiectivismul și gradul mare de aproximație, aceste răspunsuri merită a fi luate în considerare de concepătorii noii generații de curricula, de autorii de manuale, inclusiv de către cadrele didactice.

Întru confirmarea celor reprezentate și comentate anterior, sunt și răspunsurile la altă întrebare, la care 76,4% dintre elevi afirmă că documentul de *Curriculum disciplinar corespunde așteptărilor lor*, iar aproape 20% (19,9%) - în măsură mică (figura 2).

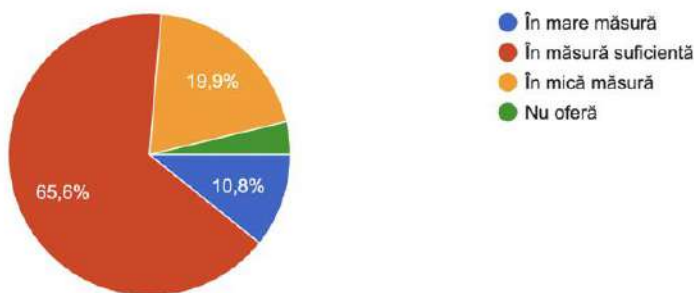


Figura 2. Corespunderea curricula disciplinare la așteptările elevilor

Tot de manieră pozitivă, în calitate de avantaj al Curriculumului scris și predat/învățat, respondenții la chestionar sunt de părerea că și competențele specifice la disciplina *Limba și literatura română* reflectă în mod adecvat domeniul de cunoaștere a disciplinei (cultural, științific,

tehnologic etc.) și îi orientează spre succes în măsură suficientă - 63,6%, în mare măsură - 29,9%, fapt ce denotă conștientizarea faptului că aceste elemente esențiale, de ordin vectorial, din document, sunt proiectate/formulare relativ reușit și, fiind formate, permit o cunoaștere bună a disciplinei studiate.

Elevii din clasa a IX-a au confirmat prin răspunsurile la altă întrebare, precum că ei au resimțit, clar și logic, *progrese ale competențelor de la un an școlar la altul* în măsură suficientă - 70,7% și în mare măsură - 18,6%, iar în mică măsură - 8,5%. Aici putem aduce ca argument centrarea pe elev, ca principiu fundamental al pedagogiei post-moderne, care presupune că întregul proces de predare-învățare-evaluare să fie organizat pornind de la nevoile, interesele, ritmul și potențialul elevului, și nu, exclusiv, de conținutul disciplinar sau de obiectivele proiectate ale profesorului. Pe această dimensiune, 54% dintre elevi confirmă că învățarea pe elev o percep în măsură suficientă, pe când 30,5% - în mare măsură și doar 11,8 consideră că acest lucru se manifestă în mică măsură. Astfel, 84,5% văd învățarea ca un proces personalizat, participativ și orientat spre dezvoltarea integrală a fiecăruia, ceea ce urmează a fi fortificat și dezvoltat în continuare, dar și demonstrat de uzul cotidian, de practica de comunicare a cetățenilor vorbitori nativi ai altor limbi.

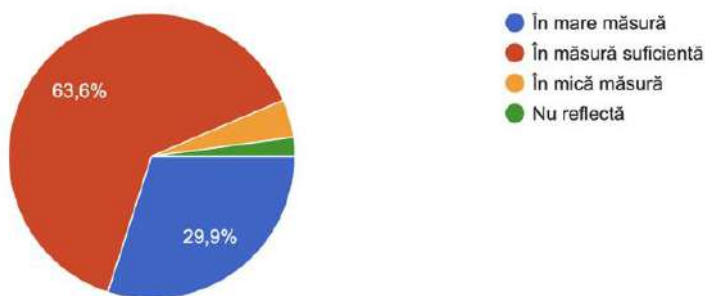


Figura 3. Reflectarea domeniului de cunoaștere și orientarea spre succes în competențele specifice ale disciplinei limba română

La întrebarea „Curriculumul disciplinar conține activități de învățare prin colaborare, coordonare, studii de caz și valorizează aptitudinile individuale?”, participanții la sondaj au dat următoarele răspunsuri: în măsură suficientă – 44,4%, în mare măsură – 41,2%, în mică măsură – 9,6%, adică 85,6% dintre respondenți susțin că actualul curriculum dezvoltă colaborarea, coordonarea, studiul de caz și valorizează aptitudinile individuale, adică îi pregătește să se integreze în societatea în continuă schimbare. Remarcăm aici importanța pedagogică a acestor aspecte și necesitatea promovării și practicării lor în continuare. Tot aici se înscriu și activități la clasă axate pe interdisciplinaritate, inter-, pluri- și transdisciplinaritate, apreciate ca prezente în măsură suficientă – de 69,5% elevi, în mare măsură – de către 16,6%, în mică măsură – 13,9.

O competență-cheie pentru viață și pentru o educație de calitate, care figurează în ansamblul de competențe ale cetățeanului secolului 21, la nivel global, este *dezvoltarea gândirii critice* [3]. La acest capitol, 49,7% dintre participanții la sondaj afirmă că documentul reglator la Limba și literatura română, pentru reprezentanții minorităților naționale, orientează învățarea spre dezvoltarea gândirii critice a elevilor, identificarea și rezolvarea de probleme în diverse contexte, iar 34,2% dintre respondenți sunt de părerea că acest lucru se realizează în mare măsură și doar 12,3% - în măsură mică. Adică 83,9% dintre elevi cred că actualul curriculum le dezvoltă gândirea critică, or un elev cu gândire critică devine un adult responsabil, liber, capabil să facă alegeri corecte și să contribuie activ la dezvoltarea personală, comunitară și a societății, în ansamblu. Iar competențele-cheie/transversale, din care face parte aceasta, formează o categorie curriculară importantă, cu un grad înalt de abstractizare și generalizare, ce marchează așteptările societății privind parcursul școlar și performanțele cele mai generale care pot fi atinse de elevi la încheierea școlarizării [1].

O altă întrebare din chestionar confirmă faptul că se resimte conexiunea dintre limba și literatura română, limba lor maternă (a minorității pe care o reprezintă) și alte discipline școlare: 72,9% atestă o legătură suficientă sau mare (56,4% - suficientă și 16,5% - mare), pe când 16,7% resimt o legătură mică între aceste discipline, iar 7,4% nu au atestat nicio legătură, ceea ce ne face să presupunem că în cazul a 27,1%

dintre elevi nu s-au desfășurat suficiente activități integratoare/proiecte/ateliere de discuții și interculturale, cu impact recunoscut.

Curriculumul disciplinar contribuie la *potențarea cetățeniei active*, fapt menționat de 77,6% de respondenți (56,9% - în măsură suficientă și 20,7% - în mare măsură), dar 19,7% dintre elevi consideră că acest lucru se realizează în mică măsură, ceea ce nu este puțin, după noi. Or, misiunea școlii este să formeze cetățeni ai Republicii Moldova, acest lucru confirmându-se și în răspunsurile 79,3% dintre intervievați (54,8% au afirmat că acest lucru se realizează în măsură suficientă, iar 24,5% - în mare măsură), iar 15,4% dintre elevi au afirmat că școala în mică măsură i-a format ca cetățeni ai Republicii Moldova. În acest sens evocăm o articolul 5.1 al Codului Educației referitor la una dintre misiunile educației de „satisfacere a cerințelor educaționale ale individului și ale societății” [4].

La întrebarea legată de *legătura dintre curriculumul disciplinar și incluziunea școlară și socială*, 56,9% dintre participanți au ales opțiunea „în măsură suficientă”, iar 9,6% - „în mare măsură”, 25% afirmă că acest lucru se realizează „în mică măsură”, chiar dacă 69,2% văd fenomenul incluziunii tratat bine în documentul oficial, totuși ¼ dintre respondenți sesizează aici o verigă slabă a curriculumului, ceea ce semnalăm ca problemă de soluționat în proxima reformă curriculară. De asemenea, 54% dintre elevi afirmă că școala le-a format competența culturală în măsură suficientă, iar 32,1% - în mare măsură și doar 10,7% sunt de părerea că această competență a fost formată în măsură mică de școală, dimensiune ce urmează a fi optimizată *in extenso* la nivel de toate piesele curriculare și întreg demersul pedagogic. Deși manualul în uz [5] contribuie mult la aceasta, realitățile constatate în baza răspunsurilor semnalează necesități stringente de sensibilizare culturală în sens larg a elevilor, reprezentanți ai altor etnii, cu altă limbă maternă decât română și, în mod implicit, purtători ale altor valori identitare și culturale, dar toți cetățeni ai statului Republica Moldova [6]. Astfel, limba română pentru subiecții abordați în cercetare ca limba II-a de comunicare și instruire, are o importanță crucială pentru exersarea cetățeniei active prin integrarea cu succes în cariera profesională și în viața socială din țara noastră

CONCLUZII

- Limba și literatura română este percepută ca o disciplină dificilă. Din cele 188 de răspunsuri ale elevilor de clasa a IX-a, 50% au selectat Limba și literatura română ca fiind o materie dificilă, situându-se pe locul al treilea, după Matematică (58,5%) și Chimie (54,3%). Acest lucru poate fi influențat de factori precum lipsa de motivație sau lipsa unui mediu de comunicare adecvat etc.
- Curriculumul școlar este considerat relevant pentru societate. Majoritatea elevilor (69,9%) consideră că documentul este racordat în măsură suficientă la așteptările și la realitățile societății, iar 8,7% - în mare măsură. Aceasta indică o percepție generală pozitivă a relevanței curriculumului în pregătirea elevilor pentru integrarea socială.
- Competențele din curriculum sunt bine definite și ajută la succesul școlar. Un număr mare de elevi consideră că obiectivele specifice ale disciplinei *Limba și literatura română* sunt formulate adecvat: 63,6% dintre respondenți cred că acestea reflectă în măsură suficientă domeniul de cunoaștere al disciplinei și îi orientează spre succes, iar 29,9% consideră că o fac în mare măsură.
- Elevii de clasa a IX-a recunosc coerența curriculumului. Peste 89% dintre elevi (70,7% - în măsură suficientă și 18,6% - în mare măsură) au observat că progresul competențelor de la un an școlar la altul este clar și logic în document. Acest lucru arată că structura documentului este percepută ca fiind inteligibilă și ușor de urmărit.
- Curriculumul corespunde așteptărilor elevilor într-o mare măsură. Un procent de 76,4% dintre elevi (65,6% - în măsură suficientă și 10,8% - în mare măsură) apreciază că acesta corespunde așteptărilor și intereselor lor, aspect ce sugerează că, deși materia poate fi considerată dificilă, majoritatea elevilor recunosc că documentul în sine este relevant pentru nevoile/preferințele lor de învățare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculum național. Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale. Curriculum disciplinar și Ghid de implementare*. Chișinău: Lyceum, 2020. 148 p.

ISBN 978-9975-3441-0-4.

2. GUȚU, VI., ȚURCANU, C., ȘEVCIUC, M. Monitorizarea curriculumului școlar: concept și metodologie. Chișinău: CEP USM, 2024, 101 p. ISBN 978-9975-62-720-7.
3. *Parteneriat pentru competențele secolului 21*. Disponibil: www.21stcenturyskills.org. [Accesat: 26.08.2025]
4. Codul Educației al Republicii Moldova, 2014, actualizat 2025. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro. [Accesat: 19.08.2025]
5. IORDĂCHESCU, I., ANDRONIC, R. [et al.]. *Limba și literatura română. Manual pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale, clasa a IX-a*, Chișinău: ARC, 2024. 223p. ISBN 978-9975-0-0841-9.
6. GORAȘ-POSTICĂ V. (coord.) [et al.] *Limba română – mijloc de integrare socială în Republica Moldova*. Chișinău: ARC, 2004. 202 p. ISBN 9975-6131-4-4.

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar", cifrul 01.14.01.

**CUM RĂSPUNDE CURRICULUMUL DE LIMBA ȘI LITERATURA
ROMÂNĂ NEVOILOR PSIHOLOGICE ALE ELEVULUI?**

ABORDARE MANAGERIALĂ

**HOW DOES THE ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE
CURRICULUM RESPOND TO THE STUDENT'S PSYCHOLOGICAL
NEEDS? MANAGERIAL APPROACH**

CZU: 373.5.016:373.3.015.3

<https://doi.org/10.59295/dcce2025.02>

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

ORCID: 0000-0001-9096-621X

E-mail: viorica.goras@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Aliona LUNGU

*Instituția Publică Liceul Teoretic „Ion Creangă”, Fălești,
Republica Moldova*

Abstract: *This article examines how the Romanian Language and Literature curriculum for 10th-grade students in the Republic of Moldova responds to their psychological needs, from the perspective of educational management. The study explores three core dimensions of student development: cognitive, emotional, and motivational. Drawing on classroom observations, student and parent questionnaires, and pedagogical reflections, the article identifies both strengths and challenges in the implementation of the current curriculum. The findings show that while cognitive development is well supported through activities that foster critical thinking and analysis, emotional expression and intrinsic motivation are often overlooked in practice. The article proposes concrete managerial actions aimed at integrating emotional literacy and increasing student engagement through innovative teaching strategies, family involvement, and curriculum flexibility. The goal is to support a holistic, student-centered educational process that goes beyond academic performance to include well-being and personal growth.*

Keywords: *Curriculum, educational leadership, psychological (cognitive and emotional) development, Romanian language and literature, students' motivation.*

INTRODUCERE

În contextul reformei educaționale din Republica Moldova, accentul pe calitatea învățării este însoțit de o schimbare holistă de paradigmă: de la predarea centrată pe conținuturi la predarea-învățarea interactivă, centrată pe elev, acest lucru implicând, în mod prioritar, nu doar transmiterea și reproducerea de informații, ci și susținerea unei dezvoltări psihologice echilibrate. Rolul managerului școlar devine astfel esențial în evaluarea modului în care curriculumul și practicile pedagogice corespund nevoilor reale ale elevului. Prin acest articol, propunem o analiză a Curriculumului la Limba și literatura română, cu accent pe trei dimensiuni psihologice interdependente: *dezvoltarea cognitivă, emoțională și motivațională*. Analiza a fost realizată în Instituția Publică Liceul Teoretic „Ion Creangă” din orașul Fălești, pe baza unor instrumente aplicate în teren (fișa de asistențe la ore, chestionare elevi-părinți, programe de formare bazate pe o strategie instituțională coerentă), reflectându-se de manieră managerială participativă asupra realităților curente și a intervențiilor posibile și necesare. Această inițiativă a fost realizată în cadrul unui proiect național de cercetare, nominalizat la finalul publicației, având la bază lucrarea *Monitorizarea curriculumului școlar: concept și metodologie*, din care am extras mai mulți indicatori, sugerați în Registrul de monitorizare a Curriculum-ului la disciplinele predate [1, pp.48-51], dar și din chestionarele propuse în aceeași sursă la scară națională în anul trecut de învățământ, pentru managerii școlari din țară [Ibidem, pp.68-76]. În consecință, propunem bune practici manageriale pilotate și o secvență importantă, încadrată în planul managerial de acțiuni, pentru consolidarea unei educații integrale, centrată pe nevoile de dezvoltare psihologică a elevului.

MATERIAL ȘI METODĂ

Articolul analizează modul în care Curriculumul actual de Limba și literatura română pentru clasa a X-a răspunde nevoilor psihologice ale elevilor din perspectiva managementului educațional, fiind investigate trei dimensiuni esențiale: dezvoltarea cognitivă, emoțională și motivația pentru învățare. Analiza se bazează pe observări directe în cadrul vizitelor de monitorizare, chestionare aplicate elevilor și părinților și

discuțiilor și reflecțiilor profesionale manageriale cu elevii, părinții și profesorii, dar și a unui program de intervenție managerială, propus cadrelor didactice din instituție la disciplina dată, pe care o predă coautoarea studiului, la o instituție educațională din nordul țării.

Centrarea pe elev, ca principiu al învățării, evidențiat în documentele educaționale de la noi de câteva decenii, a fost propus spre monitorizare în baza următorilor indicatori de performanță: învățarea conform nivelului propriu de dezvoltare; individualizarea activităților de învățare; motivarea elevilor pentru învățare; implicarea elevilor în luarea unor decizii educaționale; gradul de acceptare și apreciere a punctului de vedere al fiecărui elev [Idem, p.48]. În același sens, *centrarea pe învățarea activă/interactivă*, conform aceluiași Ghid de monitorizare, presupune ca elevii, la lecție, să se afle în situații de permanentă învățare/activitate, inclusiv prin aplicarea formelor și metodelor moderne: studiul de caz, brainstorming-ul, rezolvarea situațiilor-problemă/cercetare, lucrul în echipe etc.; asigurarea motivației elevilor pentru învățarea activă.

Chestionarul de monitorizare și evaluare pentru manageri a inclus întrebări cu privire la măsura în care Curriculumul actual, Planul-cadru răspunde nevoilor de dezvoltare ale elevilor, intereselor beneficiarilor; solicitare de informații despre faptul că, în procesul de lucru, cadrele didactice colectează informații despre nevoile elevilor, stilurile lor de învățare, sprijinul de care ar putea avea nevoie, cunoștințele lor anterioare, abilitățile pe care și le-au format deja în vederea personalizării procesului de învățare. Chestionarul de același tip pentru elevi a încercat să identifice aspecte mai concrete, bazate pe măsura în care obiectivele/sarcinile anunțate la lecție corespund intereselor, așteptărilor și nevoilor acestora. Respectiv, metodele și instrumentele de cercetare aplicativă descrise în acest paragraf, ne-au ajutat să identificăm percepția actorilor educaționali cu privire la nevoile, interesele elevilor și să ne implicăm direct, în cunoștință de cauză, într-un proces de pilotare a unui program managerial de optimizare a situației, orientat spre înțelegerea și apropierea maximă de necesitățile de dezvoltare cognitivă, emoțională și motivațională a beneficiarilor-cheie ai actului educațional.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Investigația practică pentru acest studiu a avut în prim plan *analiza dimensiunii cognitive*, promovată de curriculum, dar susținută, selectiv, recunoaștem în practica de predare-învățare- evaluare. Precum bine se știe, educația cognitivă nu se reduce la componenta *cunoștințe* din cadrul competențelor curriculare, ci include și abilități de studiere, cercetare, însoțite de atitudinile respective de conștientizare a necesității efortului intelectual susținut, a responsabilității și a sensibilității artistice. Adăugăm în acest sens faptul că în documentul reglator se subliniază faptul că acesta „promovează dezvoltarea gândirii critice și a competențelor argumentate în analiza textelor literare.” [2, p. 143-147]. În această bază, cadrul didactic poate operaționaliza obiective curriculare distincte privind dezvoltarea gândirii critice, a capacităților de interpretare, argumentare și exprimare coerentă. Acestea, în opina comună au importanță majoră pentru dezvoltarea intelectuală, culturală, atât la nivel personal (de evoluție a caracterului), cât și socioprofesională, necesară în dezvoltarea cetățeanului secolului 21, în care va trăi și activa elevul. Din punct de vedere teoretic și curricular-normativ, dimensiunea dată este bine acoperită, dar în aria praxiologică, există destul de multe curențe, incoerențe în aplicare, precum și înțelegeri superficiale. În acest sens, într-o cercetare fundamentală, prof. S. Sanduleac a constatat că „... în contextul școlii contemporane, pedagogii se confruntă cu o serie de probleme complexe, ce reflectă un nivel insuficient de dezvoltare a sistemului cognitiv al elevilor; incapacitatea acestora de a elabora inferențe, judecăți și raționamente pertinente și modul precar în care tinerii accesează și procesează informația” [3, p. 5], inclusiv în era digitală.

Astfel, în baza Cadrului de monitorizare, s-au efectuat multiple *observări „în teren”*, asistând și completând *Registrul de monitorizare* și, în cele 10 lecții asistate, observând o aplicare frecventă de către mai mulți colegi a metodelor didactice care stimulează analiza și sinteza, prin sarcini de elaborare a eseurilor argumentative pe teme etice și sociale din operele studiate, de lectură analitică ghidată prin întrebări deschise și identificarea perspectivelor narrative, dar și prin activități de tip dezbateri și comparații intertextuale. Totuși, acestea nu pot fi suficiente,

mai ales că și gradul de pregătire al profesorilor este divers, sarcinile reproductive, de ordin intelectual elementar abundă, nivelul implicare, pregătire și lectură a elevilor de clasa a X-a este unul mediu, în cazul nostru. Într-un exemplu *de bună practică* putem rezuma câteva aspecte de la o lecție, dedicată analizei operei *O scrisoare pierdută* de I.L. Caragiale, când profesorul a organizat un joc de rol electoral: elevii au simulat campanii politice ale personajelor, folosind tehnici de persuasiune. Elevii au reușit să identifice asemănări între comportamentul personajelor și realitățile politice actuale, demonstrând transfer de competențe. Am putut confirma/deduce lejer că atât Curriculumul, cât și manualul susține dezvoltarea cognitivă, dar rezultatele depind de inițiativa profesorului. În lipsa unei metodologii actualizate și coerente, accentul poate cădea doar pe reproducerea de informații, un exercițiu facil, dar cu impact minim asupra dezvoltării inteligenței, cât și a competențelor literar-artistice vizate la lecție. Ca *intervenție managerială* probată și recomandată de noi și altor colegi, am inclus în strategia managerială operațională de organizare a atelierelor pedagogice dedicate dezvoltării gândirii critice; încurajarea evaluării alternative prin portofolii, proiecte, reflecții; înlocuirea testărilor sumative repetitive cu activități aplicative originale, direct orientate spre dezvoltarea abilităților de exprimare argumentată a opiniilor, de analiză critică, de interpretare personalizată a motivelor, secvențelor de text, dar și de soluționare a unor probleme, bazate pe situații autentice sau simulate, în cazul nostru, deduse din contexte electorale, abordate comparativ. Ca rezultat, elevii au reușit a înțelege adecvat mesajele etice, îmbrăcate într-o haină artistică inegală, dar clasice, de actualitate imediată.

Dimensiunea emoțională în studiul nostru am relaționat-o cu problematica veche a potențialului literar și de viață din a mesajele estetice și etice ale operelor valorificate superficial în spațiul didactic de la ore, cu impact modest, de natură psihologică, emoțională și de sensibilizare artistic-estetică. Or, literatura are o funcție profund emoțională, dar aceasta rămâne sub-utilizată în activitatea didactică. Emoțiile, trăirile și reflecțiile personale ale elevilor nu sunt integrate/valorificate sistematic și extensiv în cadrul lecției, iar

rezultatele din chestionare ne-au oferit următoarele argumente procentuale: 67% dintre elevi au afirmat că nu sunt întrebați *cum/ce* simt în legătură cu textele studiate; 73% dintre părinți au remarcat că adolescenții nu vorbesc acasă despre literatură în mod personal, nu observă dorința, plăcerea lecturii, ci, mai degrabă, o regăsesc printre obligațiile școlare comune. Având în vedere că inteligența emoțională, antrenată prin lectură și analize adecvate, contribuie în mod direct la dezvoltarea cognitivă și la stimularea motivației pentru învățare, presupunând, mai ales, conștientizare de sine, autodisciplină și empatie [4], am dedus necesitatea studierii psihologiei învățării din perspectiva dată, dar și a antrenării operațiilor cognitive enunțate mai sus. Ca exemplu de intervenție managerială, după dezbateri pe marginea acestor rezultate, am introdus în planificarea didactică din semestrul 2 o activitate experimentală - „Jurnalul emoțional de lectură”. Elevii au fost rugați ca, după fiecare text, să noteze într-un paragraf „Ce mi-a spus sau ce mi-a povestit mie această operă?”. Am selectat pentru ilustrare câteva rezultate remarcate la clasă: elevii au început să lege temele literare de experiențele proprii; profesorii au descoperit vulnerabilități și valori greu accesibile prin testare; nivelul de participare și interes a crescut cu 20%, conform autoevaluărilor. Într-o concluzie sumară, am agreeat cu colegii că, în lipsa unui spațiu educațional creativ, sigur și empatic, elevii nu relaționează afectiv cu lectura. Or, o literatură fără emoție devine un exercițiu formal. Alte intervenții manageriale recomandate cu aceeași finalitate au vizat includerea exprimării emoționale pe baza textelor citite în toate planificările tematice, organizarea unor sesiuni de formare cu tematica „Literatura și inteligența emoțională”, colaborarea cu psihologul școlii pentru integrarea unor exerciții de reflecție afectivă în ora de română, dar și a testelor de creativitate.

A treia dimensiune investigată de noi a fost cea *motivațională*, care, la adolescenți, este fluctuantă și dependentă de stilul de predare. Motivația elevilor este fragilă, mai ales în această perioadă de vârstă, iar felul în care este predată literatura, dar și alte discipline, influențează direct interesul și implicarea acestora. În acest context, am confirmat aserțiunea teoretică despre recompensele externe (notele, unele forme de încurajare din partea familiei, interesul pentru imaginea bună în fața

profesorilor, colegilor, rudelor) etc.), și, pentru învățare și lectură, în cazul nostru specific, predominantă la majoritatea elevilor, referitor la care psihologia semnalează că „pot submina motivația intrinsecă prin schimbarea percepției accentului asupra cauzalității” [5, p. 45], inducând imagini false vizavi de interesele și nivelul adevărat de motivație. Ca argument, am extras rezultatele sondajelor: 18% dintre elevi au spus că se simt deseori plictisiți în orele de română; 59% simt că ideile lor nu sunt apreciate; 45% au afirmat că nu înțeleg de ce studiază anumite texte „vechi și grele”. Drept urmare, în intervențiile noastre manageriale, am inițiat trei proiecte extracurriculare: *Podcast-ul literar „Literatura altfel”* – realizat de elevi, în care discută liber operele studiate; *Clubul de improvizație „Personaje în acțiune”* – unde elevii reinterpretează personaje literare în contexte contemporane; *Campania „Cartea care mi-a schimbat viața”* – un concurs narativ, jurizat de părinți. Aceste activități au crescut vizibil implicarea, entuziasmul și motivația intrinsecă. În concluzie, menționăm: metodele frontale, evaluările standardizate și lipsa de libertate creativă reduc motivația elevilor. Literatura trebuie adusă mai aproape de realitatea lor și oferită ca experiență, nu ca materie. Pornind de la convingerea că „managementul educațional eficient integrează dezvoltarea competențelor profesionale cu sprijin emoțional și motivațional, în beneficiul elevului” [6], intervențiile din proiecte au dedus și recomandări în vederea introducerii unui spațiu opțional în curriculum pentru: realizarea unor proiecte personalizate de învățare; încurajarea predării inter/multidisciplinare; promovarea învățării bazate pe proiect de echipă, cu finalități contextuale realiste, relevante pentru dezvoltarea personală, viață culturală și cotidiană din familie, școală sau comunitate. De asemenea, ne-am ghidat și de stringența asigurării stării de bine care, este o misiune importantă a școlii de azi și o obligație managerială, în același timp, iar, la nivel internațional, nu include doar succesul academic, ci și *dezvoltarea emoțională și psihologică în medii de învățare suportive/sigure/prietenoase*. [Cf. 7].

Ca rezultat practic imediat, am inclus în Planul anual alte activități practice, necesare și utile în dezvoltarea psihologică integratoare a adolescenților prin lecțiile de Limba și literatura română, din perspectivă

cognitivă, emoțională și motivațională. Toate aceste inițiative, abordate coerent și asistate din punct de vedere managerial și psihologic, stimulează dezvoltarea caracterului, voinței și orizontului cognitiv-estetic, ca atribute inerente ale unui Om/Cetățean împlinit și responsabil.

**Tabel 1. Plan managerial de acțiune
(rezumat operațional, sursă proprie)**

| Nr. crt. | Măsură propusă | Responsabil | Termen | Indicatori de succes |
|-----------------|---|-----------------------------|---------------|---|
| 1 | Formare: „Predare empatică și motivațională” | Director + formator extern | oct. 2025 | Participare activă, chestionare de feedback |
| 2 | Introducere jurnale de lectură personalizate | Catedra de română | sem. I, 2025 | Progres narativ și calitativ în exprimare |
| 3 | Crearea platformei „Literatura vie” (activități creative) | Echipă metodică | dec. 2025 | Număr de activități, nivel de participare |
| 4 | Ateliere lunare cu părinții: „Cum sprijinim adolescenții în învățare” | Diriginți + psiholog școlar | continuu | Prezență părinți, sondaje de opinie |
| 5 | Evaluare internă periodică | Echipa managerială | semestrial | Rapoarte, fișe de observare, colectare feedback elevi |

CONCLUZII

Curriculumul de Limba și literatura română oferă o bază solidă pentru dezvoltarea cognitivă, dar răspunde doar parțial necesităților de dezvoltare integrată și sistemică a dimensiunilor emoționale și motivaționale ale elevilor. O școală modernă trebuie să formeze nu doar minți bine instruite, ci și adolescenți echilibrați emoțional și autentici în motivația lor pentru creștere și implicare activă în societate. Acest lucru nu se întâmplă automat: reclamă decizii manageriale prompte și eficiente, formare profesională și o deschidere sinceră spre elev, căci

educația înseamnă, în cele din urmă, relație, sens și încredere. La acest capitol, Limba și literatura română este disciplina privilegiată, în care aceste valori pot fi activate și consolidate. În calitate de recomandări pentru autorii noilor generații de Curricula și manuale, alte auxiliare didactice, insistăm asupra introducerii unor reperi normative și practice concrete, actualizate, la nivel de unități de competență, conținuturi și activități de învățare-evaluare, fezabile și relevante pentru adolescenții cu nevoi în continuă evoluție, din epoca noastră tehnologizată și transformată în mod neprevăzut.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. GUȚU, VI., ȚURCANU, C., ȘEVCIUC, M. *Monitorizarea curriculumului școlar: concept și metodologie*. Chișinău: CEP USM, 2024, 101 p. ISBN 978-9975-62-720-7.
2. *Limba și literatura română. Curriculum național. Clasele 10-12. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Lyceum, 2020, 148 p. ISBN 978-9975-3437-2-5. 373.
3. SANDULEAC S. Teoria și metodologia dezvoltării gândirii științifice la pedagogi (formarea inițială și continuă. Rezumatul tezei de doctor habilitat în Științele educației, Chișinău, 2024. Disponibil: <https://www.anacec.md/files/Sanduleac-rezumatDH.pdf>.
4. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 1995. ISBN: 978-606-44-0072-7.
5. RYAN, R. & DECI, E. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, Contemporary Educational Psychology. În: *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Disponibil: https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf.
6. GUȚU, VI., COJOCARU, V., COJOCARU, T., et al. *Management educațional*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013, 533 p. ISBN 978-9975-71-413-6.
7. *Education and Student Well-being*. OECD, 2023. Disponibil: <https://help.opera.com/en/get-started/>.

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclul a Curriculumului școlar", cifrul 01.14.01.

**FUNȚIONALITATEA CURRICULUMULUI LA LIMBA STRĂINĂ
DIN PERSPECTIVA CADRELOR DIDACTICE-MONITORI:
APLICARE, EVALUARE, RECOMANDĂRI**
THE FUNCTIONALITY OF THE FOREIGN LANGUAGE
CURRICULUM FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS:
IMPLEMENTATION, EVALUATION, RECOMMENDATIONS

CZU: 373.5.016:811.1/.8`243

<https://doi.org/10.59295/dcce2025.03>

Ion GUȚU

ORCID: 0000-0003-3302-4829

E-mail: ioangutu5@gmail.com

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Nadejda MIȘENINA

ORCID: 0000-0002-1175-3281

E-mail: nadejdamisenina@gmail.com

*Instituția Publică Liceul Teoretic "Mihai Eminescu", Bălți, Republica
Moldova*

Tatiana FETCU

ORCID: 0009-0009-7080-1536

E-mail: tatianafetcu@yahoo.com

*Instituția Publică Liceul Teoretic "Gheorghe Asachi", Chișinău,
Republica Moldova*

Abstract: *This article analyzes the functionality of the Foreign Language Curriculum (2018/2020) in the Republic of Moldova from the perspective of teacher-monitors involved in a national curricular monitoring program. Using a qualitative methodology, the study draws on data collected through the Electronic Monitoring Register (EMR), focusing on the coherence between the written and taught curriculum across primary, lower secondary, and upper secondary education. The analysis examines six key variables related to thematic relevance, objectives, content, methodology, student engagement, and resource management. Findings indicate a generally satisfactory alignment of the curriculum with the levels of the Common European Framework of Reference for*

Languages (A1–B1), while also identifying practical challenges such as content differentiation, methodological diversity, and time constraints. The study highlights the role of teacher-monitors in offering authentic insights into curriculum implementation and formulates recommendations to enhance curriculum coherence, textbook design, and teacher training. The EMR proves to be a valuable instrument for capturing evidence from classroom practice and for informing future curriculum reforms that respond to real educational needs.

Keywords: *curriculum, evaluation, foreign language, implementation, monitoring.*

INTRODUCERE

Aprobarea ***Curriculumului la Limba străină 1 (CLS1)*** [1; 2; 3] de către Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova a marcat debutul unei noi etape în reforma curriculară, începând cu anul școlar 2018/2019. Documentul a adus schimbări semnificative în structura, conținutul și metodologia procesului educațional, fiind fundamentat pe o abordare psiho/sociocentristă, adică centrată pe elev și pe finalități, exprimate în termeni de competențe. ***CLS1*** a fost aliniat standardelor europene, în special recomandărilor ***Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi. Volum complementar (CECRL VC)*** [4].

Implementarea acestuia s-a desfășurat într-un context educațional dinamic, marcat de digitalizarea accelerată a educației, diversificarea nevoilor lingvistice ale elevilor, dar și de provocări privind formarea continuă a cadrelor didactice și accesul la resurse adecvate în instituțiile de învățământ. În vederea evaluării impactului și eficienței acestor reforme, ministerul a lansat mai multe granturi de stat, unul dintre acestea fiind câștigat de Universitatea de Stat din Moldova (USM)¹, vizând inițierea unui proces de monitorizare națională a curricula disciplinare, cu implicarea directă a cadrelor didactice monitori (CDM). Monitorizarea curriculumului școlar este o practică educațională cunoscută despre importanța căreia au scris atât autori de peste hotare

¹ Proiectul din cadrul Subprogramului (2024-2027) Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclul a curriculumului școlar care prevede și monitorizarea CLS1 în funcție [2018; 2020].

ca L. Stenhouse [5], M. Scriven [6], S. Grundy [7], W. Littlewood [8], cât și din țară: Vl. Guțu, C. Țurcanu, M. Șevciuc [9], inclusiv articolele noastre precedente [10].

Datele colectate în cadrul monitorizării oferă o imagine de ansamblu asupra modului în care politicile și principiile curriculare se reflectă în realitatea practicii educaționale. În acest sens, devine esențială evaluarea funcționalității **CLS1** din perspectiva acestor actori-cheie ai sistemului educațional, care îmbină experiența practică cu rolul de evaluatori ai implementării curriculare.

Scopul prezentului articol este de a analiza modul în care **CLS1** este perceput, aplicat și evaluat de către CDM din republică în baza datelor fixate în *Registrul electronic de monitorizare (REM)*² a **CLS1**, deja compartimentul II - *Monitorizarea operațională a funcționalității curriculumului predat*, și care a fost completat la toate ciclurile școlare în baza manualelor de limba engleză și franceză. Studiul urmărește ca *obiective* identificarea percepțiilor CDM cu privire la claritatea, coerența și aplicabilitatea **CLS1**, stabilirea punctelor forte și a dificultăților întâmpinate în implementarea curriculumului, precum și formularea unor recomandări de îmbunătățire, pe baza datelor colectate prin intermediul activităților de monitorizare.

Prin acest studiu, se dorește contribuirea la o mai bună înțelegere a procesului de implementare curriculară și la consolidarea strategiilor educaționale viitoare, în vederea dezvoltării unei generații de curricula naționale mai adaptate și sustenabile. Acest lucru poate fi obținut prin formularea unor sugestii și recomandări menite să contribuie la consolidarea unui dialog constructiv între elaboratorii politicilor educaționale și practicienii din domeniu.

Într-un sistem educațional în continuă transformare, funcționalitatea curriculumului rămâne o prioritate esențială pentru asigurarea calității procesului de predare-învățare. Chiar dacă **CLS1** (2018; 2020) a fost elaborat conform tendințelor europene și recomandărilor **CECRL VC**, eficiența implementării depinde mai ales de modul în care acesta este receptat și aplicat în practica școlară națională.

² Elaborat în cadrul lucrării Monitorizarea curriculumului școlar: concept și metodologie (Vl. Guțu et alii, 2024) din cadrul Centrului de Cercetări Științifice "Politici educaționale și sociale" al Universității de Stat din Moldova.

Evaluarea funcționalității curriculumului prin vocea CDM implicate direct în procesul de monitorizare oferă date valoroase pentru adaptarea politicilor educaționale și susținerea unei reforme curriculare durabile [9, p. 28-41; 11, p. 21-51; 12, p. 517-523; 13, p. 23 - 44].

METODOLOGIA APLICATĂ ȘI VARIABILELE DE MONITORIZARE

Cercetarea de față se bazează pe o metodologie calitativă, centrată pe analiza datelor obținute prin intermediul *REM*, utilizat în cadrul programului național de monitorizare desfășurat în perioada 2024-2025. Instrumentul a fost elaborat cu scopul de a colecta informații relevante privind funcționalitatea **CLS1** din perspectiva CDM, implicate direct în procesul de predare și implementare a acestui document de politici lingvistice educative.

REM a **CLS1** predat este un instrument esențial pentru asigurarea calității procesului educațional și pentru alinierea dintre curriculumul scris și cel predat³, având o serie de *avantaje* benefice procedurii în cauză precum:

- *asigurarea coerenței dintre curriculumul scris și cel predat*, prin verificarea clară a corespondenței dintre ceea ce este prevăzut în documentele curriculare și ceea ce se realizează efectiv în clasă, fiind evitate abaterile sau interpretările arbitrare.
- *orientarea spre competențe (specifice, interdisciplinare, transversale)*, prin conformarea cu nivelurile **CECRL** (A1, A2, B1), ceea ce susține dezvoltarea unui învățământ modern, axat pe rezultatele învățării.
- *reflectarea progresivă a activităților de predare*, prin examinarea fiecărei unități de învățare din perspectiva temei, obiectivelor, conținuturilor, metodelor, evaluării și impactului asupra elevilor, fapt ce permite o analiză fină și adaptarea strategiilor didactice.
- *centrarea pe elev și pe învățarea activă*, prin valorificarea principiilor precum individualizarea, ritmul propriu de învățare, motivarea elevului și utilizarea metodelor interactive, care asigură în ansamblu un climat favorabil învățării autentice.
- *evaluarea echilibrată și funcțională*, prin includerea unor criterii privind diversificarea și echilibrul între formele de evaluare (orală,

³ CDM au participat și la două formări în cadrul Proiectului dat privind aplicarea în practică a celor 2 compartimente ale REM a CLS1 (noiembrie/decembrie 2024, USM).

scrisă, online), promovarea autoevaluării și evaluarea contextualizată, susținând evaluarea ca parte integrantă a învățării, nu doar ca instrument de control.

- *abordarea interdisciplinară și contextualizată*, prin evaluarea capacității de integrare a conținuturilor de la LS cu alte discipline (limba română, LS2, istorie, geografie), precum și aplicabilitatea cunoștințelor în contexte reale și variate.
- *utilitatea pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice*, prin oferirea unui cadru de autoanaliză, reflecție și dezvoltare profesională continuă, ajutându-i să-și îmbunătățească planificarea, implementarea și evaluarea demersurilor educaționale.
- *colectarea de date pentru politici educaționale*, prin structurarea observațiilor și a dificultăților întâmpinate.

În așa fel, *REM* oferă date importante pentru factorii decizionali în vederea ajustării *CLS1* și a manualelor, dar și în formarea continuă a cadrelor didactice.

Analiza Compartimentului I al *REM*, axată pe *corespondența între curriculumul scris și cel predat* la LS1, a oferit o imagine clară a nivelului de implementare a prevederilor curriculare în practica educațională. Evaluarea s-a realizat în baza variabilelor de monitorizare grupate în cinci arii-cheie: *centrarea pe elev, formarea competențelor, învățarea activă, relevanța conținuturilor și evaluarea*. Rezultatele obținute prin utilizarea *REM* evidențiază un nivel mediu de aplicare a principiului centrat pe elev, susținut prin inițiative funcționale precum consiliile elevilor, activitățile online și crearea unui climat favorabil învățării, însă cu nevoi clare de îmbunătățire în direcția individualizării procesului educațional, adaptării ritmului de lucru și stimulării inițiativei personale. De asemenea, se constată o valorificare insuficientă a potențialului învățării diferențiate și a motivației interne, în ciuda unei alinieri declarative la *CECRL VC* în formarea competențelor, persistând decalaje semnificative în aplicarea efectivă, mai ales în ceea ce privește competențele plurilingve, pluriculturale și de mediere. Se semnalează necesitatea integrării mai profunde a proiectelor interdisciplinare și a unei corelări coerente între curriculum, manuale și ghiduri metodologice, precum și a diversificării strategiilor didactice și a

integrării eficiente a tehnologiei. Conținuturile, deși în general adecvate, necesită actualizare pentru a deveni mai atractive, relevante și ancorate în realitatea elevilor, iar manualele trebuie revizuite astfel încât să reflecte nivelurile reale ale elevilor și să susțină o învățare diferențiată. În plan evaluativ, se impune o aliniere mai riguroasă la noile cerințe ale **CECRL VC** prin diversificarea formelor de evaluare, promovarea autoevaluării și a evaluării online, dar mai ales prin sistematizarea relației dintre obiectivele de învățare și produsele finale realizate de elevi, în vederea creșterii coerenței și relevanței procesului educațional.

Compartimentul II – *Monitorizarea operațională a funcționalității curriculumului predat la LS1*, are drept misiune evaluarea aplicării concrete a curriculumului scris în procesul didactic, prin observarea directă a coerenței, relevanței și eficienței fiecărei unități de învățare (5-6 unități din manualele aprobate de minister la limba engleză și franceză). În așa fel, s-a putut identifica modul în care sunt implementate unitățile de conținut, obiectivele operaționale, metodele de predare și strategiile de evaluare, în raport cu nivelurile **CECRL VC** și particularitățile de vârstă ale elevilor.

Obiectivele principale ale acestui compartiment au fost:

- *verificarea conformității dintre tema lecției și curriculumul scris/manualul de LS1;*
- *analiza calității proiectării didactice (obiective, activități, sarcini) și a gradului de racordare la nivelurile **CECRL** (A1, A2, B1);*
- *evaluarea eficienței metodelor didactice și a activităților de învățare în raport cu învățarea activă, interactivă și online;*
- *monitorizarea implicării reale a elevilor (activi/pasivi, însușirea temei);*
- *identificarea nevoii de resurse complementare și aprecierea timpului necesar pentru atingerea obiectivelor lecției.*

Prin urmare, Compartimentul I a reușit să evidențieze o implementare parțială, cu bune practici punctuale și cu un potențial real de dezvoltare, care ar putea fi valorificat prin ajustări curriculare, metodologice și resurse curriculare (manuale, ghiduri, platforme digitale). În cele ce urmează, vom încerca să estimăm pe cât a reușit deja Compartimentul II să ofere un cadru analitic clar pentru a calibra

procesul de predare la cerințele actuale ale curriculumului modern, sprijinind atât reflecția cadrelor didactice, cât și optimizarea deciziilor educaționale la nivel instituțional, mai ales din perspectiva noului curriculum de generația a V-a.

ANALIZA REZULTATELOR ȘI OPINIILOR CADRELOR DIDACTICE-MONITORI ÎN BAZA DATELOR COMPLETATE ÎN REGISTRUL ELECTRONIC DE MONITORIZARE A CURRICULUMULUI LA LIMBA STRĂINĂ

Evaluarea **CLS1** în baza Compartimentului II - *Monitorizarea operațională a funcționalității curriculumului predat* al REM a permis culegerea unor date relevante direct din teren, reflectând experiențele reale ale practicienilor și oferind o imagine contextualizată asupra modului în care curriculumul este transpus în practica educațională zilnică. Ca și în cazul Compartimentului I, au fost discriminate o serie de variabile capabile să ne asigure evaluarea obiectivă și complexă a *Unităților de învățare* din manualele de limba engleză și franceză la toate ciclurile de studii, din diferite școli și licee de către CDM cu diferit grad didactic. Ca variabile ale Compartimentului II al REM au fost propuse componentele majore și constante ale unei *Unități tematice* din manuale, cum ar fi:

- *conformitatea temei lecției/lecțiilor cu curriculumul scris* (tema prezentă și tratată corespunzător manualului, numărul de ore din **CLS1** adecvat pentru tratarea temei/unității),
- *claritatea și coerența obiectivelor* (obiectivele operaționale în acord cu obiectivele generale și specifice ale disciplinei, formulate conform taxonomiei educaționale (cunoștințe, capacități, atitudini și valori), facilitează formarea progresivă și coerentă a competențelor vizate).
- *calitatea conținuturilor* (conținutul accesibil nivelului de pregătire al elevilor, actual, relevant și atractiv pentru elevi),
- *optimizarea procesului de predare-învățare* (activitățile susțin realizarea obiectivelor lecției, metodele și exercițiile din manual promovează învățarea activă și interactivă, se oferă oportunități pentru învățarea individualizată, adaptată diferitelor categorii de elevi, existența și utilizarea materialelor didactice complementare),
- *angajarea și implicarea elevilor* (numărul de elevi activi/pasivi în

cadrul lecției, numărul de elevi care au însușit sau nu tema, gradul de motivație al elevilor pentru studierea subiectului),

- *gestionarea timpului și resurselor* (timpul suficient pentru desfășurarea activităților și exercițiilor din manual, timpul și resursele disponibile pentru evaluarea tuturor elevilor la tema dată).

În consecință, remarcile fixate de către CDM în baza *REM* ne autorizează să facem constatări și sugestii pentru fiecare din variabilele sus-menționate prin sintetizarea celor mai pertinente date din *REM* la compartimentul II în cadrul *Tabelului de monitorizare a unității de învățare* respective. Având în vedere faptul că volumul unui articol nu permite etalarea și analiza tuturor rezultatelor de la toate ciclurile/nivelurile și de la ambele limbi pentru toate variabilele⁴, am optat pentru o sinteză a datelor expuse de toate CDM de la fiecare ciclu (primar, gimnazial, liceal) pentru fiecare din cele șase variabile cu constatările ulterioare de rigoare. Această alegere permite identificarea unui cadru comun de funcționalitate curriculară, păstrând totodată un echilibru între detalieri și relevanță sistemică.

Tabel 1. Sinteza datelor evaluării la ciclul primar/nivel A1, limbile engleză și franceză

| Nr. crt. | Variabilă | Indicator | Fixarea rezultatelor | Comentarii/ Sugestii |
|-----------------|---|---|--|--|
| 1 | <i>Conformitate a temei lecției/ lecțiilor cu curriculumul scris</i> | Tema este prezentă și tratată corespunzător în manualul școlar; numărul de ore prevăzut în curriculumul la LS I este adecvat pentru | Temele lecțiilor corespund unităților prevăzute în CLS1. Manualele acoperă temele relevante, iar alocarea timpului este în general adecvată. | <i>Se recomandă consolidarea continuității dintre curriculum și manuale, precum și ajustarea numărului de ore acolo unde complexitatea temei o impune.</i> |

⁴ Analiza completă a rezultatelor obținute în baza datelor fixate în REM a CLS1 de către CDM va fi prezentată în viitoarea monografie Monitorizarea Curriculumului la Limba Străină (2018/2020) din perspectiva noilor viziuni educaționale asupra glotodidacticii, care va fi elaborată în cadrul proiectului sus-menționat, așa cum se va proceda și în cazul altor discipline (limba română, istoria, geografia etc.).

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | tratarea temei / unității. | | |
| 2 | Claritatea și coerența obiectivelor | Obiectivele operaționale sunt în acord cu cele generale și specifice, formulate conform taxonomiei educaționale, sprijinind o formare progresivă a competențelor. | Obiectivele operaționale sunt formulate în conformitate cu taxonomia educațională și reflectă coerența curriculară. Se remarcă o orientare spre competențe. | <i>Este oportună includerea unor repere de reflecție pentru elevi și a unor exemple concrete în ghidurile metodologice pentru facilitarea formulării obiectivelor coerente.</i> |
| 3 | Calitatea conținuturilor | Conținutul este accesibil nivelului elevilor, actual, relevant și atractiv. | Conținuturile propuse sunt adaptate nivelului A1, relevante pentru vârsta elevilor și variate ca domeniu tematic. Se menține atractivitatea și caracterul funcțional. | <i>Se sugerează introducerea mai multor teme apropiate de interesele elevilor și adaptarea conținuturilor la realitatea locală pentru a stimula motivația.</i> |
| 4 | Optimizarea procesului de predare-învățare | Activitățile susțin obiectivele lecției, metodele promovează învățarea activă; există oportunități de individualizare. | Activitățile de învățare promovează implicarea activă a elevilor, metodele sunt variate, dar utilizarea resurselor complementare rămâne limitată. | <i>Ar fi utilă diversificarea metodelor didactice prin utilizarea resurselor complementare și adaptarea activităților pentru nevoile variate ale elevilor.</i> |
| 5 | Angajarea și implicarea elevilor | Se analizează implicarea elevilor la lecție și gradul lor de | Gradul de angajare al elevilor este ridicat, lecțiile sunt interactive și bine corelate cu | <i>Se recomandă crearea unor sarcini diferențiate și interactive</i> |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | | motivație față de subiect. | interesele copiilor, deși implicarea pasivă se manifestă punctual. | <i>care să stimuleze participarea tuturor elevilor, inclusiv a celor cu nivel de competențe mai scăzut.</i> |
| 6 | <i>Gestionarea timpului și a resurselor</i> | Timpul și resursele permit desfășurarea eficientă a lecției și evaluarea elevilor. | Timpul este utilizat eficient pentru majoritatea temelor; manualele sunt bine corelate cu durata orelor, dar se recomandă ajustări pentru evaluarea complexă/completă. | <i>Este necesară o planificare mai flexibilă a timpului pentru evaluări formative / sumative și utilizarea eficientă a resurselor didactice auxiliare.</i> |

Concluziile monitorizării **CLS1** predat la ciclul primar/nivel A1 evidențiază o corelare satisfăcătoare între curriculum, manuale și practici didactice, cu lecții bine structurate, obiective operaționale aliniate competențelor și metode care susțin învățarea activă, dar și cu unele disfuncționalități ce reclamă ajustări. Se constată nevoia unei continuități mai clare între curriculum și manuale, prin completarea acestora cu activități vizuale, materiale autentice și resurse digitale care să sprijine învățarea contextualizată, precum și diferențierea activităților și adaptarea acestora la ritmurile și nivelurile reale ale elevilor. Obiectivele lecțiilor ar trebui formulate într-un limbaj accesibil vârstei, sprijinind astfel învățarea progresivă, iar unele exerciții din manuale necesită ajustare pentru a nu depăși capacitățile cognitive ale elevilor mici. Se recomandă utilizarea jocului didactic, a învățării prin acțiune și a sarcinilor integrate (cântec, mișcare, desen), precum și gestionarea eficientă a timpului și resurselor. De asemenea, este esențială formarea continuă a cadrelor didactice pentru planificarea didactică centrată pe competențe și pentru consolidarea unei educații incluzive și eficiente.

**Tabel 2. Sinteza generalizată a rezultatelor și sugestiilor
monitorizării CLS1 la ciclul gimnazial/nivel A2,
limbile engleză și franceză.**

| Nr. crt. | Variabilă | Indicator | Fixarea rezultatelor | Comentarii/Sugestii |
|----------|---|---|---|--|
| 1 | Angajarea și implicarea elevilor | Numărul de elevi activi la lecție și numărul de elevi pasivi la lecție variază sau este stabil. | Nivelul de implicare al elevilor variază între clase, fiind influențat de interesul pentru temă și dificultatea sarcinilor; conținuturile lecțiilor sunt în general adaptate nivelului CECRL și vârstei elevilor, iar obiectivele operaționale se aliniaza celor specifice și interdisciplinare; temele sunt în concordanță cu curriculumul scris și reflectate corect în manuale; timpul este considerat suficient dacă lecția este bine structurată, iar activitățile de învățare sprijină | <i>Se recomandă introducerea de activități interactive și resurse suplimentare pentru a stimula participarea elevilor, mai ales în cazul celor cu nivel lingvistic mai scăzut; lucrul diferențiat și cooperativ trebuie susținut de sarcini clare și roluri bine definite pentru fiecare elev.</i> |

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| | | | realizarea obiectivelor, cu unele necesități de diversificare. | |
| 2 | Calitatea conținuturilor | Conținutul subiectului la lecția de LS1 este conform nivelului CECRL și particularităților de vârstă și de învățare ale elevilor. | Conținuturile tematiche și lingvistice sunt, în general, conforme cu nivelul A2 de referință al CECRL și cu particularitățile de vârstă ale elevilor; progresia tematică este relativ coerentă, iar lecțiile facilitează parcurgerea obiectivelor în ritmuri diverse; implicarea elevilor este susținută prin teme atractive și materiale suplimentare adaptate. | <i>Ar fi utilă o colaborare mai strânsă între autorii manualelor pentru a asigura coerența și progresia tematică pe parcursul anilor de studiu; activitățile interactive și materialele adiționale ar trebui să completeze oferta manualelor pentru o implicare mai activă a elevilor.</i> |
| 3 | Claritatea și coerența obiectivelor | Obiectivele operaționale ale lecției/lecțiilor la LS1 sunt coerente cu cele specifice și interdisciplinare și asigură formarea procesuală a acestora. | Obiectivele lecțiilor sunt, în cele mai multe cazuri, formulate coerent și legate de obiectivele specifice și interdisciplinare, sprijină dezvoltarea competențelor | <i>Se propune dezvoltarea unui ghid metodologic care să includă exemple concrete de obiective interdisciplinare și sugestii de reflecție pentru elevi; astfel s-ar sprijini o mai bună orientare a demersului</i> |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| | | | lingvistice și pot ghida desfășurarea lecțiilor într-un mod funcțional și integrativ. | <i>didactic și o aplicare eficientă a obiectivelor.</i> |
| 4 | Conformitatea temei lecției cu curriculumul scris | Tema lecției/lecțiilor este în corespondere cu curriculumul scris la LS1 în funcție și este reflectată în manualul școlar la LS1. | Temele lecțiilor sunt conforme cu curriculumul scris și manualele, fiind corelate cu unitățile tematice și lingvistice; progresia conținuturilor este logică și bine structurată, permițând o abordare coerentă a învățării. | <i>Manualele ar trebui să mențină progresia logică a conținuturilor tematice și să includă aplicații funcționale care să permită integrarea cunoștințelor; rubrica tematică ar putea fi extinsă cu referințe culturale și activități de conectare la realitatea cotidiană.</i> |
| 5 | Gestionarea timpului și a resurselor | Timpul pentru a realiza activitățile de învățare și exercițiile recomandate în manualul la lecția de LS1 este suficient. | Timpul alocat activităților este, în general, suficient pentru realizarea sarcinilor propuse, cu condiția organizării eficiente a lecției; aplicarea echitabilă a timpului în funcție de nivelul elevilor este esențială pentru succesul | <i>Pentru o valorificare optimă a timpului didactic este esențială structurarea clară a lecției și folosirea sarcinilor diferențiate; resursele vizuale și exercițiile în echipă pot eficientiza procesul și susține participarea elevilor cu ritmuri diferite de învățare.</i> |

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| | | | procesului educațional. | |
| 6 | Optimizarea procesului de predare - învățare | Activitățile de învățare și produsele recomandate la LS1 asigură realizarea obiectivelor operaționale. | Activitățile propuse contribuie la realizarea obiectivelor operaționale, dar este nevoie de o diversificare mai pronunțată a produselor de învățare pentru a stimula creativitatea și angajarea elevilor în contexte reale și autentice. | <i>Se recomandă diversificarea activităților și produselor de învățare prin includerea de sarcini creative, jocuri de rol, benzi desenate, rebusuri și proiecte colaborative care stimulează gândirea critică și utilizarea funcțională a limbii în contexte reale.</i> |

În ansamblu, predarea LS1 în ciclul gimnazial reflectă o conformitate satisfăcătoare cu curriculumul scris, cu activități care susțin atingerea obiectivelor operaționale, conținuturi adaptate nivelului A2 al **CECRL VC** și particularităților de vârstă, precum și o angajare activă a elevilor, mai ales atunci când temele sunt atractive și relevante. Obiectivele lecțiilor sunt formulate coerent și se aliniază celor specifice și interdisciplinare, iar timpul alocat este în general suficient pentru desfășurarea sarcinilor. Cu toate acestea, se recomandă completarea lecțiilor cu materiale audiovizuale, resurse autentice și activități interactive suplimentare, adaptate nevoilor elevilor din clase eterogene, precum și o diversificare a produselor finale care să stimuleze creativitatea și participarea activă. Este necesară clarificarea metodologică a obiectivelor în raport cu descriptorii **CECRL VC**, o colaborare mai strânsă între autorii de manuale pentru asigurarea progresiei tematice și integrarea coerentă a obiectivelor interdisciplinare. Sprijinirea cadrelor didactice prin exemple concrete și metode active ar contribui semnificativ la o învățare autentică, eficientă și centrată pe elev.

**Tabel 3. Sinteza generalizată a rezultatelor și sugestiilor
monitorizării CLS1 la ciclul liceal/nivel B1,
limbile engleză și franceză**

| Nr. crt. | Variabilă | Indicator | Fixarea rezultatelor (sinteză) | Comentarii/Sugestii (sinteză) |
|-----------------|--|--|--|--|
| 1 | Conformitatea temei lecției cu curriculumul scris | Tema lecției/lecțiilor or este în corespundere cu curriculumul scris la LS1 și reflectată în manual. | Temele lecțiilor sunt în general conforme curriculumului și manualelor, reflectând o abordare tematică bine structurată. Totuși, în unele cazuri, apar neconcordanțe între unitățile tematice și nivelul de complexitate a sarcinilor propuse. Manualele respectă direcțiile curriculare, dar necesită completări funcționale. | <i>Manualele trebuie completate cu aplicații culturale și exerciții funcționale care leagă conținutul de realitatea cotidiană. Rubricile tematice pot fi extinse prin conexiuni interdisciplinare și ancorări în societate.</i> |
| 2 | Claritatea și coerența obiectivelor | Obiectivele operaționale ale lecției/lecțiilor or la LS1 sunt coerente cu cele specifice și interdisciplinare și asigură formarea procesuală a acestora. | Obiectivele sunt, în mare parte, formulate clar și coerent cu taxonomia educațională, dar nu întotdeauna integrează atitudinile și valorile. Interdisciplinaritatea este punctată ocazional și nu este suficient | <i>Este necesară integrarea unor ghidaje explicite și a reflecției asupra obiectivelor în proiectarea lecțiilor, cât și integrarea coerentă a atitudinilor și valorilor în aceste obiective. Un ghid metodologic cu exemple interdisciplinare și</i> |

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| | | | susținută. Este nevoie de mai multă claritate și structură în formularea obiectivelor. | <i>de formulare taxonomică ar facilita aplicarea practică de către profesori.</i> |
| 3 | Calitatea conținuturilor | Conținutul subiectului la lecția de LS1 este conform nivelului CECRL și particularităților de vârstă și de învățare ale elevilor. | Conținuturile sunt aliniate CECRL și adaptate vârstei elevilor, dar se remarcă o progresie conținutală inegală între clase. Temele actuale, media digitală și resursele autentice facilitează implicarea și învățarea semnificativă. Se impune o ajustare mai clară a succesiunii conținuturilor între clasele X-XII. | <i>Autorii de manuale ar trebui să colaboreze pentru asigurarea unei progresii coerente între clase. Se sugerează includerea unor teme mai ancorate în realitatea elevilor și contextul actual. Introducerea mai multor activități autentice, media și exerciții interactive ar susține o învățare aplicativă și atractivă.</i> |
| 4 | Optimizarea procesului de predare - învățare | Activitățile de învățare și produsele recomandate la LS1 asigură realizarea obiectivelor operaționale. | Activitățile propuse susțin obiectivele generale, dar nu întotdeauna răspund nevoilor diferențiate ale elevilor. Se impune diversificarea exercițiilor și produselor finale. Metodele moderne, evaluarea online și proiectele | <i>Ar fi oportună diversificarea surselor didactice și includerea activităților diferențiate ce vor susține progresul tuturor elevilor. Se propune includerea unor activități variate (podcasturi, ghiduri, proiecte vizuale, jocuri de rol) și a evaluărilor online. Produsele finale trebuie să reflecte</i> |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| | | | media contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare. | <i>nu doar nivelul lingvistic, ci și creativitatea și autonomia elevilor.</i> |
| 5 | Angajarea și implicarea elevilor | Numărul de elevi activi la lecție și numărul de elevi pasivi la lecție variază sau este stabil. | Gradul de implicare al elevilor variază în funcție de temă, metodele propuse și motivația internă. Activitățile interactive, sarcinile provocatoare și contextul tematic atractiv determină o participare mai activă. Sunt observați elevi mai implicați în lecții care includ jocuri de rol, activități de grup și sarcini personalizate. | <i>Se recomandă alinierea duratei lecțiilor cu nivelul de complexitate al conținutului propus, diversificarea metodelor pentru stimularea implicării elevilor pasivi: întrebări directe, activități de reflecție, sarcini interactive, învățare prin proiect. Adaptarea conținuturilor la interesele elevilor este esențială pentru creșterea motivației.</i> |
| 6 | Gestionarea timpului și a resurselor | Timpul pentru a realiza activitățile de învățare este suficient, iar resursele sunt adecvate. | Timpul didactic este deseori insuficient pentru a atinge profunzimea necesară în unele unități. Ritmurile diferite de învățare ale elevilor și complexitatea sarcinilor impun adaptări. Resursele sunt disponibile, dar utilizarea lor eficientă depinde de planificarea riguroasă și de accesul la platforme digitale. | <i>Extinderea duratei lecțiilor complexe, folosirea fișelor diferențiate și integrarea platformelor educaționale interactive pot sprijini o gestiune eficientă a timpului. Este nevoie de o planificare adaptată ritmului fiecărui elev.</i> |

Monitorizarea realizată la nivel liceal relevă o aplicare general conformă a **CLSI**, în special în ceea ce privește coerența tematică, adaptarea conținuturilor la nivelul B1 al **CECRL VC** cu subnivelurile naționale respective (B1.1–B1.3) și respectarea particularităților de vârstă ale elevilor. Temele lecțiilor și obiectivele operaționale sunt, în cele mai multe cazuri, aliniate cu prescripțiile curriculumului și taxonomia educațională. Se constată o implicare activă a elevilor atunci când sunt utilizate metode interactive, iar materialele didactice – în special cele autentice sau digitale – sunt apreciate pentru relevanța lor. Activitățile propuse permit atingerea treptată a competențelor vizate, în special când sunt însoțite de produse finale aplicative și contextualizate. Manualele și planificările respectă structura curriculară, cadrele didactice manifestând interes pentru integrarea progresivă a cerințelor din CECRL.

Cu toate acestea, sunt necesare unele ajustări pentru a consolida coerența curriculară pe verticală, în special între clasele X–XI–XII, și pentru a asigura o progresie clară a competențelor. Este recomandată formularea mai echilibrată a obiectivelor operaționale, cu accent pe integrarea dimensiunii atitudinale și valorice, precum și extinderea interdisciplinarității prin exemple aplicabile în ghidurile metodologice. Timpul alocat lecțiilor este, în unele cazuri, insuficient, necesitând o reconfigurare a ponderii tematice sau sprijin prin materiale suplimentare care să faciliteze învățarea profundă și formativă. Se observă diferențe între manuale în ceea ce privește actualitatea tematicii și echilibrul dintre componentele lingvistice și culturale. Este necesar de diversificat produsele finale și metodele de evaluare (inclusiv digitale), pentru a răspunde nevoilor elevilor și pentru a susține învățarea diferențiată, a stimula creativitatea, autonomia și reflecția critică. Adaptarea resurselor la ritmurile de învățare și introducerea mai multor materiale didactice complementare (fișe diferențiate, aplicații interactive, conținuturi media) ar sprijini învățarea personalizată și ar crește eficiența procesului educațional.

CONCLUZII

Monitorizarea **CLSI** predat în învățământul general de către CDM relevă o implementare coerentă și progresivă pe cele trei niveluri de

studii: primar, gimnazial și liceal.

Așadar, la nivel primar, accentul a fost pus pe corelarea temelor și obiectivelor cu vârsta și nivelul de dezvoltare al elevilor, conținuturile fiind în general accesibile, atractive și bine sprijinite de manuale. Se remarcă, totuși, o funcționalitate satisfăcătoare a curriculumului, cu recomandări punctuale privind diversificarea activităților și resurselor didactice.

La ciclul gimnazial, se observă o aliniere solidă între curriculumul scris și lecțiile desfășurate, însă apar și provocări privind formularea obiectivelor în termeni taxonomici, adaptarea conținuturilor la interesele elevilor a căror participare variază în funcție de relevanța temei și a metodelor didactice, necesitându-se integrarea unor strategii diferențiate și interactive.

Pentru ciclul de liceu, CDM reflectă o abordare matură a curriculumului, cu o atenție crescută pentru formularea obiectivelor și integrarea competențelor vizate de **CECRL VC**. Totuși, se semnalează decalaje între complexitatea temelor și timpul alocat, diferențe între manuale și o nevoie clară de diversificare metodologică. Implicarea elevilor este direct influențată de autenticitatea temelor și utilizarea resurselor adiționale, iar evaluarea rămâne uneori insuficient integrată în dinamica lecției.

În ansamblu, toate cele trei niveluri indică un angajament real al cadrelor didactice față de calitatea implementării curriculumului. Observațiile formulate în registre reflectă o înțelegere profundă a finalităților educaționale și o preocupare constantă pentru optimizarea predării. Gradul de funcționalitate al **CLS1** este per ansamblu satisfăcător spre ridicat, cu tendințe clare de progres curricular și metodologic, recomandările expuse fiind necesare pentru perspectiva imediată.

Utilizarea **REM** s-a dovedit a fi eficientă ca instrument fiabil de colectare a datelor direct din practică. Acesta oferă nu doar o imagine detaliată asupra modului în care curriculumul este transpus la clasă, ci și o platformă de reflecție profesională din partea cadrelor didactice. Fiind completate de profesori din diverse regiuni și contexte educaționale, registrele au oferit o bază solidă pentru evaluarea funcționalității **CLS1** și formularea de recomandări relevante pentru politica educațională.

În acest sens, se propune consolidarea și extinderea utilizării *REM* în procesele de monitorizare curentă, dar și în evaluările de etapă ale curriculumului, ca suport valoros în fundamentarea deciziilor curriculare viitoare. Monitorizarea curriculară, realizată sistematic și fundamentată pe instrumente precum *REM*, constituie un pilon esențial al politicilor educaționale moderne, întrucât sunt identificate nu doar aspectele funcționale sau disfuncționale ale curriculumului aplicat, ci și o înțelegere contextualizată a modului în care acesta răspunde realităților din teren. Datele culese direct de la cadrele didactice oferă o perspectivă autentică asupra nevoilor elevilor, provocărilor didactice și oportunităților de dezvoltare. În acest sens, rezultatele monitorizării ar trebui valorificate ca reper strategic în procesul de revizuire și elaborare a viitorului curriculum la limba străină, pentru a asigura o coerență reală între documentele de politică educațională, resursele pedagogice și practicile din sala de clasă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. GUȚU, I. (coord.), GUȚU, I., MUNCA-AFTENEV, D. et alii (autori). *Învățământul primar. Curriculum National. Limba străină I. Curriculumul disciplinar. Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar*. Chișinău : MECC, 2018. 124 p. ISBN 978-9975-3258-6-8.
2. CUTASEVICI, A. [et al.] (coord.), GUȚU, V., GUȚU, I. (exp. coord.), MUNCA-AFTENEV, D. (coord.) [et al.]. *Limba străină. Curriculum național. Clasele 5-9. Curriculum disciplinar : Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova*. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 156 p. ISBN 978-9975-3437-8-7.
3. CUTASEVICI, A. [et al.] (coord.), GUȚU, V., GUȚU, I. (exp. coord.), MUNCA-AFTENEV, D. (coord.) [et al.]. *Limba străină. Curriculum național. Clasele 10-12. Curriculum disciplinar : Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova*. - Chișinău: Lyceum, 2020, (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 128 p. ISBN 978-9975-3437-9-4.
4. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire* - Strasbourg, CE (2018/2020). Disponibil: <https://rm.coe.int/cadre-europeen->

[commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270.](#)

5. STENHOUSE, L. *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann, 1975. 248 p. ISBN-10. 9780435808501; ISBN-13. 978-0435808501.
6. SCRIVEN, M. *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Newbury Park: Sage Publications, 1991. 183 p. ISBN-10. 0803943644 ; ISBN-13. 978-0803943643.
7. GRUNDY, S. *Curriculum: Product or Praxis*. University of New England, USA, 1987. 215 p. ISBN 9781850002055.
8. LITTLEWOOD, W. The Task-Based Approach: Some Questions and Suggestions. În: *ELT Journal*, Volume 58, Issue 4, 2004, p. 319-326. ISSN 0951-0893; EISSN 1477-4526.
9. GUȚU, V., ȚURCANU, C., ȘEVCIUC, M. *Monitorizarea curriculumului școlar : concept și metodologie*. Chișinău : CEP USM, 2024. 101 p. ISBN 978-9975-62-720-7.
10. GUȚU, I., LUNGU, S., CHIRIAC, N. Metodologia și instrumentarul monitorizării curricula la limba străină: etapizări și strategii. În : *Probleme de lingvistică, traducere și studii literare*. Materialele Conferinței științifice naționale în onoare profesorului Iraida Condrea. Chișinău, USM, 25 octombrie 2024. Chișinău: [S. n.], 2024 (CEP USM), p.140-153. ISBN 978-9975-62-813-6 (PDF).
11. SARIVAN, L., SINGER, M. Curriculum sub reflector. Raport tehnic privind dezvoltarea curriculară în perioada 2001-2008. În: *Revista de Pedagogie*. București, IȘE, 7-12/ 2008, p.21-51. ISSN: 0034-8679.
12. CĂPIȚĂ, L. E. Creative Curriculum Delivery at School Level. Practitioners' Perspectives. În : *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. București, Volume 180, 5 May 2015, p. 517-523. ISSN 1877-0428.
13. BERCU, N. O perspectivă metodologică asupra interacțiunii dintre actori și factori în dezvoltarea și implementarea curriculumului la nivel de școală și de clasă. În: *Revista de Pedagogie*. București, IȘE, 2013, Nr.2, p.23-44. ISSN 0034-867.

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar", cifrul 01.14.01.

**REGISTRUL DE MONITORIZARE A CURRICULUMULUI
LA DISCIPLINA ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ:
CONCEPT ȘI REFLECȚII ALE CADRELOR DIDACTICE
CURRICULUM MONITORING REGISTER
ON THE DISCIPLINE "ROMANIAN AND UNIVERSAL HISTORY":
CONCEPT AND REFLECTIONS OF TEACHERS**

CZU: 373.5.016:94(100+498)

<https://doi.org/10.59295/dcce2025.04>

Daniela VACARCIUC

ORCID: 0009-0005-1204-3790

E-mail: daniela10vacarciuc@gmail.com

Liceul Teoretic "Vasile Alecsandri" din Chișinău;

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *This article addresses the issue of curriculum monitoring in the school subject "History of the Romanians and Universal History" through the implementation of the Curriculum Monitoring Register in educational practice. The proposed Register is structured into three sections: the coverage of curricular content, the teaching strategies and resources employed, and the alignment with competence development. Each section was examined by monitoring teachers against its specific indicators. Particular emphasis was placed on analyzing the distinctive features of the curricular topics outlined in the syllabus, the development of students' cognitive and civic competences, and the challenges associated with ensuring coherence, adaptability, and contextualization in the teaching and learning of both Romanian and universal history. Additionally, the article highlights the reflections of the monitoring teachers, their professional roles, and their recommendations for the effective use of the Register.*

Keywords: *Curriculum for History of the Romanians and World History, Monitoring Register, Curriculum Monitoring, Teacher-Monitor.*

INTRODUCERE

Monitorizarea curriculumului școlar în funcție este o evaluare de proces care urmărește controlul și îmbunătățirea calității aplicării

curriculumului la nivelul practicii educaționale, care identifică bariere, erori sau dificultăți de aplicare a curriculumului scris și ca urmare, Crearea premiselor de dezvoltare continue și ciclice a curriculumului școlar. Abordăm procesul de monitorizare a curriculumului școlar ca o cercetare pedagogică într-o logică care să conducă la obținerea unor concluzii și recomandări pertinente pentru dezvoltarea continuă și ciclică a curriculumului școlar [10]. Vom analiza corelarea conținuturilor cu dezvoltarea competențelor elevilor. Recunoaștem faptul că monitorizarea nu se limitează la „ce” se predă, ci urmărește „cum” contribuie predarea la dezvoltarea competențelor cognitive (gândire critică, analiză istorică, comparare) și civice (responsabilitate, identitate, valori democratice). Se evaluează gradul de aplicabilitate al competențelor în situații reale de învățare. Identificarea strategiilor didactice și resurselor utilizate, este deasemenea o prioritate. Se analizează metodele și mijloacele pe care profesorii le aplică pentru a face procesul didactic mai interactiv și relevant pentru elevi. Accentul cade pe utilizarea resurselor digitale, documentelor istorice autentice și activităților de învățare prin cooperare, dar și pe provocările legate de adaptarea acestora la contextul școlar concret.

Registrul de monitorizare este un instrument pedagogic și administrativ, menit să înregistreze, să sistematizeze și să analizeze date privind implementarea curriculumului scris în activitatea didactică reală. Acesta sprijină monitorizarea continuă, atât la nivelul unității de învățământ, cât și în cadrul evaluărilor externe (inspecții, audituri curriculare, cercetări pedagogice).

MODEL DE REGISTRU DE MONITORIZARE A CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ

Registrul de monitorizare a curriculumului la disciplina Istoria românilor și universală reprezintă un instrument pedagogic și managerial elaborat pentru a urmări, documenta și evalua aplicarea conținuturilor curriculare, strategiilor didactice și resurselor utilizate în procesul de predare-învățare. Acesta are rolul de a corela procesul de instruire cu dezvoltarea competențelor cognitive, civice și valorice ale elevilor, oferind totodată un cadru sistematic de reflecție și recomandări pentru îmbunătățirea calității educației istorice.

Modelul propus este structurat în **șase secțiuni esențiale**, care reflectă cele mai relevante dimensiuni ale predării disciplinei *Istoria românilor și universală*.

Registrul de monitorizare a curriculumului

Secțiunea I. Acoperirea conținuturilor curriculare

| Nr. crt. | Tema din programă | Lecții planificate | Lecții realizate | Observații privind decalajele și cauzele |
|-----------------|--------------------------|---------------------------|-------------------------|---|
| 1 | | | | |

Secțiunea II. Strategii didactice și resurse utilizate

| Nr. crt. | Tipuri de metode utilizate | Exemple concrete de activități | Utilizarea surselor istorice (tipuri) | Resurse didactice/ auxiliare |
|-----------------|-----------------------------------|--|--|-------------------------------------|
| 1 | Ex: Dezbateri, studiu de caz | „Dezbateri, despre revoluțiile din 1848” | Sursă primară (document, imagine) | Manual, fișe, platforme digitale |

Secțiunea III. Corelarea cu dezvoltarea competențelor

| Nr. crt. | Competența specifică vizată (din programă) | Activități care au contribuit la formarea acesteia | Nivel estimat de realizare (scăzut/ mediu/ ridicat) | Observații |
|-----------------|---|---|--|---|
| 1 | Ex: Analizarea surselor istorice | Analiză de document privind Unirea Principatelor | Mediu | Elevii au dificultăți în extragerea ideilor |

Această secțiune a fost analizată de profesorii din raionul Strășeni. Reflecțiile dascălilor au fost diferite. În calitate de profesor de istorie activ în raionul Strășeni, observ direct modul în care temele curriculare prevăzute în documentele oficiale influențează dezvoltarea competențelor elevilor în cadrul lecțiilor de *Istoria românilor și universală*. Din această perspectivă practică și contextualizată, consider că există o corelare relevantă, însă cu anumite provocări de aplicare în funcție de nivelul clasei, specificul comunității și resursele disponibile.

Specificul temelor curriculare în curriculumul național la Istorie, rezultă din structura acestuia în jurul a trei dimensiuni principale:

- Teme de istorie națională (ex. formarea poporului român, Unirea Principatelor, independența și modernizarea statului român);
- Teme de istorie universală (ex. Antichitatea clasică, Evul Mediu european, revoluțiile moderne, războaiele mondiale);
- Teme transversale și teme de actualitate, cum ar fi drepturile omului, istoria minorităților, regimurile totalitare, construcția Uniunii Europene etc. Aceste teme nu sunt doar conținuturi teoretice, ci oferă un cadru propice pentru formarea competențelor generale și specifice prevăzute în curriculum.

Corelarea cu competențele elevilor – analiză pe dimensiuni cu scopul de a dezvolta competențe cognitive și de înțelegere istorică. Temele curriculare contribuie direct la dezvoltarea gândirii istorice, prin:

- Înțelegerea cauzelor și efectelor unor evenimente majore (ex: cauzele Primului Război Mondial, consecințele Pactului Ribbentrop-Molotov);
- Plasarea în timp și spațiu a proceselor istorice (folosind hărți, cronologii, linii ale timpului);
- Stabilirea conexiunilor logice între fenomene (ex: legătura dintre ideologiile secolului XIX și regimurile totalitare ale secolului XX).

Exemplu local: La clasa a IX-a, în lecțiile despre Unirea Basarabiei cu România (1918), elevii din Strășeni pot corela evenimentele istorice cu moștenirea locală și poveștile familiale, ceea ce le stimulează interesul și gândirea critică.

Curricula școlară Istoria românilor și universal, implică competențe de analiză și interpretare a surselor [6]. Curriculumul promovează utilizarea surselor istorice (scrise, vizuale, orale), iar temele mari ale istoriei oferă oportunități excelente de formare a acestor competențe:

- Interpretarea documentelor istorice (decrete, tratate, discursuri);
- Compararea punctelor de vedere din surse diferite (surse oficiale vs. mărturii individuale);
- Identificarea prejudecăților și a propagandei în textele istorice.

Exemplu: La tema „Totalitarismul în Europa și în spațiul românesc”, elevii pot analiza afișe de propagandă, texte din presa interbelică sau

fragmente din amintiri ale deportaților – surse disponibile chiar și în arhive locale sau prin colaborare cu muzeele raionale.

Competențe civice și sociale dezvoltate prin teme precum „Declarația Drepturilor Omului”, „Holocaustul”, „Regimul comunist în RSSM”, elevii dezvoltă:

- Empatie față de victimele istoriei;
- Conștiință civică și respect pentru valorile democratice;
- Spirit critic față de manipulare și extremism.

Context local: În comunitățile din raionul Strășeni, unde încă există persoane în vârstă care au trecut prin deportări sau represiuni, lecțiile de istorie devin un spațiu formativ profund, contribuind la cultivarea memoriei colective și a responsabilității sociale.

Competențe de comunicare și argumentare pentru temele controversate sau complexe – cum ar fi „Conflictul israelo-palestinian”, „Căderea regimurilor comuniste”, „Integrarea europeană” – pot fi abordate prin:

- Dezbateri regulate în clasă;
- Lucrări argumentative și eseuri istorice;
- Prezentări orale și proiecte în echipă.

Eficiență observată: Elevii care participă la astfel de activități devin mai încrezători în exprimarea opiniilor și în susținerea punctului de vedere cu argumente istorice.

Provocări în realizarea corelării

Deși structura curriculară este favorabilă formării competențelor, în practică apar anumite dificultăți:

- Timp insuficient pentru abordarea în profunzime a temelor și dezvoltarea competențelor transversale;
- Resurse didactice limitate, în special pentru temele de istorie universală sau contemporană;
- Elevi cu niveluri foarte diferite de pregătire, ceea ce îngreunează adaptarea metodelor;
- Presiunea asupra profesorului de a finaliza materia, în detrimentul activităților formative.

Profesorii au propus recomandări pentru îmbunătățirea corelării, insistând pe:

1. Integrarea mai activă a istoriei locale în temele generale (ex: folosirea cazurilor locale pentru ilustrarea proceselor istorice mari). Extinderea subiectelor spre un spectru local ar stimula înțelegerea și ar dezvolta mai activ competența.
2. Colaborarea cu instituții culturale (muzee, biblioteci, arhive) pentru accesul la surse și proiecte educaționale. Activitatea practică este garanția dezvoltării unor abilități esențiale pentru competențe.
3. Formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul didacticii competențelor (atelier de lucru, schimb de bune practici);
4. Flexibilizarea planificărilor pentru a permite profesorului adaptarea la nevoile reale ale elevilor și contextului. Se va insista pe profunzimea înțelegerii și nu galoparea programei.

Prin urmare, temele curriculare ale disciplinei *Istoria românilor și universală* sunt bine corelate cu dezvoltarea competențelor-cheie ale elevilor, în special dacă sunt abordate dintr-o perspectivă activă, contextualizată și reflexivă. În raionul Strășeni, aplicarea acestor corelări în practică are un impact vizibil asupra dezvoltării gândirii critice, a conștiinței istorice și a formării identității culturale a elevilor. Cu toate acestea, pentru ca această corelare să devină sistemică și eficientă, este necesar un sprijin mai consistent în ceea ce privește formarea profesorilor, accesul la resurse și libertatea pedagogică.

Secțiunea a IV. Evaluarea realizată

| Nr. crt. | Tipuri de evaluare aplicate | Frecvență | Coerență cu competențele vizate | Exemple de itemi/ probe |
|-----------------|------------------------------------|------------------|--|---|
| 1 | Test scris, eseu, proiect | Lunar | Da / Parțial / Nu | Eseu despre cauzele Primului Război Mondial |

Secțiunea V. Adaptabilitate și contextualizare

| Nr. crt. | Exemple de adaptare la contextul local/ la profilul clasei | Integrarea diversității (istorie locală, minorități, gen etc.) | Implicarea elevilor în alegerea temelor/ activităților |
|-----------------|---|---|---|
| 1 | Studiu de caz despre deportările din Basarabia | Inclusă tema istoriei evreilor în România | Elevii au propus teme pentru proiectul semestrial |

La această secțiune au fost mai activi profesorii cercetători din Orhei. Profesorii de Istorie monitori din raionul Orhei, cu experiență în aplicarea curriculumului național în școli cu profiluri și realități sociale diferite (atât urbane, cât și rurale), au afirmat că adaptabilitatea și contextualizarea curriculumului la Istoria românilor și universală reprezintă un element esențial în asigurarea relevanței procesului educațional pentru elevi. Totuși adaptarea după mediul social, contextul informational, dar și poziția civică a pedagogului, constituie elementele cheie ale adaptării la contextualitate. Formarea inițială a cadrelor didactice, abordarea axiologică a acestei etape de instruire a cadrelor sunt componente prioritare pentru calitatea râvnită de sistem.

Deși curriculumul național este un document unitar, el este conceput cu suficiente grade de flexibilitate care permit profesorilor să adapteze conținuturile și metodele la realitățile locale, nevoile elevilor și contextul istoric, social și cultural specific.

ADAPTABILITATEA ȘI CONTEXTUALIZARE ÎN PREDAREA ISTORIEI

- **Adaptabilitatea:** capacitatea curriculumului de a fi ajustat la nivelul clasei, al comunității sau al elevilor – în funcție de interesele acestora, ritmul de învățare și stilurile cognitive;
- **Contextualizarea:** integrarea realităților locale, exemplelor din istoria regională sau a problemelor actuale în abordarea temelor curriculare, pentru a spori relevanța și angajarea elevilor în procesul de învățare.

Cercetarea a scos în evidență dimensiuni ale adaptabilității curriculumului la nivel local prin adaptarea conținuturilor la nivelul de pregătire și interesele elevilor. În unele școli din raionul Orhei, mai ales din mediu rural, nivelul de pregătire și motivația elevilor pentru studiul istoriei pot varia considerabil. Astfel, adaptarea presupune:

- ✓ folosirea unor surse istorice mai accesibile. Crestomațiile lipsesc, iar sursele, ca regulă sunt aceleași din testele finale. Putem propune elevilor să elaboreze singuri texte, propunându-le un algoritm relevant;
- ✓ explicarea termenilor complexi prin analogii locale. Elevii trebuie instruiți în operarea cu termenii istorici, să cunoască diferența dintre „a defini” și a „explica” o noțiune istorică;

- ✓ integrarea jocurilor didactice și a materialelor vizuale pentru elevii cu dificultăți de învățare.

Exemplu: La tema „Epoca modernă în spațiul românesc”, se poate adapta conținutul pentru a pune accent pe personalități istorice locale, cum ar fi boieri sau preoți din regiunea Orhei care au contribuit la mișcările naționale sau culturale.

Cercerarea Registrelor sistematizate a scos în evidență și necesitatea ajustării metodelor didactice în funcție de contextul local. Școlile din raion dispun de resurse tehnologice și logistice diferite. De aceea, este necesar să: folosim metode tradiționale (narațiunea, analiza sursei tipărite) acolo unde accesul la tehnologie este redus, să promovăm metode interactive (proiecte, dezbateri, învățare bazată pe probleme) acolo unde există infrastructură digitală, să desfășurăm lecții în aer liber, la muzee locale sau în comunitate, pentru o învățare ancorată în realitate. Procesul de integrarea istoriei locale în temele curriculare, se cere responsabilizat. Curriculumul oferă spațiu pentru includerea istoriei locale în lecțiile generale. Acest lucru: stimulează interesul elevilor, consolidează identitatea comunitară, creează punți între trecutul local și procesele istorice generale.

Exemplu concret: În lecția despre perioada interbelică, putem analiza dezvoltarea economică și culturală a orașului Orhei în perioada 1918–1940, prin studii de caz, fotografii de epocă, interviuri cu persoane în vârstă din comunitate.

Contextualizarea în raport cu realitățile sociale și valorile contemporane necesită o abordare a temelor sensibile cu tact și înțelepciune pedagogică. În contextul diversității etnice, religioase și ideologice, unele teme trebuie contextualizate cu grijă: Holocaustul, regimul comunist, Unirea din 1918, conflictul transnistrean etc. Elevii trebuie să înțeleagă aceste teme în spiritul respectului, echilibrului și empatiei, nu al propagandei sau al dogmei. Corelarea conținuturilor istorice cu problemele actuale. Temele precum drepturile omului, relațiile internaționale, migrația, cetățenia activă pot fi legate de realitățile curente din Republica Moldova, inclusiv din raionul Orhei, unde mulți elevi au părinți plecați peste hotare sau trăiesc în comunități multiculturale.

Provocări în aplicarea adaptabilității și contextualizării: lipsa resurselor locale sistematizate (ex: manuale, fișe, surse din istoria raionului). Timpul limitat pentru predare și presiunea asupra parcurgerii conținuturilor din program. Necesitatea de formare profesională continuă pentru cadrele didactice în domeniul didacticii diferențiate și al predării istoriei sensibile. **Evaluarea rigidă**, axată uneori doar pe memorare, care limitează creativitatea profesorului. În acest fel se sugerează **recomandări pentru creșterea gradului de adaptabilitate**.

1. **Crearea de parteneriate cu muzeele, bibliotecile și arhivele locale** pentru elaborarea de materiale didactice cu tematică locală;
2. **Organizarea de formări metodice zonale** pentru schimb de bune practici între profesorii din raion;
3. **Flexibilizarea evaluărilor** pentru a permite evaluarea competențelor reale, nu doar a reținerii informațiilor;
4. **Încurajarea inițiativelor didactice locale** – proiecte tematice, concursuri, expoziții pe teme istorice locale.

În concluzie precizăm faptul că Curriculumul Național pentru disciplina *Istoria românilor și universală* oferă un cadru solid, dar este **viabil și eficient doar în măsura în care profesorul reușește să-l adapteze la realitățile concrete ale elevilor și ale comunității locale**. În raionul Orhei, această adaptabilitate este esențială pentru a face din orele de istorie un spațiu viu, relevant și formativ, în care elevii nu doar memorează evenimente, ci **înțeleg istoria ca pe o parte din propria lor identitate**. Contextualizarea istoriei contribuie astfel la **dezvoltarea spiritului critic, a conștiinței civice și a respectului față de trecut**, valori fundamentale într-o societate democratică.

Secțiunea VI. Reflecții ale cadrului didactic

Autoevaluare și observații:

- Ce a funcționat bine în predarea temelor istorice?
- Unde au apărut dificultăți în atingerea competențelor?
- Ce ajustări metodologice se propun pentru perioada următoare?

✎ *[Spațiu pentru reflecție personală a profesorului]*

.....
.....
.....

Am sugerat echipei cu care am lucrat să respecte următoarele cerințe:

- Completarea registrului se va face periodic (lunar, trimestrial sau semestrial), fiind parte integrantă a portofoliului didactic.
- Datele pot fi analizate de coordonatorii comisiei metodice, directorii adjuncți, inspecți școlari sau echipe de cercetare pedagogică.
- Instrumentul poate fi digitalizat pentru uzul instituțiilor care implementează monitorizare educațională asistată de tehnologie.

Acest model de Registru de monitorizare este construit pentru a susține o practică didactică reflexivă, transparentă și orientată spre formarea competențelor istorice. El încurajează profesorii să observe critic propriul demers, iar instituțiile educaționale să identifice atât bunele practici, cât și ariile care necesită intervenție sau formare suplimentară. Registrul de monitorizare a curriculumului este mai mult decât un simplu instrument birocratic — el reprezintă o unealtă pedagogică strategică, cu scop formativ, reflexiv și calitativ. Aplicarea sa eficientă în contextul disciplinei *Istoria românilor și universală* trebuie să se realizeze în mod planificat, participativ și adaptat la realitățile didactice.

Cercetarea a identificat câteva modalități concrete de aplicare, organizate pe dimensiuni pedagogice și instituționale:

1. Integrarea în planificarea didactică a profesorului, prin completarea periodică a registrului (lunar sau semestrial), în paralel cu planificarea calendaristică sau semestrială. Corelarea rubricilor din registru cu proiectarea competențelor și a conținuturilor învățate, ar susține auto-monitorizarea și autoreglarea predării. De asemenea acest fapt ajută profesorul să identifice prompt decalajele între planificare și realitate și încurajează reflecția pedagogică asupra eficienței metodelor și evaluărilor utilizate. Folosirea în cadrul consiliilor metodice sau a comisiilor de specialitate prin discutarea colectivă a registrelor completate în cadrul ședințelor metodice (semestrial), realizarea de analize comparative între clase, niveluri sau școli și extragerea de bune practici și formularea de recomandări pentru îmbunătățirea predării istoriei. Beneficiile acestui reper constau din Crearea unei culturi profesionale colaborativă și reflexive, ce permite schimbul de experiență și sprijinul collegial și furnizează date utile pentru formarea continuă a cadrelor didactice.

2. Utilizarea în cadrul inspecției sau al evaluării interne/instituționale și integrarea registrului în portofoliul de activitate al cadrului didactic. Utilizarea sa ca instrument de evidențiere a activității de implementare curriculară în inspecții curente, tematice sau de specialitate. Prezentarea registrului ca suport la evaluările instituționale ale calității. Acest fapt oferă o imagine documentată și structurată asupra practicii educaționale, reduce presiunea formalismului birocratic în favoarea unei monitorizări formative și contribuie la trasabilitatea deciziilor pedagogice. Ca și instrument de cercetare pedagogică și inovare curriculară Registrul conduce la agregarea datelor din registre pentru cercetări pedagogice la nivel local/regional, stimulează analiza longitudinală a eficienței implementării curriculumului de Istorie și garantează sprijinirea inițiativelor de revizuire curriculară și de inovare metodologică. Beneficiile în acest sens sunt asigurarea de feed-back științific și contextualizat asupra politicilor curriculare, contribuie la construirea unei baze de date utile pentru decidenții educaționali și valorifică experiența practică a profesorilor în cercetarea aplicată.

În contextul unei educații centrate pe competențe și adaptate la noile exigențe ale societății cunoașterii, cadrul didactic din Chișinău care predă *Istoria românilor și universală* devine nu doar un transmițător de informație, ci și un cercetător pedagogic și inovator curricular. În capitală, unde mediul educațional este divers și mai bine echipat tehnologic, profesorii au mai multe oportunități de a utiliza instrumente moderne de cercetare didactică și de a contribui activ la revizuirea și îmbunătățirea curriculumului.

Cadrele didactice au aplicat metode și instrumente științifice pentru a evalua și îmbunătăți procesul de predare-învățare. Una dintre modalitățile aplicate a fost **chestionarea și interviuri aplicate elevilor** folosite pentru: colectarea opiniilor despre percepția disciplinei. Atât elevii cât și unii profesori abordează această disciplină școlară ca fiind dificilă, cu multe date și necesitatea de a memora. Evaluarea impactului metodelor utilizate și identificarea dificultăților de învățare, constituie o parte valoroasă a competenței pedagogice.

Exemplu: Chestionar privind interesul elevilor față de teme istorice contemporane (Foamea, Deportările, Holocaustul, Războiul Rece, conflictele actuale).

3. O abordare importantă propusă de pedagogii monitori o reprezintă analiza portofoliilor elevilor și a produselor de învățare. Evaluarea proiectelor, eseurilor, materialelor creative ale elevilor pentru a identifica nivelul de gândire critică, înțelegerea relațiilor cauză-efect și capacitatea de a analiza sursele istorice, este imperativul predării istoriei contemporane. Cadrele didactice se vor preocupa de dezvoltarea competențelor de cercetare istorică. Una dintre strategiile cele mai eficiente este Studiul de caz, care permite analiza aprofundată a unui grup de elevi sau a unui proces educațional specific (ex. învățarea colaborativă, integrarea resurselor digitale în lecții de istorie). Acest fapt permite formularea de recomandări pentru predare diferențiată. La fel de importantă este autoevaluarea și jurnalul reflexiv al profesorului, instrumente pentru analiza propriilor metode de predare, ce sprijină identificarea punctelor forte și a dificultăților în raport cu implementarea curriculumului. Reieșind din aceste reflecții putem deduce că scopul major al paradigmei constructiviste constă în pregătirea elevului pentru viață, iar școala trebuie să poată răspunde eficient nevoilor psihologice și sociale ale elevului. În acest sens se recomandă ca profesorul să folosească tehnici constructiviste pentru activarea elevilor, pentru atragerea lor spre învățare. Tot de aici rezultă și necesitatea îmbinării teoriei cu practica, a învățării cu activitățile aplicative și cu cercetarea, cu utilizarea experimentului. În așa mod pedagogii vor pune accentul nu pe difuzarea de cunoștințe gata fabricate, ci pe latura formativă a învățării, pe formarea de competențe, pe dezvoltarea creativității și a imaginației elevilor. În acest mod, elevii vor fi încurajați să reflecteze asupra modului în care gândesc pentru a putea transfera cunoștințele avute în situații noi apărute în viață. Educabilii învață să învețe, învață să își construiască singuri modul prin care vor înțelege și vor asimila cunoștințe. Rolul educatorului se va reduce la facilitarea transmiterii informației, la stimularea creativității și interesului pentru studiu etc.

Cadrele didactice din Chișinău s-au pronunțat pentru dezvoltarea abilităților ce pot contribui activ la inovarea curriculară prin elaborarea de unități de învățare alternative, construirea de secvențe didactice adaptate contextului local sau intereselor elevilor.

Exemplu: Unitate tematică: „Istoria Chișinăului în secolul XX” integrată în lecțiile despre regimul comunist sau perioada interbelică. Deasemenea numeroase proiecte extrașcolare, unele realizate de școlile aflate în rol de cercetători- „Chișinău, orașul leilor”, „Basarabia necunoscută” etc.

4. Într-o perioadă a tehnologiilor și afirmarea inteligenței artificiale, crearea de resurse digitale proprii și utilizarea platformelor (ex: Canva, Padlet, Google Sites) pentru a construi linii ale timpului interactive, hărți istorice commentate, prezentări vizuale cu documente de arhivă sau reflecții ale membrilor de familie. Acestea pot fi utilizate ca resurse deschise și distribuite în comunitățile profesionale. Valoroase sunt proiectele intercurriculare, care prevăd colaborări cu profesori de limbi, geografie, arte pentru crearea unor proiecte tematice interdisciplinare și abordarea istoriei din perspective multiple (ex. istoria în literatură, artă și memorie). Curricula disciplinare oferă oportunitatea cadrelor didactice de a integra istoria locală și orală prin interviuri cu veterani, deportați, persoane vârstnice din Chișinău, valorificarea istoriei comunității prin mini-cercetări, expoziții, hărți ale memoriei, dar și desfășurarea unor activități care sprijină formarea conștiinței civice și a empatiei istorice.

5. Un loc deosebit în valorizarea curriculei școlare la Istoria românilor și universal este colaborarea și partajarea inovării. Un cadru didactic cercetător din Chișinău, dar și din alte localități ale republicii participă activ în rețele educaționale locale și naționale, publică rezultate ale cercetării didactice în reviste sau pe platforme educaționale, participă la programe de formare continuă și conferințe tematice, colaborează cu instituții culturale (muzee, biblioteci, ONG-uri) pentru implementarea proiectelor istorice inovatoare. În Chișinău, un profesor de *Istoria românilor și universală* are un potențial real de a deveni agent al schimbării educaționale prin utilizarea unor instrumente variate de cercetare pedagogică și inovare curriculară. Această abordare permite adaptarea procesului didactic la realitățile elevului modern, susține dezvoltarea competențelor-cheie și contribuie la creșterea calității învățământului istoric din Republica Moldova. Profesorul nu mai este doar „un executant” al curriculumului, ci un co-autor activ al unei

educații istorice relevante, reflexive și centrate pe elev.

Registrul de monitorizare a Curriculumului Național, constituie și un instrument de formare continuă și dezvoltare profesională. Utilizarea registrelor în cadrul programelor de formare continuă (ex. ateliere pedagogice, cursuri de metodică istorică). Analiza reflexivă a propriului registru de către profesori, ca exercițiu de dezvoltare profesională personalizată, poate deveni îndrumare și mentorat pe baza registrelor pentru profesorii debutanți. Beneficiile acestei sugestii rezultă din susținerea formării profesionale autentice, bazată pe date reale din practică, încurajează conștientizarea punctelor tari și a ariilor de îmbunătățit și promovează autonomia profesională și responsabilitatea didactică.

Sugestiile profesorilor implicați în cercetare vizează și digitalizarea și integrarea în sisteme de management educational prin adaptarea registrului într-un format digital interactiv (Google Forms, Microsoft Forms, aplicații dedicate). Centralizarea datelor la nivel de instituție pentru analiză statistică și diagnostic curricular, prin crearea unei platforme digitale colaborative între profesorii de istorie din rețele școlare, ar însemna eficientizarea procesului de completare și analiză, ce ar permite accesul rapid și partajarea datelor relevante, deoarece sprijină monitorizarea educației într-un mod transparent și accesibil.

Aplicarea Registrului de monitorizare a curriculumului la *Istoria românilor și universală* trebuie să depășească rolul formal și să devină o componentă activă a managementului calității educației istorice. Prin integrare sistemică, reflexivă și colaborativă, acest instrument poate sprijini profesionalizarea actului didactic, inovarea curriculară și creșterea impactului formativ al disciplinei în școala contemporană.

În contextul implementării Curriculumului Național, cadrul didactic-monitor joacă un rol crucial pentru asigurarea calității, fidelității și eficienței procesului educațional la disciplina *Istoria românilor și universală*. Această poziție implică o serie de funcții complementare, care au ca scop nu doar verificarea respectării prevederilor curriculare, ci și susținerea dezvoltării profesionale a profesorilor și optimizarea procesului didactic.

Procesul de monitorizare a scos în evidență și funcțiile cadrului didactic-monitor prin supraveghere și control deoarece asigură verificarea conformității între curriculumul scris și cel predat, monitorizând acoperirea tematică, respectarea programelor și implementarea metodologiilor didactice recomandate. Importanța acestui rol constă în prevenirea derapajelor de la standardele educaționale și ajută la menținerea unui nivel minim de calitate și coerență curriculară. Exemplu în istorie: Verificarea dacă temele fundamentale – de exemplu, Revoluția de la 1848 sau Primul Război Mondial – sunt tratate conform rigorilor și obiectivelor curriculare. Funcția de sprijin și consiliere metodologică, întrucât oferă îndrumare profesorilor privind metodele didactice moderne, strategiile de predare și evaluare adaptate specificului disciplinei istorie. Importantă e promovarea inovării pedagogice și profesionalizarea continuă, contribuind la o predare mai eficientă și adaptată nevoilor elevilor. Exemplu: Recomandarea utilizării surselor primare, dezbatelor critice și a tehnicilor de învățare activă pentru dezvoltarea gândirii istorice. Funcția de monitorizare a progresului și feedback, căci colectează și analizează date privind performanțele elevilor și progresul în dezvoltarea competențelor istorice, oferind feedback profesorilor și factorilor decidenți. Această funcție permite intervenții rapide în cazul unor deficiențe, facilitând ajustarea planificărilor și strategiilor didactice. Exemplu: Analiza rezultatelor evaluărilor la istorie și recomandarea unor activități suplimentare pentru consolidarea competențelor. Funcția de coordonare și comunicare prin facilitarea comunicării între cadrele didactice, inspectorate, și alte structuri educaționale, promovând schimbul de bune practici și soluționarea problemelor pedagogice. Din acest rol pedagogul creează o rețea de suport profesional și o cultură organizațională centrată pe calitate și colaborare. Exemplu: Organizarea întâlnirilor metodice în care se discută provocările implementării curriculumului de istorie.

În sfârșit, funcția de evaluare reflexivă și autoanaliză, pentru că încurajează profesorii să-și analizeze critic propria practică didactică, să identifice punctele forte și ariile de îmbunătățire în aplicarea curriculumului. Dezvoltă autonomia profesională și responsabilitatea în

procesul educațional. Exemplu: Facilitarea sesiunilor de reflecție pe baza registrelor de monitorizare a curriculumului.

SPECIFICITĂȚI ALE FUNCȚIEI DE MONITOR ÎN CONTEXTUL DISCIPLINEI ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ

- **Abordarea multiperspectivă:** Monitorul trebuie să asigure că predarea nu este unilaterală sau excesiv centrată pe istoria națională, ci echilibrată cu istoria universală, promovând gândirea critică și contextualizarea.
- **Sensibilitatea la diversitatea culturală și identitară:** Asigurarea integrării istoriei minorităților și a diverselor comunități în procesul educațional.
- **Sprijin pentru dezvoltarea competențelor critice și civice:** Monitorizarea nu doar a conținuturilor, ci și a modalităților prin care se formează competențe de argumentare, analiză și responsabilitate civică.
- **Contextualizarea predării:** Adaptarea conținuturilor și metodelor la specificul local, istoric și social al elevilor.

Funcția cadrului didactic-monitor în aplicarea Curriculumului Național la *Istoria românilor și universală* este una complexă și esențială pentru asigurarea unui proces educațional de calitate. Aceasta transcende rolul simplu de control, devenind un veritabil partener în dezvoltarea profesională a profesorilor și în optimizarea procesului de învățare. Prin exercitarea integrată a funcțiilor de supraveghere, consiliere, evaluare și comunicare, monitorul contribuie la realizarea unei educații istorice critice, echilibrate și relevante pentru formarea cetățenilor responsabili.

CONCLUZII

Cercetarea analitică privind aplicabilitatea și funcționalitatea Curriculumului Național la disciplina *Istoria românilor și universală* evidențiază faptul că, deși cadrul curricular oferă un fundament clar și coerent pentru dezvoltarea competențelor istorice esențiale, implementarea sa în practică întâmpină provocări semnificative legate de adaptarea metodologică, resursele didactice disponibile și monitorizarea efectivă a procesului educațional.

Curriculumul este funcțional în măsura în care este susținut printr-un sistem integrat de monitorizare, formare continuă a cadrelor didactice și adaptare contextuală, care să asigure relevanța și eficiența predării. Pentru a crește gradul de aplicabilitate, este necesară o abordare reflexivă și colaborativă între profesori, factori decidenți și experți pedagogici, astfel încât procesul educațional să răspundă atât cerințelor curriculare, cât și nevoilor diverse ale elevilor contemporani.

Astfel, Curriculumul Național pentru Istoria românilor și universală poate deveni un instrument viu, dinamic și funcțional, care să contribuie la formarea unei gândiri istorice critice, a unei identități culturale solide și a unei conștiințe civice responsabile.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. AUSUBEL, D., FLOYD, R. *Învățarea în școală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
2. BOLOVAN, S.P. *Didactica istoriei: noi orizonturi în predarea, învățarea și evaluarea istoriei prin metode active*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2007.
3. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. București: Erasmus, 2001.
4. BOTGROS, I., FRANȚUJAN, L., *Competența școlară-un construct educational în dezvoltare*. Chișinău, 2010.
5. BRAUDEL, F. *Pedagogia istoriei*. În: Musteață S. *Predarea istoriei. Îndrumar metodic pentru profesori*. Chișinău: Pontos, 2010.
6. *Curriculum național aria curriculară educație sociumanistică istoria românilor și universală Clasele X-XII*, Chișinău, 2019.
7. GUȚU, VI. *Cadru de referință al Curriculumului Național*. Chișinău: Știința 2007.
8. GUȚU, VI. *Curriculumul Național. Cercetare, Dezvoltare, Optimizare*. Chișinău, 2014.
9. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013.
10. GUȚU, VI., ACHIRI, I. *Evaluarea curriculumului școlar. Ghid metodologic*. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2009.
11. MAGALEAS, T., VACARCIUC, D. *Manual școlar, Istoria românilor și universală, clasa a X-a*. Chișinău 2024.
12. NEAGU, M., ACHIRI, I. *Evaluarea curriculumului școlar proiectat*. Iași:

PIM, 2008.

13. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. *Teoria general a curriculumului educational*. Iași: Polirom, 2008.
14. STANCIU, M. *Teoria instruirii și evaluării*. Iași: Editura „Ion Ionescu de la Brad”, 2015.
15. VOICULESCU, F. *Paradigma abordării prin competențe*. Alba Iulia, 2011.

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "*Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar*", cifrul 01.14.01.

**FUNȚIONALITATEA CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA
FIZICA DIN PERSPECTIVA CADRELOR DIDACTICE MONITORI**
THE FUNCTIONALITY OF THE CURRICULUM IN *PHYSICS* FROM
THE PERSPECTIVE OF TEACHERS

CZU: 373.5.016:53

<https://doi.org/10.59295/dcce2025.05>

Viorel BOCANCEA

ORCID:0000-0002-7055-678X

E-mail: vibocancea@gmail.com

*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Republica Moldova*

Victor CIUVAGA

ORCID: 0000-0003-2020-584X

E-mail: vcuivaga1971@gmail.com

*Instituția Publică Liceul Teoretic „Constantin Stere”, Soroca,
Republica Moldova*

Abstract: *The paper analyzes the functionality of the curriculum for Physics in the 6th grade, with a focus on the coherence between the written and the taught curriculum. The main objective was to evaluate how the curriculum supports the teaching-learning-evaluation process. The research was based on monitoring carried out by teachers and researchers, using a Monitoring Register and questionnaires applied to teachers, students, parents and managers. Aspects such as the accessibility and attractiveness of the content, the adequacy of the activities, the correlation between skills and content, but also the degree of student involvement and success were examined. The results indicate that, although the textbook provides a solid foundation, it is sometimes overloaded, with insufficient activities on certain topics. The need for complementary materials, adaptations for differentiated learning and adjustments regarding the introduction of abstract notions is highlighted. The general conclusion emphasizes the importance of continuously reviewing and improving the curriculum to support the development of real student skills.*

Keywords: *curriculum, monitoring, teaching-learning, competencies, complementary materials.*

INTRODUCERE

Funcționalitatea curriculumului se referă la rolul și modul în care aceasta influențează procesul de învățare și predare. Principala funcție a curriculumului este de a regla și orienta proiectarea didactică, indicând statutul curriculumului în cadrul curricular [1]. La manifestări ale funcționalității curriculumului se referă următoarele aspecte:

- Stabilirea obiectivelor educaționale;
- Structurarea conținuturilor;
- Propunerea metodelor și strategiilor de predare;
- Asigurarea evaluării ș.a.

În esență, curriculumul funcționează ca un plan detaliat care ghidează întregul proces educațional, de la proiectare până la evaluare, cu scopul de a asigura o învățare eficientă și relevantă pentru elevi.

MATERIAL ȘI METODĂ

Informații despre funcționalitatea curriculumului pot fi obținute în rezultatul monitorizării acestuia, care are menirea de a oferi cadrelor didactice – monitori și cercetătorilor științifici modalități de identificare și fixare a părților forte și părților vulnerabile ale curricula la disciplinele școlare [2]. Realizarea procesului de monitorizare presupune corelarea și prelucrarea informațiilor despre corespondența dintre curriculumul scris și curriculumul predat/implementat, fixarea informațiilor în Registrul de monitorizare a curriculumului predat la disciplina Fizica, prelucrarea și analiza informațiilor cu focalizare pe criterii și indicatori. Cercetătorii – monitori au adaptat metodologia de monitorizare operațională a funcționării curriculumului la particularitățile disciplinei Fizica și au elaborat Registrul de monitorizare a curriculumului predat la această disciplină. De rând cu acestea au fost aplicate instrumente de evaluare/monitorizare a produselor curriculare (chestionare) pentru cadrele didactice, cadre manageriale, elevi și părinți.


Monitorizarea procesului de predare-învățare-evaluare realizat în baza curriculumului scris a fost realizată de cercetătorii-monitori și cadrele didactice-monitori care au pus accent pe monitorizarea funcționalității Curricula la disciplina Fizica, inclusiv pe Ghidul metodologic de implementare a Curriculumului la Fizică [3], pe manuale

[4] și alte produse curriculare [5-7], dar și pe strategiile aplicate de cadrele didactice la lecții. Monitorizarea și evaluarea au vizat structura unității de învățare, conexiunile dintre unitățile de competențe - unitățile de conținut - activitățile și produsele de învățare recomandate, dar și corelațiile dintre conținuturi și contexte.

După predarea fiecărei teme cadrele didactice monitori au fixat părțile forte, părțile vulnerabile și dificultățile apărute în procesul de învățare, răspunzând la un șir de întrebări (Tabelul 1). Totodată cadrele didactice – monitori au comentat și au înaintat sugestii de diminuare a deficiențelor stabilite.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Tabelul 1. Rezultatele monitorizării curriculumului predat/ implementat la disciplina *Fizica* în clasa a 6-a

| Nr. crt. | Întrebarea | Monitor 1 | Monitor 2 | Monitor 3 |
|----------|---|---|---|--|
| 1 | Cât de accesibil e conținutul? | Conținutul este destul de accesibil, deoarece conține concepte fundamentale care pot fi înțelese prin observație directă și o multitudine de experimente. | Conținutul este accesibil. O problemă ar fi erorile absolute și medie care trebuiesc calculate la lucrările de laborator, ca propunere ar fi de exclus din clasa a 6-a și de introdus mai târziu în clasele mai mari. | 40 % (sunt exemple din viața cotidiană, propoziții suprapuse mare/mic, pag. 32, întrebări la care nu se găsește răspuns în manual pag. 36 , definiția densității)  |
| 2 | Cât de actual și atractiv e conținutul? | Conținutul acestei unități este actual și relevant prin diversitatea de situații care | Conținutul este actual și atractiv. Se propune de adăugat anexe la finele | 60 % (manualul este voluminos, informație multă, imaginile sunt mici) |

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| | | se manifestă peste tot în viața cotidiană. | manualului cu multiplii și submultiplii unităților de măsură. Structura unui densimetru-părțile lui componente. Principii de funcționare. Lipsa de utilaj. | |
| 3 | Activitățile din manual sunt suficiente pentru realizarea obiectivelor? | Activitățile din manual oferă un cadru de bază pentru învățare și sunt parțial suficiente pentru o înțelegere profundă și aplicată a conceptelor. De exemplu, în paragraful 3.3 avem un număr insuficient de activități, | O sugestie pentru o mai bună realizare a obiectivelor ar fi includerea exercițiilor diversificate. De inclus „Achizițiile practice” | Sunt puține probleme la subiectul „Densitatea substanței”, puține transformări ale unităților de măsură în SI pe bază de relații dintre multipli și submultiple (tema 3.2), lipsesc activități care ar contribui la formarea competențelor de securitate (UC 3.9) |
| 4 | Manualul asigură învățarea activă și interactivă a elevilor? | Manualul: - oferă o bază teoretică solidă, asigură învățarea activă și interactivă în mod suficient; | Fișele interactive ar putea asigura o învățare activă. | Asigurare parțială |

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| | | - oferă explicații clare și exemple din viața reală; -include probleme rezolvate pentru a ghida elevii; -conține exerciții de aplicare , care ajută la înțelegerea fenomenelor mecanice | | |
| 5 | Câte % din elevi au fost activi? | 70% | 50 % din 75 elevi -3 clase | 20 % - 30 % |
| 6 | Câte % au însușit tema? | 50% | 80 % din 75 elevi -3 clase | 30 % - 45 % |
| 7 | Este nevoie de materiale didactice complementare (caietul elevului, fișe, etc.) | -numărul de sarcini propuse pentru verificarea gradului de realizare a competențelor este insuficient; -ar fi necesar caietul elevului sau fișe de lucru care ajută la aprofundarea cunoștințelor și la creșterea interesului pentru fizică. | Achiziții practice ar fi o soluție pentru elevii cu potențial sporit de învățare. Rubrica „Momentul cheie al orei” să cuprindă pe scurt noua formulă, unitate de măsură etc. | Da, dotare ce ar permite realizarea experimentelor din manual. |

| | | | | |
|----|--|--|--|--|
| 8 | Reușiți să realizați activitățile de învățare și exercițiile din manual? | -unele unități de conținut sunt supraîncărcate. De exemplu, paragraful 3.2 „Aplică ce ai învățat”; -la activitatea cercetează sunt în număr insuficient; | Se reușește realizarea activităților propuse în manual și este nevoie pe alocuri de suplimentar. | Da, dar sunt informații în surplus: etalon pentru masă, erorile nu sunt înțelese și sunt de prisos la lucrarea de laborator în clasa a VI-a, transformările la probleme. |
| 9 | Reușiți să realizați învățarea individuală a diferitor categorii de elevi? | Învățarea individuală este posibilă, dar necesită adaptarea materialelor și a metode-lor în funcție de categoria de elevi. De exemplu, nu sunt sarcini diferențiate adaptate în dependență de diferite niveluri de dificultate pentru fiecare categorie de elevi. | În dependență de subiectul orei se reușește și învățarea individuală. | La unitatea dată de învățare nu sunt propuse sarcini pentru instruirea diferențiată |
| 10 | Câte % din elevi reușiți să evaluați? | -în timpul orei sunt evaluați (frontal) maxim 25% din elevi; -la sfârșit de unitate de învățare se | 30 % din 75 elevi-3clase | 45 % - 50 %, depinde de numărul de elevi în clasă |

| | | | | |
|----|---|---|--|---|
| | | realizează evaluare sumativă – 100% | | |
| 11 | Cât de motivați sunt elevii pentru studierea subiectului dat? | -activitățile din manual sunt prezentate interactiv, cu aplicații practice și conexiuni reale din viața cotidiană, de aceea elevii devin mai interesați și implicați. | Motivația este în concordanță cu predarea și înțelegerea subiectului. În clasa 6 se reușește în mare parte să motivăm elevii pentru studierea subiectelor dacă se face și legătura cu viața reală. | 60 % - 70 %, sunt puține exemple ce arată legătura cu viața, sunt descrise experimente pe care nu tot timpul le putem realiza, depinde de profesor, de numărul de elevi în clasă. |
| 12 | Curriculum - propuneri | De completat cu activități - sarcini diferențiate adaptate în dependență de diferite niveluri de dificultate. | | |
| 13 | Activitățile din manual sunt suficiente pentru realizarea – unităților de competență? | Unitățile de competență 3.1-3.8 – sunt suficiente pentru realizarea – unităților de competență | Unitatea de competență 3.9 nu se ia în calcul acolo unde se lucrează cu aparate și utilaje de laborator. | |

În rezultatul analizei informației prezentate de cadrele didactice monitori putem constata următoarele:

Accesibilitatea conținuturilor

- Conținuturile sunt fundamentale și intuitive, favorizând învățarea prin observație și experiment.
- Totuși, conceptele legate de erori absolute și medii sunt percepute ca prea abstracte pentru clasa a VI-a – se recomandă mutarea acestora în clasele VII–VIII.

Actualitatea și atractivitatea

- Manualul abordează teme relevante (ex. măsurători, densitate, forță) cu exemple din viața cotidiană.
- Propunerea evaluatorilor: includerea de anexe cu tabele de unități, construcția densimetrului, dotarea cu utilaj.

Calitatea activităților de învățare

- Sunt prezente activități interactive și experimente, dar insuficiente la unele teme (densitatea, de exemplu).
- Se recomandă introducerea unor fișe de activitate standardizate și „achiziții practice”.

Corelarea curriculum–manual–practică

- Există o aliniere generală între unitățile de competență, prevăzute de curriculum și conținuturi, dar lipsesc activități explicite, care să formeze competențe (de exemplu, unitatea de competență 3.9).
- Manualul are supraîncărcat la paragraful 3.2 și activități insuficiente la „Cercetează”.

Participarea și însușirea

- Participare medie: 50–70% din elevi au fost activi;
- Însușire: între 30% și 80%, cu variații mari între clase, sugerând nevoia de adaptare la contexte locale.

Necesitatea materialelor complementare

- Este nevoie de caietul elevului, fișe tematice, fișe de genul „Momentele cheie ale orei” (formulă, unitatea de măsură, instrumentul de măsură etc.).
- Se sugerează digitalizarea unor resurse interactive.

CONCLUZII

Monitorizarea procesului de predare-învățare-evaluare realizat în baza curriculumului scris a scos în evidență diverse aspecte ale procesului de predare-învățare-evaluare la fizică în clasa a 6-a. Acestea se referă la unele aspecte pozitive, dar și la puncte vulnerabile. În baza acestora putem face următoarele constatări:

- Curriculumul scris pentru clasa a VI-a este bine structurat conceptual, dar necesită ajustări în ritmul introducerii noțiunilor abstracte.
- Manualul aprobat este valoros, dar nu acoperă complet nevoile didactice pentru dezvoltarea activă a competențelor.
- Raportul între programă-manual-activitate este adecvat, dar nu optim la toate temele.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Nina BÎRNAZ, Otilia DANDARA, Viorica GORAȘ-POSTICĂ [et al.]. Cadrul de referință al curriculumului universitar. coord.: Vladimir Guțu; Min. Educației al Rep. Moldova. – Chișinău: CEP USM, 2015. – 128 p. Disponibil pe: <https://usm.md/wp-content/uploads/Anexa-3.5.4-Cadrul-de-referinta-a-cirriculumului-universitar.pdf>
2. Vladimir GUȚU, Carolina ȚURCANU, Maia ȘEVCIUC. Monitorizarea curriculumului școlar: concept și metodologie. Chișinău: [S.n], 2024 (CEP USM). 101 p.
3. Fizică: Curriculum național : clasele 6-9: *Curriculum disciplinar : Ghid de implementare* / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Victor Păgănu ; grupul de lucru: Viorel Bocancea (coordonator) [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 108 p. ISBN 978-9975-3437-5-6. Disponibil pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/fizica_gimnaziu_ro.pdf
4. SOROCOVICI, Vlad, GATMAN Diana. *Fizică* : Manual pentru clasa a 6-a . – Chișinău : Lyceum, 2023 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 96 p.
5. MARINCIUC, M., GHETU, V., MIGLEI, M., POTLOG, M. *Fizică*. Culegere de probleme pentru cl. VI-VII, Editura „Știința”, Chișinău, 2007.
6. SOROCOVICI, Vlad. Fizica. Caietul elevului clasa a VI-a. Chișinău :

Lyceum, 2021. 128 p.

7. Caiet pentru lucrări de laborator la fizică: cl. 6-a/ Elaborat de Sergiu Cîrlig [et.al.]. Chișinău: ProEdit, 2015. 24 p.

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar", cifrul 01.14.01.

**COERENȚA TAXONOMICĂ A UNITĂȚILOR DE COMPETENȚĂ
ÎN STRUCTURA CURRICULUMULUI SCRIS ȘI PREDAT LA
DISCIPLINA CHIMIE ÎN GIMNAZIU**

**THE TAXONOMIC COHERENCE OF THE COMPETENCE UNITS IN
THE STRUCTURE OF THE WRITTEN AND TEACHED CHEMISTRY
CURRICULUM IN LOWER GENERAL EDUCATION**

CZU: 373.5.016:54

<https://doi.org/10.59295/dcce2025.06>

Nadejda VELIȘCO

ORCID: 0009-0000-8595-3238

E-mail: nadejda.velisco@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Aliona GANDRABUR

*Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Sadoveanu”, Călărași,
Republica Moldova*

Abstract: The article analyzes how the Chemistry school curriculum for secondary school ensures the coherence of the taxonomy of the competence units and supports the development of the specific competences of the students. The study is addressed to teachers, school managers, textbook authors and other actors involved in education.

The results show that the five specific competences of the Chemistry discipline and associated competence units integrate, in different proportions, the dimensions of the taxonomy knowledge, application, integration, transfer, outlining a general balance between basic and higher order requirements. The detailed analysis also highlights variations in the distribution of affective and psychomotor dimensions.

The obtained findings can guide future adjustments to maintain taxonomic coherence and balance between cognitive, attitudinal and psychomotor dimensions in the chemistry disciplinary curriculum.

Keywords: school curriculum 2019, specific competences, units of competence, Bloom's taxonomy, taxonomic levels, content analysis, multidimensional taxonomic analysis, comparative analysis, synthesized correspondence matrix, qualitative method.

INTRODUCERE

În arhitectura educațională actuală, curriculumul școlar rămâne un pilon central în formarea profilului elevului/eleveii, capabil/capabilă să răspundă provocărilor societății contemporane. El trasează direcția și ritmul dezvoltării unităților de competență – repere esențiale ce ghidează trecerea de la primele trepte ale cunoașterii către zonele complexe ale gândirii critice și creative.

Analiza coerenței taxonomice a unităților de competență este esențială pentru optimizarea procesului de formare a competențelor specifice ale elevului/eleveii. În acest studiu, unitățile de competență din Curriculumul de Chimie (ediția 2019) pentru gimnaziu au fost evaluate prin prisma taxonomiei Bloom, urmărind echilibrul dintre cunoaștere, aplicare, integrare și transfer (C-A-I-T), precum **și raportarea la dimensiunile cognitive, afective și psihomotorii, pentru a oferi o imagine completă asupra coerenței și complexității acestora.**

METODOLOGIE ȘI CADRU DE ANALIZĂ

Evaluarea curriculumului la disciplina Chimie a fost realizată între ianuarie și iulie 2025, pe baza unei metodologii elaborate de Ministerul Educației și pilotate la nivel național.

Analiza a inclus următoarele metode: analiza de conținut, analiza taxonomică cu bifare, analiza taxonomică multidimensională, analiza comparativă, metoda cvalimetrică.

Procesul a urmat patru etape:

- 1) Verificarea gradului în care fiecare competență specifică acoperă echilibrat dimensiunile C-A-I-T.
- 2) Clasificarea unităților de competență în funcție de cerința cognitivă predominantă: cunoaștere și înțelegere, aplicare, integrare, transfer.
- 3) Stabilirea ponderilor optime pentru fiecare nivel cognitiv, conform standardelor: Cunoaștere (35–40%), Aplicare (25–30%), Integrare (20–25%), Transfer (15–20%).
- 4) Estimarea prezenței dimensiunilor cognitive, afective și psihomotorii în ansamblul unităților de competență.

Această etapizare a permis conturarea unei imagini clare asupra arhitecturii taxonomice a curriculumului la chimie și evaluarea echilibrului între cerințele de bază și cele avansate.

Analiza a vizat două dimensiuni complementare:

- a) **Coresponderea competențelor specifice și a unităților de competență** cu taxonomia cunoaștere – aplicare – integrare – transfer;
- b) **Coresponderea unităților de competență** cu taxonomiile cognitive, afective și psihomotorii.

Prima dimensiune a urmărit modul în care cele cinci competențe specifice ale disciplinei Chimie (CS1–CS5) se corelează cu taxonomia C–A–I–T, utilizată pentru a determina măsura în care fiecare acoperă, într-un mod echilibrat și progresiv, cele patru dimensiuni esențiale ale învățării.

Tabelul 1 prezintă corespondența dintre fiecare competență specifică și dimensiunile taxonomiei, evidențiind domeniul cognitiv vizat și tipul de performanțe așteptate.

Tabelul 1. Competențe specifice prin prisma taxonomiei C–A–I–T

| Nr. | Competență specifică | C | A | I | T |
|-----|--|---|--|---|---|
| CS1 | Operarea cu limbajul chimic în diverse situații de comunicare, manifestând corectitudine și deschidere | Termeni, simboluri, concepte chimice | Utilizează limbajul chimic corect în comunicare | Adaptează limbajul la diferite contexte de comunicare | Folosește limbajul chimic în alte discipline sau situații de viață |
| CS2 | Caracterizarea substanțelor și proceselor chimice, manifestând curiozitate și creativitate | Proprietăți, structuri, reacții chimice | Analizează și descrie substanțe și procese chimice | Conectează cunoștințele despre substanțe și procese | Aplică metode de caracterizare în probleme noi sau inter/transdisciplinar |

| | | | | | |
|------------|---|---|---|---|--|
| CS3 | Rezolvarea problemelor prin aplicarea metodelor specifice Chimiei, demonstrând perseverență și responsabilitate în luarea deciziilor | Metode și procedee chimice | Rezolvă probleme folosind metode chimice specifice | Integrează metodele chimice în procesul decizional | Transferă abilitățile de rezolvare a problemelor în alte domenii sau situații de viață |
| CS4 | Investigarea experimentală a substanțelor și proceselor chimice, respectând normele de securitate personală și socială | Proceduri experimentale, norme de securitate | Efectuează experimente, respectând regulile de securitate | Combină observațiile experimentale cu teoria chimică | Aplică regulile și metodele experimentale în alte contexte practice sau științifice |
| CS5 | Utilizarea inofensivă a substanțelor în activitatea cotidiană, cu responsabilitate față de sănătatea personală și grijă față de mediu | Efecte ale substanțelor, riscuri și beneficii | Utilizează substanțe într-un mod sigur și responsabil | Leagă deciziile personale de protejarea sănătății și mediului | Transferă comportamentele responsabile în familie, comunitate sau alte domenii |

Notă: C – Cunoaștere; A – Aplicare; I – Integrare; T – Transfer.

Pentru o perspectivă de ansamblu asupra acoperirii fiecărei dimensiuni cognitive, Tabelul 2 sintetizează rezultatele analizei, indicând explicit prezența („+”), absența sau menționarea implicită („(+)”) a cunoașterii, aplicării, integrării și transferului.

**Tabelul 2. Prezența dimensiunilor C-A-I-T
în competențele specifice la *Chimie***

| Nr. | Competență specifică | C | A | I | T | Observații |
|------------|---|---|---|---|-----|--|
| CS1 | Operarea cu limbajul chimic în diverse situații de comunicare, manifestând corectitudine și deschidere | + | + | + | + | Toate dimensiunile sunt acoperite, transferul e implicit. |
| CS2 | Caracterizarea substanțelor și proceselor chimice, manifestând curiozitate și creativitate | + | + | + | (+) | Transferul e posibil, dar nu e explicit menționat. |
| CS3 | Rezolvarea problemelor prin aplicarea metodelor specifice Chimiei, demonstrând perseverență și responsabilitate în luarea deciziilor | + | + | + | + | Transferul e sugerat prin „luarea deciziilor”. |
| CS4 | Investigarea experimentală a substanțelor și proceselor chimice, respectând normele de securitate personală și socială | + | + | + | (+) | Transferul către alte contexte e sugerat, dar nu e explicit. |
| CS5 | Utilizarea inofensivă a substanțelor în activitatea cotidiană, cu responsabilitate față de sănătatea personală și grijă față de mediu | + | + | + | + | Toate dimensiunile sunt prezente, accent pe transfer cotidian. |

Notă: C - Cunoaștere; A - Aplicare; I - Integrare; T - Transfer.

Analiza arată că toate cele cinci competențe specifice integrează, în proporții diferite, dimensiunile taxonomiei C-A-I-T, reflectând un echilibru general între cerințele cognitive de bază și cele de ordin superior. Chiar dacă unele formulări nu menționează explicit transferul,

acesta poate fi dedus din context sau din finalitățile urmărite. În ansamblu, sistemul de competențe ale disciplinei Chimie se caracterizează prin coerență, progresivitate și orientare spre aplicabilitate în contexte reale, susținând dezvoltarea integrată a competențelor elevilor pe parcursul ciclului gimnazial.

În continuarea analizei, a fost examinată corespunderea *unităților de competență* ale disciplinei Chimie cu taxonomia cunoaștere–aplicare–integrare–transfer, evaluând gradul în care acestea acoperă echilibrat cele patru niveluri cognitive. Obiectivul a fost evidențierea ponderii fiecărui nivel cognitiv în conținutul unităților de competență și aprecierea raportului dintre nivelurile cognitive inferioare și cele de ordin superior.

Clasificarea s-a realizat prin metoda analizei taxonomice cu bifare, aplicată pentru toate clasele din ciclul gimnazial (VII–IX). Rezultatele detaliate ale clasificării au fost prezentate în tabele separate pentru fiecare clasă, iar sinteza sumativă este redată în Tabelele 4, 5 și 6.

În scop ilustrativ, Tabelul 3 prezintă o secvență de codificare a *unităților de competență pe nivelurile taxonomice C–A–I–T*.

**Tabelul 3. Unități de competență pe nivelurile C–A–I–T –
Clasa a VII-a**

| Unități de competență | C | A | I | T |
|---|---|---|---|---|
| 1. Substanțele și fenomenele chimice în viața noastră | | | | |
| 1.1. Operarea noțiunilor ce se referă la: substanță, proprietățile substanței, fenomenele fizice, chimice, reacțiile chimice, în diferite situații de comunicare; | ✓ | | | |
| 1.2. Caracterizarea obiectului de studiu al chimiei; a proprietăților fizice și fiziologice ale unor substanțe utilizate în activitatea cotidiană; | ✓ | | | |
| 1.3. Compararea corpurilor și substanțelor; proprietăților substanțelor; fenomenelor fizice și chimice; | | ✓ | | |
| 1.4. Identificarea fenomenelor chimice din mediu în baza semnelor reacțiilor chimice; | | ✓ | | |

Notă: C – Cunoaștere; A – Aplicare; I – Integrare; T – Transfer.

Pentru clasa a VII-a, Tabelul nr. 4 care prezintă sinteza clasificării pe niveluri taxonomice, evidențiază distribuția unităților de competență raportate la reperele metodologice recomandate. Se observă o ușoară supra-reprezentare a nivelurilor „aplicare” și „integrare”, în timp ce „cunoașterea” este sub nivelul recomandat, iar „transferul” are o pondere scăzută. Această structură poate solicita suplimentar timpul didactic, dar impactul este atenuat de caracterul introductiv al conținuturilor și de delimitarea clară a unităților de competență.

Tabelul 4. Ponderea unităților de competență pe niveluri taxonomice – Clasa a VII-a

| Nivel taxonomic | Număr UC | UC (%) | Reper recomandat (%) | Diferență |
|------------------------|-----------------|---------------|-----------------------------|------------------------|
| <i>Cunoaștere</i> | 6 | ~28,6% | 35-40% | ▼ sub nivel recomandat |
| <i>Aplicare</i> | 7 | ~33,3% | 25-30% | ▲ ușor peste nivel |
| <i>Integrare</i> | 6 | ~28,6% | 20-25% | ▲ ușor peste nivel |
| <i>Transfer</i> | 2 | ~9,5% | 15-20% | ▼ sub nivel recomandat |

Notă: Procentele au fost calculate raportând numărul unităților de competență pe fiecare dimensiune/ nivel taxonomic la totalul UC pentru clasa respective

La clasa a VIII-a (Tabelul 5), distribuția este mai echilibrată: aplicarea și transferul se încadrează în intervalele recomandate, integrarea depășește ușor aceste valori, iar cunoașterea rămâne sub nivelul optim. Această structură favorizează consolidarea competențelor de nivel intermediar și avansat, dar menține o zonă de risc privind fixarea temeinică a noțiunilor teoretice.

Tabelul 5. Ponderea unităților de competență pe niveluri taxonomice – Clasa a VIII-a

| Nivel taxonomic | Număr UC | UC (%) | Reper recomandat (%) | Diferență |
|------------------------|-----------------|---------------|-----------------------------|---------------------------------|
| <i>Cunoaștere</i> | 9 | 25,7% | 35–40% | ▼ sub nivel recomandat |
| <i>Aplicare</i> | 9 | 25,7% | 25–30% | ✓ în limite recomandate |
| <i>Integrare</i> | 11 | 31,4% | 20–25% | ▲ ușor peste nivelul recomandat |
| <i>Transfer</i> | 6 | 17,1% | 15–20% | ✓ în limite recomandate |

Notă: Procentele au fost calculate raportând numărul unităților de competență pe fiecare dimensiune/ nivel taxonomic la totalul UC pentru clasa respectivă

În clasa a IX-a (Tabelul 6), analiza relevă un dezechilibru pronunțat: nivelurile „integrare” și „transfer” sunt semnificativ peste reperatele recomandate, în timp ce „cunoașterea” și „aplicarea” sunt puternic subreprezentate. Această configurație reflectă orientarea spre sarcini de complexitate ridicată, dar poate genera dificultăți dacă bazele formate în clasele anterioare nu sunt suficient consolidate. În acest context, planificarea didactică necesită o abordare diferențiată și resurse suplimentare.

Tabelul 6. Ponderea unităților de competență pe niveluri taxonomice – Clasa a IX-a

| Nivel taxonomic | Număr UC | UC (%) | Reper recomandat (%) | Diferență |
|------------------------|-----------------|---------------|-----------------------------|-----------------------------|
| <i>Cunoaștere</i> | 4 | 12,9% | 35–40% | ▼ mult sub nivel recomandat |
| <i>Aplicare</i> | 7 | 22,6% | 25–30% | ▼ sub nivel recomandat |
| <i>Integrare</i> | 10 | 32,3% | 20–25% | ▲ peste nivel recomandat |

| | | | | |
|-----------------|-----------|--------------|---------------|---------------------------------|
| Transfer | 10 | 32,3% | 15-20% | ☑ peste nivel recomandat |
|-----------------|-----------|--------------|---------------|---------------------------------|

Notă: Procentele au fost calculate raportând numărul unităților de competență pe fiecare dimensiune/nivel taxonomic la totalul UC pentru clasa respectivă.

Analiza pentru clasele a VII-a, a VIII-a și a IX-a evidențiază o creștere progresivă a ponderii nivelurilor cognitive superioare (integrare și transfer) pe măsură ce se avansează în ciclul gimnazial:

- în clasa a VII-a predomină aplicarea și integrarea, cu o reprezentare redusă a cunoașterii și transferului;
- în clasa a VIII-a se conturează o distribuție mai echilibrată, dar cunoașterea rămâne sub nivelul optim;
- în clasa a IX-a, integrarea și transferul domină clar structura unităților de competență, în timp ce cunoașterea este mult subreprezentată.

Această evoluție indică o proiectare curriculară orientată spre dezvoltarea competențelor de ordin superior, în concordanță cu finalitățile învățământului modern, dar presupune o atenție sporită asupra consolidării bazelor teoretice în etapele anterioare.

În continuare, a fost estimată ponderea dimensiunilor cognitive, afective și psihomotorii în unitățile de competență pentru clasele VII–IX, rezultatele fiind sintetizate mai jos.

Tabel 7. Dimensiuni cognitive, afective și psihomotorii – Clasele VII–IX

| Dimensiune taxonomică | Clasa a VII-a (21 UC) | Clasa a VIII-a (35 UC) | Clasa a IX-a (31 UC) |
|------------------------------|------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|
| <i>Cognitivă</i> | 100% | 100% | 100% |
| <i>Afectivă</i> | 38,1% | 37,1% | 45,2% |
| <i>Psihomotorie</i> | 23,8% | 14,3% | 16,1% |

Notă: C – Cunoaștere; A – Aplicare; I – Integrare; T – Transfer. Toate unitățile de competență prezintă o componentă cognitivă. Dimensiunile afectivă și psihomotorie au fost estimate pe baza formulărilor și a tipurilor de sarcini implicate. Procentele au fost calculate raportând numărul unităților de competență pe fiecare dimensiune/nivel taxonomic la totalul UC pentru clasa respectivă.

Analiza relevă că dimensiunea cognitivă constituie fundamentul tuturor competențelor, în timp ce dimensiunea afectivă prezintă o tendință de creștere, reflectând atenția acordată formării atitudinilor și valorilor. Componenta psihomotorie se menține relativ constantă, fiind asociată în principal activităților practice.

CONCLUZII

Analiza curriculumului de Chimie pentru gimnaziu, realizată printr-o evaluare detaliată a unităților de competență și a corespondenței acestora cu taxonomiile cognitive, afective și psihomotorii, evidențiază o structură coerentă, progresivă și aliniată finalităților educației moderne. Se remarcă o tranziție bine conturată de la nivelurile fundamentale de cunoaștere spre integrare și transfer, ceea ce confirmă orientarea programului către dezvoltarea competențelor de ordin superior. Dimensiunile afectivă și psihomotorie completează în mod semnificativ nucleul cognitiv, contribuind la formarea unei pregătiri echilibrate din punct de vedere teoretic, atitudinal și practic.

Rezultatele obținute subliniază, totuși, necesitatea consolidării dimensiunii „cunoaștere” la clasele a VIII-a și a IX-a, pentru a asigura o bază conceptuală solidă care să sprijine sarcinile complexe ale etapelor superioare. Extinderea componentelor non-cognitive, prin activități aplicative, proiecte interdisciplinare și contexte de învățare conectate la realitatea cotidiană, poate contribui la sporirea motivației și implicării elevilor. Integrarea sistematică a feedback-ului elevilor în proiectarea curriculară și aplicarea unor strategii didactice diferențiate ar putea optimiza echilibrul între cerințele teoretice și cele practice, crescând relevanța învățării pentru viața reală.

În ansamblu, curriculumul de Chimie pentru gimnaziu se prezintă ca o fundație solidă pentru dezvoltarea gândirii critice, a responsabilității și a curiozității științifice. Menținerea coerenței taxonomice și adaptarea continuă la nevoile elevilor reprezintă premise esențiale pentru consolidarea calității procesului educațional și pentru formarea unor competențe relevante într-o societate aflată în continuă schimbare.

REFERINȚE:

1. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C189/01).
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C.2018.189.01.0001.01.ENG>
2. Educație pentru o societate a cunoașterii: Cadrul de referință al noului Curriculum național. Studii de politici educaționale./ resp. de ed.: Anatol Gremalschi; Inst. de Politici Publice. – Chișinău: S. n., 2015 (Tipogr. «Lexon-Prim»). – 88 p.
3. Concepția Dezvoltării Curriculumului Național, aprobat prin ordinul ministrului educației și cercetării nr. 55 din 15 ianuarie 2025.
https://mec.gov.md/sites/default/files/last_version_copy_compressed_1_0.pdf
4. Cadrul de Referință a Curriculumului Național, aprobat prin ordinul ministrului educației și cercetării nr. 1272 din 23 iulie 2025.
<https://mec.gov.md/sites/default/files/crcn aprobat.pdf>
5. Curriculum Național. Aria curriculară Matematică și Științe. Disciplina Chimie, clasele VII-IX, ediția 2019.
6. Ghid de implementare a curriculumului la disciplina Chimie în clasele VII-IX, ediția 2019.
7. VELIȘCO, N. Experiențe pozitive în predarea didacticilor particulare în contextul reformelor curriculare din învățământul general. Revista Didactica Pro...nr.1 (119), februarie, 2020.

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar", cifrul 01.14.01.

**EVOLUȚIA CURRICULUMULUI LA BIOLOGIE:
ANALIZĂ RETROSPECTIVĂ ȘI ASPECTE ACTUALE**
EVOLUTION OF THE BIOLOGY CURRICULUM:
RETROSPECTIVE ANALYSIS AND CURRENT ASPECTS

CZU: 373.5.016:57(091)

<https://doi.org/10.59295/dcce2025.07>

Nina BÎRNAZ

ORCID: 0000-0002-2543-6949

E-mail: ninabernaz@yahoo.com

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *This article provides a historical analysis of the evolution of the Biology curriculum in the Republic of Moldova, from the post-independence period to the present day. The curricular editions from 2000, 2006, 2010, and 2020 are examined, highlighting their defining characteristics, along with conceptual, methodological, and assessment-related changes. In addition to the historical perspective, the study explores the current features of the curriculum, emphasizing new structural elements, targeted competencies, the organization of learning units, and types of assessment. The trajectory of transformations is thus outlined, marking the transition from a curriculum based on reference objectives to one oriented towards competencies, adapted to the demands of contemporary education. The paper offers a coherent overview of the directions of curricular modernization in biology education at the lower secondary level, aligned with national educational policies and international trends.*

Keywords: *Curriculum, biology, competencies, retrospective analysis, contemporary education, curriculum reform.*

INTRODUCERE

Curriculumul reprezintă fundamentul procesului educațional, determinând direcțiile de formare a personalității elevului, strategiile de predare-învățare și modalitățile de evaluare a competențelor. În contextul reformelor educaționale post-independență, sistemul de învățământ din Republica Moldova a cunoscut o serie de transformări semnificative, concretizate inclusiv prin elaborarea și actualizarea

succesivă a curriculumului național.

Disciplina Biologie, parte integrantă a educației științifice, a traversat o traiectorie evolutivă proprie, marcând trecerea de la programe structurate pe obiective de referință și conținuturi obligatorii la documente curriculare moderne, centrate pe formarea competențelor și adaptate cerințelor educației contemporane. În acest proces, edițiile curriculare din anii 2000, 2006, 2010 și 2020 constituie repere relevante pentru înțelegerea etapelor de modernizare a educației biologice în învățământul gimnazial.

Scopul acestui articol este de a realiza o analiză retrospectivă a evoluției curriculumului la disciplina Biologie, evidențiind, totodată, dimensiunile actuale ale documentului curricular în vigoare. Studiul urmărește să identifice schimbările de structură, concept, conținut, metodologie și evaluare, precum și să contureze direcțiile de modernizare care definesc educația elevilor, desfășurată prin prisma disciplinei Biologie.

CONTEXTUL DEZVOLTĂRII CURRICULUMULUI LA BIOLOGIE ÎN REPUBLICA MOLDOVA

Evoluția curriculumului la disciplina **Biologie** în Republica Moldova evidențiază aspecte conceptuale și structurale semnificative. Primul curriculum editat în anul **1999** (pentru învățământul liceal) și în anul **2000** (pentru învățământul gimnazial) a reprezentat o tranziție de la programele tradiționale, axate pe conținuturi liniare și teoretice, la structuri moderne, introducând o noutate importantă: finalitățile educaționale. Acestea erau exprimate prin obiective generale la disciplină, obiective cadru și obiective de referință derivate din acestea [1, p.8, p.12-26; 2, p.114-121]. Obiectivele reflectau comportamentele așteptate ale elevilor, orientate spre asimilarea cunoștințelor teoretice, dezvoltarea deprinderilor practice, precum și formarea atitudinilor privind grija și responsabilitatea față de biodiversitate și mediul înconjurător.

Conținuturile informaționale au preluat o nouă configurație, caracterizată printr-o structură concentrică, modulară și intradisciplinară la ciclul gimnazial, organizată în șapte module, preluate progresiv pe clase: *Diversitatea lumii vii, Sisteme vitale, Sisteme de*

coordonare și integrare a organismelor în mediu, Bioritmuri, Sisteme de susținere, Reproducerea în lumea vie, Ocrotirea mediului [1, p.9-11]. La liceu, structura conținuturilor a devenit lineară, cu aprofundare în științele biologice, distribuită astfel:

- **clasa a X-a:** cinci module (*Însușirile generale ale organismelor vii, Originea vieții pe Terra, Principiile de clasificare a organismelor vii, Sistematica organismelor, Organizarea celulară a organismelor*);
- **clasa a XI-a:** opt module, grupate sub genericul *Procese și sisteme vitale* (*Sistemul nervos, Recepția senzorială, Reglarea umorală, Sistemul locomotor și locomoția, Respirația, Circulația substanțelor în organism, Digestia, Excreția*);
- **clasa a XII-a:** trei module (*Bazele geneticii și reproducerea organismelor, Evoluția organismelor pe Terra. Evoluția omului, Ecologia și protecția mediului*) [2, p.110-111].

Ediția curriculumului din **2006**, atât pentru învățământul gimnazial, cât și pentru cel liceal, a reprezentat o etapă intermediară, menținând concepția de ansamblu asupra finalităților educaționale și a structurii conținuturilor, cu unele revizui de redactare a acestora [3; 4].

Curriculumul la disciplina **Biologie** pentru învățământul gimnazial, aprobat în anul **2010** prin Ordinul Ministerului Educației nr. 245 din 27 aprilie 2010 [5], și pentru învățământul liceal, aprobat în același an prin Ordinul nr. 121 din 26 februarie 2010 [6], a instituit oficial modelul curricular centrat pe competențe, marcând o schimbare conceptuală majoră față de edițiile anterioare. Sistemul de competențe propus în aceste documente include: competențe-cheie (transversale), competențe transdisciplinare și competențe specifice disciplinei, pentru treptele gimnazială și liceală, din care derivă subcompetențe structurate pe ani de studiu și pe unități de conținut.

Strategiile didactice recomandate de curriculumul din **2010** sunt concepute în spiritul pedagogiei axate pe competențe, vizând proiectarea, organizarea și desfășurarea procesului educațional astfel încât să contribuie la formarea unor competențe funcționale, transferabile și relevante pentru viața reală. Modelul propus pentru dezvoltarea competențelor integrează trei componente esențiale: *savoir* (cunoștințe), *savoir-faire* (priceperi și deprinderi) și *savoir-vivre*

(atitudini), acestea fiind dezvoltate prin sarcini didactice specifice și metode interactive adaptate fiecărei componente.

Totodată, curriculumul pune accent pe valorificarea unei metodologii interactive moderne, susținute de utilizarea tehnologiilor informaționale, recomandând integrarea programelor digitale în procesul de selectare, prelucrare și prezentare a informațiilor referitoare la structurile, procesele și fenomenele biologice.

Strategiile de evaluare propuse în curriculumul din **2010** reflectă orientarea clară spre o evaluare continuă și formativă, integrată în procesul didactic. Scopul acesteia este motivarea elevilor pentru învățare prin oferirea unui feedback constant, stimularea autoevaluării și a evaluării reciproce, punând în evidență progresele individuale și evitând caracterul de „surpriză” al evaluărilor finale. Astfel, evaluarea capătă un rol formativ și orientativ, contribuind la autoreglarea învățării și la dezvoltarea competențelor prevăzute în curriculum.

Curriculumul de **Biologie**, ediția **2020**, aprobat prin Ordinul MECC nr. 906 din 17 iulie 2019 [7; 8] și implementat începând cu anul de studii 2019–2020, marchează o etapă de consolidare a modelului curricular bazat pe competențe. Documentul curricular reflectă alinierea explicită la politicile educaționale naționale și europene, fiind elaborat în baza *Codului Educației* (2014), *Curriculumului național* (2018), *Cadrului de referință curricular* (2017), precum și a *Recomandărilor Parlamentului European și ale Consiliului Uniunii Europene* privind competențele-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți (2018).

Principalele noutăți conceptuale introduse în ediția 2020 a curriculumului constau în:

- definirea explicită a competențelor specifice disciplinei, în număr de patru, aplicabile progresiv în cadrul procesului de predare–învățare–evaluare;
- reorganizarea conținutului informațional pe unități de conținut, structurate modular și concentric, care asigură o progresie logică a achizițiilor cognitive de la clasa a VI-a la clasa a IX-a, pe cinci domenii: *Celula – unitatea de bază a vieții*, *Diversitatea organismelor vii*, *Plantele*, *Organismul uman și sănătatea*, *Organismele în mediul lor de viață* (pentru învățământul gimnazial);

- organizarea conținutului informațional pe unități de conținut lineare la liceu, astfel:
 - **clasa a X-a:** *Biologia ca știință, Caracteristici generale ale organismelor, Celula – unitate morfofuncțională a organismelor, Principiile de clasificare a organismelor vii, Sistematica organismelor;*
 - **clasa a XI-a:** *Sistemul nervos la om, Recepția senzorială la om, Reglarea umorală la om, Sistemul locomotor și locomoția la om, Respirația la om, Circulația substanțelor în organismul uman, Nutriția la om, Excreția la om, Sistemul reproducător și reproducerea la om;*
 - **clasa a XII-a:** *Bazele geneticii, Ameliorarea organismelor. Biotehnologii, Evoluția organismelor pe Terra, Evoluția omului, Ecologia și protecția mediului.*

Dimensiunea metodologică este caracterizată prin:

- accentuarea strategiilor didactice interactive și de investigație;
- integrarea activităților STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics);
- elaborarea de produse finale de învățare (fișe, portofolii, postere, albume, schițe, proiecte etc.), care valorifică creativitatea, colaborarea și învățarea aplicativă;
- utilizarea extensivă a resurselor digitale pentru selectarea, prelucrarea și prezentarea informației biologice.

Strategiile de evaluare din curriculumul 2020 promovează o evaluare continuă și formativă, corelată cu procesul didactic, care implică:

- oferirea de feedback constructiv;
- autoevaluarea și evaluarea reciprocă;
- încurajarea reflecției asupra progresului personal;
- monitorizarea achizițiilor prin produse concrete de învățare și proiecte de lungă durată.

De asemenea, se introduce evaluarea finală pe unitate de învățare, realizată prin raportare la produsele realizate de elevi și la progresele observabile în formarea competențelor.

Un aspect distinct al curriculumului din 2020 îl constituie orientarea educației biologice spre formarea valorilor și atitudinilor, precum: responsabilitate pentru sănătate și mediu, motivație pentru studiu, angajare în acțiuni ecologice și civice, deschidere spre interdisciplinaritate și utilizarea realizărilor științifice în viața cotidiană.

Aspectele analizate anterior privind evoluția curriculumului la disciplina Biologie sunt sintetizate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Aspecte comparative ale evoluției curriculumului la disciplina Biologie (2000–2020)

| Anul Ediției curriculumului | Finalități educaționale | | Unități de conținut | | Sugestii metodologice și de evaluare | |
|-----------------------------|---|---|--|---|--|--|
| | Învățământ gimnazial | Învățământ liceal | Învățământ gimnazial | Învățământ liceal | Învățământ gimnazial | Învățământ liceal |
| 1999 (învățământ liceal) | | | | | | |
| 2000 (învățământ gimnazial) | Obiective generale, obiective cadru, obiective de referință | Obiective generale, obiective cadru, obiective de referință | Structură concentrică, modulară, intradisciplinară (7 module preluat progresiv pe clase) | Structură liniară cu aprofundare în științe biologice (5 module în clasa a X-a, 8 module în clasa a XI-a, 3 module în clasa a XII-a). | <ul style="list-style-type: none"> • Metode tradiționale și moderne, axate pe principiul participativ. • Aplicarea celor trei forme de evaluare: iniția- | <ul style="list-style-type: none"> • Prezintă orientări generale spre utilizarea unei metode centrate pe implicarea elevilor în procesul de învățare. • Prezintă |

| | | | | | | |
|-------------|--|---|---|---|---|--|
| | | | | | lă, contin uă, sumati vă cu orienta re spre meto- de alterna tive de evalua re: observ ația, investi gația, proiect ul. | orientă ri genera le spre realiza rea proces ului de evalua re axat pe obiecti ve de referin ță. |
| 2006 | Mentiner ea concepți ei de ansambl u din 2000, cu unele revizuir i de redactar e a obiective lor | Mentiner ea concepției de ansamblu din 1999, cu unele revizuir i de redactare a obiectivel or | Mentiner ea concepți ei de ansambl u din 2000, cu unele revizuir i de redactar e a unităților de conținut existente | Mentiner ea concepți ei de ansambl u din 1999, cu unele revizuir i de redactar e a unităților de conținut existente și aparția unui nou modul în clasa a XII-a. | Mentiner ea concepției de ansamblu din 2000 ((învățământ gimnazial) și din 1999 (învățământ liceal) | |
| 2010 | Compete nțe-cheie (transver | Competen țe-cheie (transvers | Mentiner ea concepți | Mentiner ea concepți | • Metodologie interactivă axată pe formarea | |

| | | | | | |
|-------------|--|--|--|---|--|
| | -sale), competențe transdisciplinare, competențe specifice la disciplină (5 competențe), derivare de subcompetențe | ale), competențe transdisciplinare, competențe specifice la disciplină (5 competențe), derivare de subcompetențe | ei de ansamblu din 2006, cu unele revizuri de redactare a unităților de conținut existente | ei de ansamblu din 2006, cu unele revizuri de redactare a unităților de conținut existente | competențelor; orientare spre utilizarea metodelor interactive corespunzătoare componentelor competenței. • Orientare spre evaluarea formativă și metode interactive de evaluare. |
| 2020 | Competențe specifice (4 competențe), derivare în unități de competențe; accent pe valori și atitudini | Competențe specifice (4 competențe), derivare în unități de competențe; accent pe valori și atitudini | Unitățile de conținut redactate radical în 5 module noi concentrice preluat progresiv pe clase | Menținerea concepției de ansamblu din 2010, cu unele revizuri de redactare a unităților de conținut existente ; Completarea conținutului modulelor cu teme pentru extensiu | • Strategii interactive, STEAM, învățare aplicativă, produse finale de învățare (proiecte, portofolii, postere), integrare digitală (simulări, aplicații online). • Evaluare continuă, formativă și autentică: feedback constructiv, autoevaluare, evaluare reciprocă, evaluare pe produs final, proiecte interdisciplinare |

CONCLUZII

Analiza retrospectivă a curriculumului la disciplina Biologie în Republica Moldova evidențiază o evoluție constantă, caracterizată de trecerea de la structuri tradiționale la modele curriculare moderne, orientate spre formarea competențelor. Edițiile din anii 2000, 2006, 2010 și 2020 reflectă etape distincte în acest proces, fiecare marcând progrese semnificative în plan conceptual, metodologic și evaluativ.

Curriculumul din anul 2020 se remarcă prin structura modernizată, organizarea pe unități de învățare, integrarea educației pentru dezvoltare durabilă și valorificarea resurselor digitale. Dimensiunile actuale ale curriculumului confirmă orientarea sistemului educațional spre o educație de calitate, centrată pe competențe, responsabilitate ecologică și dezvoltarea gândirii critice.

Rezultatele acestui studiu pot constitui un reper valoros pentru specialiști, cadre didactice și factori decizionali din domeniul educației, implicați în elaborarea, implementarea și revizuirea documentelor curriculare viitoare.

BIBLIOGRAFIE:

1. BÎRNAZ, N., COPIL, V. *Biologia. Științe ale naturii. Curriculum școlar pentru clasele a VI-a a IX-a*. Iași: Editura Dosoței, 2000, 31 p.
2. CRISTEA, I.U. (coordonator), CEMORTAN M., CALAC E., ROTARU M et. al. *Curriculum național. Programe pentru învățământul liceal. Matematică și științe. Biologia*. Chișinău: Cartier, 1999, 160 p.
3. BÎRNAZ, N. (coordonator) GÎNJU S., LEȘANU M., SUBOTIN C. *Biologie. Curriculum școlar pentru clasele a VI-a a IX-a*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2006, 28 p.
4. LEȘANU M., BÎRNAZ N., GÎNJU S., BUTNARU O. *Biologie. Curriculum pentru învățământul liceal (a X-a – a XII-a)*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2006, 24 p.
5. BÎRNAZ, N. (coordonator), GÎNJU S., SUBOTIN C., ROTARU M. et al. *Biologia. Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele VI-IX)*. Chișinău: Liceum, 2010. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/biologie_tipar.pdf
6. BÎRNAZ, N. (coordonator), GÎNJU S., SUBOTIN C., ROTARU M. et. al.

- Biologie. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a.* Chișinău: Știința, 2010, 28 p. ISBN 978-9975-67-686-1. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/biologie_x-xii_romana.pdf
7. BÎRNAZ, N. (coordonator), ARHIP S., BURUIAN E., CANTEA R., PLACINTA D. *Curriculum național. Biologie, clasele VI – IX.* Chișinău: Liceum, 2020, 34 p. ISBN 978-9975-3436-3-3 Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/biologie_gimnaziu_ro.pdf
8. BÎRNAZ N. (coordonator), ARHIP S., BURUIAN E., PLACINTA D. *Curriculum național. Biologie, clasele X – XII.* Chișinău: Liceum, 2020, 48 p. ISBN 978-9975-3400-4-5 Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/biologie_liceu_ro.pdf

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar", cifrul 01.14.01.

**FORMAREA COMPETENȚELOR ISTORICE ÎN CICLUL PRIMAR:
MONITORIZAREA IMPLEMENTĂRII CURRICULUMULUI
TRAINING HISTORICAL COMPETENCES IN PRIMARY CYCLE:
MONITORING CURRICULUM IMPLEMENTATION**

CZU: 373.3.016:94

<https://doi.org/10.59295/dcce2025.08>

Daniela STATE

ORCID-ID: 0009-0000-7490-5695

E-mail: daniela.state@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *This article analyzes the implementation of the History curriculum in primary education, focusing on grade IV, the only level where the subject is formally studied. The study is based on monitoring registers completed by teachers, which reflect both strengths and difficulties in classroom practice. Results show that history lessons are attractive and culturally relevant, stimulating curiosity and civic attitudes through narratives, images, and interactive methods. However, challenges remain, such as excessive chronological data, insufficient visual and digital resources, and limited time for consolidating competences. The methodological approach emphasized the epistemological and formative roles of history, highlighting its contribution to identity building and critical thinking. Conclusions stress the need for curricular adjustments, improved auxiliary resources, and greater emphasis on practical, interdisciplinary activities. Monitoring proved to be not only a tool for evaluating curriculum implementation but also a process that supports teachers' professional development and provides valuable input for future curriculum revisions.*

Keywords: *history, curriculum, historical competences, monitoring, primary education, interdisciplinarity, cultural identity.*

INTRODUCERE

Disciplina *Istorie* ocupă un loc fundamental în curriculumul primar, contribuind la formarea identității naționale, a gândirii critice și a atitudinilor civice responsabile. Studiul trecutului îi ajută pe elevi să înțeleagă prezentul și să-și proiecteze viitorul, oferindu-le repere

culturale, morale și sociale. Curriculumul național la istorie este structurat pe principii moderne, care vizează nu doar transmiterea de informații, ci și formarea competențelor de investigare, comparare și explicare a evenimentelor, proceselor și fenomenelor istorice.

Monitorizarea realizată prin registrele de la clasele a IV-a confirmă faptul că, în general, există o corespondență bună între curriculumul scris și cel predat. Elevii manifestă interes pentru teme apropiate de universul lor cultural (izvoare istorice, tradiții, mari personalități, patrimoniu cultural), iar cadrele didactice folosesc metode interactive, exerciții de analiză, rubrici de reflecție și activități creative.

Totuși, analiza registrelor relevă și provocări majore:

- dificultăți în adaptarea limbajului istoric la nivelul de vârstă al elevilor;
- absența continuității între teme și etapele ulterioare de studiu;
- resurse didactice limitate (hărți, materiale multimedia, obiecte istorice);
- timp insuficient pentru exerciții aplicative, evaluare individuală și consolidarea competențelor;
- nevoia de adaptări pentru elevii cu CES și pentru clasele numeroase.

Prin urmare, scopul articolului este de a analiza modul în care principiile centrate pe competențe, învățarea activă și interdisciplinară se reflectă în predarea istoriei la ciclul primar, pe baza registrelor de monitorizare, și de a formula recomandări pentru optimizarea procesului de predare-învățare.

CADRUL TEORETIC: ROLURILE EPISTEMOLOGICE ȘI FORMATIVE ALE ISTORIEI

Istoria, ca disciplină de studiu în învățământul primar, are o dublă dimensiune: epistemologică și formativă. Aceasta o diferențiază de alte domenii, întrucât nu transmite doar informații despre trecut, ci modelează modul în care elevii se raportează la prezent și la viitor.

Istoria ca spațiu de construire a identității

Pe plan epistemologic, istoria transmite repere despre devenirea comunităților, contribuind la înțelegerea continuității și a schimbării. Pe plan formativ, ea oferă elevilor o bază solidă pentru construirea identității personale și colective, cultivând sentimentul apartenenței la

comunitatea locală, națională și europeană. În ciclul primar, această funcție se manifestă prin contactul cu figuri emblematice, tradiții, obiceiuri și evenimente fundamentale.

Echilibrul dintre memorie și competențe

Istoria presupune un echilibru permanent între memorarea faptelor, datelor și evenimentelor și dezvoltarea competențelor cognitive și critice. Epistemologic, accentul cade pe acuratețea informației și pe structura cronologică. Formativ, accentul se mută spre capacitatea elevilor de a interpreta surse, de a explica cauze și consecințe și de a formula opinii proprii. În acest fel, istoria devine nu doar „povestirea trecutului”, ci și un exercițiu al gândirii critice.

Sursele istorice ca instrumente de învățare

Introducerea elevilor în universul izvoarelor istorice (documente scrise, vestigii arheologice, tradiții orale, hărți, imagini) conferă istoriei o ancorare epistemologică solidă. Elevii învață să distingă între fapte și interpretări, să compare relatări și să înțeleagă procesul prin care cunoaștem trecutul. Din punct de vedere formativ, această abordare dezvoltă spiritul de investigație, atenția la detalii și capacitatea de a formula concluzii bazate pe dovezi.

Interdisciplinaritatea istoriei

Istoria se intersectează firesc cu geografia (localizarea evenimentelor), educația civică (drepturi și responsabilități), artele (patrimoniul cultural), literatura (cronici, legende, mărturii), dar și cu științele sociale. Pe plan epistemologic, aceste conexiuni largesc perspectiva asupra trecutului, iar pe plan formativ facilitează construirea unei viziuni integrative asupra realității. Elevii percep fenomenele istorice nu ca evenimente izolate, ci ca parte a unui context complex, în care natura, cultura și societatea se influențează reciproc.

Evaluarea formativă și narativă

Evaluarea la istorie depășește verificarea memoriei și a cunoștințelor factuale. Ea include rezumate, narațiuni proprii, prezentări orale, dezbateri și proiecte. Din punct de vedere epistemologic, aceste metode evidențiază capacitatea elevilor de a organiza logic informația istorică. Din punct de vedere formativ, ele stimulează exprimarea liberă, gândirea critică și colaborarea. Evaluarea devine un proces de construcție a

sensului, nu doar de măsurare a performanței.

Cadrul teoretic al monitorizării curriculumului la istorie trebuie să aibă în vedere aceste roluri epistemologice și formative: transmiterea memoriei colective și a identității, echilibrul dintre fapte și competențe, formarea capacității de a interpreta surse, integrarea interdisciplinară și valorizarea evaluării formative. Prin aceste dimensiuni, istoria își confirmă relevanța nu doar ca materie școlară, ci ca domeniu esențial în educația pentru viață și cetățenie activă.

METODOLOGIE

Demersul metodologic al monitorizării curriculumului la disciplina Istorie se distinge prin specificul domeniului, care îmbină analiza documentelor curriculare cu particularitățile unei discipline narative și formativ-valorice. În acest sens, metodologia a fost construită pe câteva direcții esențiale:

Analiza documentară și comparativă: Monitorizarea a presupus examinarea paralelă a curriculumului scris și a planificărilor didactice, cu accent pe felul în care temele și competențele sunt transpuse în practica școlară. În plus, au fost consultate registrele de monitorizare completate de cadrele didactice, care reflectă atât aplicarea conținuturilor, cât și percepția elevilor asupra acestora.

Observarea pedagogică narativă: Spre deosebire de disciplinele strict științifice, istoria se transmite prin povestire și contextualizare. Prin urmare, metodologia a inclus analiza modului în care profesorii valorifică narațiunea istorică: cum sunt prezentate episoadele din trecut, cum se construiește firul cronologic și ce rol au exemplele culturale, tradițiile și legendele în stimularea interesului elevilor.

Studiul surselor istorice la clasă: Un aspect central l-a constituit observarea modului în care sunt utilizate izvoarele istorice – documente, hărți, cronică, imagini, monumente, obiceiuri – ca instrumente de învățare. Monitorizarea a urmărit în ce măsură elevii sunt familiarizați cu analiza surselor și cu diferența dintre fapt și interpretare, precum și nivelul de competență dezvoltat prin aceste activități.

Interviuri și reflecții ale cadrelor didactice: Profesorii au fost implicați activ în proces, nu doar ca raportori, ci și ca interpreți ai experienței proprii. Metodologia a inclus discuții reflexive cu învățătorii, prin care

aceștia au evidențiat atât dificultățile întâmpinate (complexitatea noțiunilor, timpul redus, diversitatea elevilor), cât și soluțiile propuse (resurse vizuale, povestiri interactive, jocuri de rol).

Abordare integrativă și contextuală: Metodologia monitorizării curriculare la disciplina Istorie nu s-a limitat la o simplă „fotografie de moment” a practicilor didactice, ci a urmărit modul în care o disciplină cu alocare redusă (o singură clasă în ciclul primar – clasa a IV-a) poate sprijini dezvoltarea competențelor istorice de bază. Accentul a căzut pe gradul de accesibilitate a conținuturilor (evenimente, personaje, procese), pe capacitatea elevilor de a construi narațiuni simple și pe abilitatea lor de a formula prime explicații cauzale și comparații între evenimente.

Monitorizarea a depășit verificarea coerenței dintre curriculumul scris și cel predat, orientându-se spre dimensiunea narativă, formativă și reflexivă a disciplinei. Profesorul apare ca mediator cultural, care transformă informația istorică într-o experiență de învățare semnificativă, iar elevul este privit ca participant activ la construcția propriei viziuni istorice, capabil să lege trecutul de prezent și să-și formeze o primă identitate culturală.

Metodologia monitorizării curriculare la disciplina *Istorie* depășește simpla verificare a coerenței între curriculumul scris și cel predat. Ea explorează dimensiunea narativă, formativă și reflexivă a disciplinei, punând accent pe rolul profesorului ca mediator cultural și pe experiența elevului ca participant activ la construcția propriei viziuni istorice.

REZULTATE ȘI DISCUȚII/ OBSERVAȚII DIN TEREN

Centrarea pe elev: Registrele de monitorizare arată că lecțiile de istorie devin atractive atunci când profesorii folosesc povestirea vie, exemple concrete și resurse vizuale (imagini, hărți, filmulețe). Elevii sunt receptivi la personaje și episoade istorice, în special la cele care transmit valori de curaj, solidaritate sau dreptate. Spre exemplu, în lecția despre Ștefan cel Mare, elevii au manifestat un interes sporit față de faptele de vitejie, punând întrebări despre modul în care domnitorul și-a apărât țara. Totuși, dificultăți apar atunci când conținuturile sunt prea abstracte (noțiuni de cronologie, concepte precum „stat feudal” sau „unificare”), ceea ce necesită o mediere didactică atentă.

Formarea graduală a competențelor: Monitorizarea confirmă că elevii de clasa a IV-a trec de la simpla ascultare și reproducere a unei narațiuni la utilizarea unor termeni istorici elementari și la identificarea relațiilor cauză–efect. Ei pot realiza comparații între epoci și pot formula explicații simple asupra unor evenimente. De exemplu, la lecția „De la romani la români”, elevii au reușit să observe legătura dintre romanizare și formarea poporului român. Totuși, progresul este adesea limitat de timpul redus (o oră pe săptămână), care nu permite aprofundarea și consolidarea competențelor.

Învățarea activă și interactivă: Cadrele didactice raportează o utilizare frecventă a jocurilor de rol (domnitori, cronicari, oameni ai epocii), a lucrului pe echipe și a analizei documentelor vizuale (hărți, fresce, portrete). Aceste metode sporesc interesul și implicarea elevilor. Spre exemplu, în lecția „Întâiul unificator de țară – Mihai Viteazul”, elevii au fost împărțiți pe echipe și au realizat colaje care reprezentau unificarea celor trei țări românești. Profesorii menționează că aceste metode cresc motivația, dar necesită resurse suplimentare și mai mult timp pentru organizare.

Conținuturile curriculare sunt percepute ca fiind **valoroase și relevante**, întrucât pun accent pe istoria națională, patrimoniu cultural și tradiții. Totuși, în registre apar câteva probleme recurente:

- supraîncărcarea cu date cronologice greu de reținut (ex. lecțiile despre domniile succesive din secolele XVI–XVII);
- manualele solicită prea multe sarcini într-o lecție (6–7 activități), ceea ce reduce timpul pentru aprofundare;
- resursele vizuale și digitale sunt insuficiente, ceea ce îngreunează înțelegerea fenomenelor istorice complexe. De exemplu, la tema „Cetățile – fortificații și centre de comerț”, profesorii au remarcat că hărțile din manual nu sunt suficient de clare pentru explicarea funcțiilor economice și militare, ceea ce a impus utilizarea materialelor suplimentare.

Evaluarea la istorie este descrisă ca fiind diversificată și nonstresantă: fișe de lucru, teste, dar și postere, colaje, portofolii tematice, prezentări orale. Elevii sunt motivați atunci când pot ilustra evenimentele prin desen sau prin scurte dramatizări. Spre exemplu, la

tema „Obiceiuri și tradiții strămoșești”, elevii au realizat portofolii ilustrate cu fotografii și obiecte aduse din familie, iar evaluarea a fost percepută ca un moment festiv, nu ca o testare clasică. Profesorii remarcă însă lipsa unor instrumente standardizate pentru evaluarea competențelor, ceea ce face ca accentul să cadă încă prea mult pe reproducerea informațiilor.

Tabelul 1. Tabel comparativ care sintetizează constatările din registrele de monitorizare la disciplina *Istorie* (clasa a IV-a)

| Dimensiune | Puncte forte (observate în practică) | Dificultăți / Provocări |
|---|---|---|
| <i>Centrarea pe elev</i> | - Lecțiile sunt atractive prin povestiri, imagini și exemple din istoria națională.- Elevii se implică activ, pun întrebări și manifestă curiozitate față de personaje istorice (ex. Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul). | - Noțiuni abstracte (cronologie, termeni precum „stat feudal”) greu de înțeles.- Clase numeroase → dificil de individualizat învățarea. |
| <i>Formarea graduală a competențelor</i> | - Elevii folosesc termeni istorici simpli și identifică relații cauză–efect.- Pot formula explicații și comparații între epoci (ex. romanizare – formarea poporului român). | - Doar 1 oră/săptămână → insuficient pentru consolidare.- Progresul competențelor este fragmentat. |
| <i>Învățare activă și interactivă</i> | - Se utilizează jocuri de rol, dramatizări, colaje, lucru pe echipe.- Analiza documentelor vizuale (hărți, portrete, fresce) stimulează implicarea.- Exemple: colaj la tema „Mihai Viteazul”, dramatizare la „Obiceiuri și tradiții strămoșești”. | - Necesită resurse suplimentare și timp extins.- Lipsa materialelor vizuale/digitale adecvate reduce impactul. |
| <i>Conținuturi curriculare</i> | - Valoroase și relevante, cu accent pe istoria națională, patrimoniu și tradiții.- Elevii | - Supraincărcare cu date cronologice greu de memorat.- |

| | | |
|-----------------|---|--|
| | se regăsesc în teme apropiate de viața lor (obiceiuri, tradiții, cronici). | Manualele includ prea multe sarcini într-o lecție.- Hărțile și resursele grafice sunt insuficient explicite. |
| Evaluare | - Diversificată: fișe, teste, colaje, portofolii, prezentări orale.- Elevii sunt motivați prin activități creative și festive (ex. portofolii ilustrate). | - Lipsa unor instrumente standardizate pentru evaluarea competențelor.- Accent încă prea mare pe reproducerea informațiilor. |

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Propuneri de îmbunătățire curriculară. Rezultatele monitorizării arată că disciplina Istorie poate fi consolidată prin câteva ajustări la nivel curricular, menite să faciliteze progresul treptat al elevilor și să crească relevanța învățării. Printre acestea se numără:

- Asigurarea unei mai bune continuități și progresivități a competențelor istorice (de la noțiuni simple la interpretări cauzale și comparări între evenimente).
- Reducerea supraincercării cu date cronologice în favoarea accentului pe înțelegere, reflecție și conexiuni.
- Creșterea ponderii activităților de explorare și cercetare (analiza izvoarelor, hărți, imagini, tradiții locale).
- Introducerea unor teme de interdisciplinaritate mai pronunțate, prin legături cu educația civică, artele, educația culturală și digitală.

Recomandări pentru resursele auxiliare (manuale, ghiduri, fișe). Resursele didactice reprezintă un sprijin esențial pentru aplicarea eficientă a curriculumului. Se recomandă elaborarea unor materiale mai atractive și mai adaptate vârstei elevilor, precum:

- Manuale cu texte narrative și imagini expresive, adaptate nivelului de vârstă.

- Fișe de lucru cu exerciții gradate, de la întrebări simple până la interpretări și comparații.
- Ghiduri pentru profesori, care să includă scenarii didactice interactive (dramatizări, jocuri de rol, proiecte de grup).
- Resurse digitale complementare – hărți interactive, cronologii vizuale, filmulețe educative.

CONCLUZII

Monitorizarea confirmă că disciplina Istorie, chiar dacă este alocată cu o singură oră pe săptămână, reușește să trezească interesul și motivația elevilor prin relevanța temelor și prin utilizarea metodelor interactive. Totuși, există riscul ca suprasolicitarea de conținuturi și lipsa resurselor variate să limiteze dezvoltarea competențelor istorice în profunzime. Este necesară o echilibrare între cerințele curriculare și realitatea clasei, cu accent pe formarea de competențe și pe înțelegerea istoriei ca parte a identității culturale și sociale.

IMPACT ASUPRA DEZVOLTĂRII PROFESIONALE ȘI PERSPECTIVE VIITOARE

Procesul de monitorizare nu are efect doar asupra curriculumului, ci și asupra cadrelor didactice, stimulând reflecția profesională și adaptarea strategiilor de lucru. Principalele efecte identificate sunt:

- Dezvoltarea unui proces reflexiv la cadrele didactice, care și-au ajustat treptat strategiile (mai multă interactivitate, resurse vizuale, adaptări pentru ritmuri diferite de învățare).
- Posibilitatea de a sprijini revizuirea curriculară și elaborarea de resurse moderne, adaptate specificului istoriei la ciclul primar.
- Consolidarea rolului istoriei ca disciplină-punte, care susține atât identitatea culturală, cât și competențele transversale (civice, sociale, digitale).
- Deschiderea unor direcții de cercetare viitoare, axate pe integrarea experiențelor elevilor și a resurselor digitale pentru stimularea gândirii critice și a interesului pentru patrimoniu.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculum la disciplina Istorie pentru învățământul primar (clasele I–IV)*. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii

Moldova, 2018. 40 p. ISBN 978-9975-0-1292-1.

2. GUȚU, VI.; ȚURCANU, C.; ȘEVCIUC, M. *Monitorizarea curriculumului școlar: concept și metodologie*. Coordonator științific: Vladimir Guțu. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Centrul de Cercetări Științifice „Politici educaționale și sociale”, 2024. 101 p. ISBN 978-9975-62-720-7.
3. GUȚU, VI. Evaluarea calității programelor de formare continuă: dimensiuni conceptuale și metodologice. În: *Revista de Științe ale Educației*. 2020, nr. 4(59), p. 25–33. ISSN 1857-2103.
4. ȘEVCIUC, M. Competența de a învăța: o provocare a educației contemporane. Chișinău: CEP USM, 2022. 152 p. ISBN 978-9975-62-630-9.

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar", cifrul 01.14.01.

**PRINCIPII DE SELECTARE A STRATEGIILOR ȘI METODELOR
DIDACTICE ÎN CADRUL CURRICULUMULUI PREDAT
LA EDUCAȚIE MUZICALĂ**

**PRINCIPLES FOR SELECTING TEACHING STRATEGIES AND
METHODS WITHIN THE MUSIC EDUCATION CURRICULUM**

CZU: 37.02:373.016:78

<https://doi.org/10.59295/dccce2025.09>

Marina MORARI,

ORCID: 0000-0002-0300-6403

E-mail: marina.morari@usarb.md

Universitatea de Stat "Alecu Russo" din Bălți, Republica Moldova

Abstract: *The article explores the essential principles for selecting teaching strategies and methods within the music education curriculum, emphasizing the importance of a flexible approach adapted to the specifics of the discipline, the students, and the socio-cultural context. It highlights the need to integrate the arts, develop students' personalities through the good and beautiful in art, and implement STEAM projects. The importance of continuous monitoring of the didactic process is emphasized, drawing inspiration from Jacob Kounin's principles for effective classroom management, as well as paying attention to the active aesthetic experience, creativity, and personal expression of students. It emphasizes adapting teaching strategies to the individual characteristics of students, stimulating transferable skills, and promoting an inclusive and motivating learning environment. Finally, it highlights the importance of selecting strategies adapted to the specifics of music education, favoring experiential learning, personal expression, and the development of a proactive attitude towards music.*

Keywords: *taught curriculum, teaching strategies, music education, classroom management, experiential learning.*

Conceptul de „curriculum predat” este esențial în domeniul educației, referindu-se la modul în care curriculumul intenționat (cel scris, proiectat) este transpus și realizat în sala de clasă de către profesor. El reprezintă implementarea practică a curriculumului scris, incluzând strategiile, metodele, resursele și interacțiunile care au loc în timpul

procesului de predare-învățare-evaluare. Spre deosebire de curriculumul scris, care este un document formal, curriculumul predat este dinamic și contextual, fiind influențat de factori precum competențele profesorului, caracteristicile elevilor, resursele disponibile și mediul de învățare.

Curriculumul predat reprezintă veriga esențială între intențiile educaționale formalizate în documente și experiența de învățare efectivă a elevilor. El depășește cadrul rigid al curriculumului scris, deoarece se pliază pe specificul fiecărei clase, ținând cont de particularitățile elevilor, de resursele disponibile și de competențele profesorului. Monitorizarea acestui proces devine crucială, fiind considerată „o evaluare de proces, care urmărește controlul și îmbunătățirea calității aplicării curriculumului la nivelul practicii educaționale” [2, p.42]. Această evaluare nu doar identifică „bariere, erori sau dificultăți de aplicarea curriculumului scris”, ci contribuie și la dezvoltarea continuă a curriculumului, transformând practica didactică într-un proces dinamic și adaptabil.

Importanța curriculumului predat derivă și din necesitatea asigurării unei corespondențe între intențiile curriculare și realitatea din sala de clasă. În cadrul proiectului de cercetare, la subprogramul „Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar”, cu cifrul 01.14.01, a fost elaborat ghidul „Monitorizarea curriculumului școlar: concept și metodologie”, în care se evidențiază importanța de a analiza „corespondența dintre curriculumul scris și curriculumul predat/implementat”, precum și „măsura în care este respectată logica internă a procesului de predare-învățare-evaluare” [2, p.42].

Această abordare nu se limitează la o simplă conformare la planul de lecție, ci presupune o interpretare creativă și flexibilă a curriculumului scris, adaptată la contextul specific al clasei și la obiectivele de învățare vizate. În practică, cadrelor didactice li se solicită să „valorifice prevederile curriculumului proiectat cu privire la ce trebuie și cum trebuie de predat, cum de organizat învățarea și evaluare” [Idem], într-un mod care să transforme curriculumul scris într-o experiență de învățare relevantă și motivantă pentru elevi, contribuind astfel la

formarea lor nu numai cognitivă, ci și personală.

Monitorizarea reprezintă o componentă fundamentală a procesului de implementare eficientă a curriculumului, transformând simplele intenții declarative în realități concrete în sala de clasă. Așa cum se subliniază, „monitorizarea curriculumului școlar în funcție este o evaluare de proces, care urmărește controlul și îmbunătățirea calității aplicării curriculumului la nivelul practicii educaționale” [2, p.42]. Această perspectivă nu se limitează doar la verificarea conformității cu documentele oficiale, ci subliniază necesitatea de a înțelege dinamica și impactul real al curriculumului asupra experienței de învățare a elevilor. În esență, monitorizarea devine un instrument de feedback continuu, esențial pentru adaptarea și ajustarea strategiilor didactice, astfel încât acestea să răspundă mai eficient nevoilor individuale și colective ale elevilor.

Un element crucial al acestei monitorizări îl constituie analiza „corespondenței dintre curriculumul scris și curriculumul predat/implementat”, care reprezintă o investigație a gradului în care intențiile curriculare sunt transpuse în practica didactică. Această analiză nu se limitează la verificarea acoperirii conținutului, ci evaluează și „măsura în care este respectată logica internă a procesului de predare-învățare-evaluare”, asigurând o coerență și o succesiune logică a activităților și a conținuturilor. În acest context, „măsura în care sunt valorificate prevederile curriculumului proiectat cu privire la ce trebuie și cum trebuie de predat, cum de organizat învățarea și evaluare” [5] devine un indicator esențial pentru eficiența procesului didactic. În final, aceste procese de evaluare și monitorizare sunt fundamentale pentru asigurarea unui proces educațional de calitate, care să răspundă atât obiectivelor curriculare, cât și nevoilor specifice ale elevilor, contribuind la dezvoltarea unui învățământ relevant, adaptat și continuu în evoluție.

Curriculumul național pentru învățământul general, la disciplina *Educație muzicală* (2019), propune o viziune modernă și integrată asupra dezvoltării elevului, depășind abordările tradiționale și punând accentul pe formarea competențelor transferabile și pe cultivarea sensibilității artistice. Această concepție se distinge prin mai multe elemente cheie, care ghidează proiectarea și implementarea

experiențelor de învățare muzicală în clasele V-VIII [7].

Structurat în jurul ideii de a dezvolta competențe-cheie transferabile, acest curriculum nu se limitează la transmiterea de cunoștințe factuale. În schimb, urmărește să permită elevilor să aplice cunoștințele muzicale în contexte variate, atât în clasă, cât și în viața de zi cu zi. Spre deosebire de abordările tradiționale, care pun accent pe memorare, se concentrează pe dezvoltarea capacităților de a folosi aceste cunoștințe în mod critic și expresiv. Astfel, elevii nu doar învață despre muzică, ci și își dezvoltă abilități precum ascultarea critică, interpretarea expresivă, creația și aprecierea diverselor contexte culturale și sociale. Competențele specifice sunt formate progresiv, ținând cont de particularitățile de vârstă ale elevilor.

Un principiu fundamental în viziunea curriculumului de educație muzicală îl reprezintă abordarea sistemică, reflectând necesitatea unei perspective coerente și integrate asupra procesului de învățare. În acest sens, toate componentele, precum obiectivele, conținutul, metodele și evaluarea, sunt interconectate și se susțin reciproc, asigurând o aliniere strategică a resurselor și metodelor didactice pentru atingerea obiectivelor educaționale. Această abordare depășește fragmentarea lecțiilor individuale, promovând o vedere de ansamblu asupra procesului educației muzicale. În plus, „fiecare activitate sprijină dezvoltarea unor competențe specifice și transversale”, creând un mediu de învățare coerent și eficient, în care toate elementele curriculumului contribuie la realizarea finalităților stabilite.

De asemenea, se urmărește să încurajeze elevii să devină agenți activi ai propriului proces de învățare, punând accent pe autonomia lor de a alege, explora și exprima preferințele muzicale. Se stimulează capacitatea de a învăța independent, de a reflecta asupra propriului progres și de a-și stabili obiective personale în domeniu. Prin promovarea autonomiei, acest curriculum îi pregătește pentru învățarea pe toată durata vieții și pentru a deveni consumatori și creatori informați și implicați de muzică. Elevii sunt încurajați să-și dezvolte propriul gust muzical, să caute informații despre muzică și să participe activ în activități muzicale în afara școlii.

Pe lângă dezvoltarea competențelor tehnice și cognitive, accentul se pune și pe cultivarea unor valori precum sensibilitatea estetică, respectul pentru diversitatea culturală, aprecierea patrimoniului muzical național și universal, precum și responsabilitatea civică. Prin explorarea aspectelor etice, sociale și culturale ale muzicii, elevii devin cetățeni responsabili și conștienți de rolul artei în societate, consolidând o atitudine pozitivă față de propria identitate culturală și față de valorile universale.

Împlinirea potențialului creativ al elevilor reprezintă un alt aspect central, fiind încurajate activități precum compoziția, improvizația, interpretarea personală, crearea de aranjamente muzicale și utilizarea tehnologiilor digitale pentru a genera muzică nouă. Prin stimularea imaginației și a gândirii divergente, acest demers ajută elevii să se exprime autentic și să se conecteze într-un mod mai profund cu muzica. Toate aceste elemente definesc un proces de învățare modern, orientat spre dezvoltarea holistică a elevilor și pregătirea lor pentru a fi atât consumatori, cât și creatori implicați și pasionați în domeniul muzical.

În lucrarea *Classroom Management for Middle and High School Teachers* [1], autorii evidențiază faptul că aplicarea metodelor didactice eficiente este profund legată de managementul atent al clasei, conform principiilor lui Jacob Kounin. Ei subliniază că „monitorizarea constantă a activității elevilor și implicarea activă a profesorului sunt esențiale pentru a menține un climat de învățare productiv” [1, p. 45]. Prin urmare, profesorii trebuie să fie prezenți și să-și folosească atenția pentru a observa evoluția fiecărui elev, intervenind prompt și adecvat pentru a ghida și corecta comportamentul, pe măsură ce lecția avansează. Această strategie nu doar previne comportamente problematic, ci și promovează continuitatea și fluxul în desfășurarea activităților didactice.

De asemenea, autorii accentuează faptul că „implicarea profesorului nu trebuie să fie doar pasivă” și că „o prezență alertă și conștientă, bazată pe principiul 'with-it-ness', permite profesorului să ajusteze rapid strategiile didactice, asigurând un proces de învățare continuu și fără perturbări” [1, p.47]. O aplicare eficientă a metodelor didactice, conform acestor principii, implică ca profesorul să fie constant atent la dinamica clasei și la răspunsurile elevilor, adaptându-și abordarea în timp real

pentru a menține interesul, disciplina și înțâietatea procesului de învățare. Astfel, managementul eficient al clasei devine o condiție fundamentală pentru implementarea cu succes a strategiilor didactice și pentru promovarea unui mediu de învățare stimulat și organizat.

Monitorizarea implementării curriculumului reprezintă o componentă esențială în procesul educațional, având ca scop asigurarea coerenței între intențiile formulate în documentele curriculare și realitatea din sala de clasă. În absența unei astfel de monitorizări, există riscul ca activitățile didactice să devieze de la obiectivele stabilite, ceea ce poate conduce la o ieșire din traiectoria de dezvoltare a competențelor dorite și la pierderea relevanței procesului de învățare. În plus, monitorizarea contribuie semnificativ la îmbunătățirea continuă a calității educației; prin identificarea timpurie a dificultăților, contracararea erorilor și ajustarea strategiilor didactice, se creează un mediu propice pentru atingerea rezultatelor eficiente și pentru adaptarea curriculumului la nevoile concrete ale elevilor. Așa cum evidențiază W.H. Kilpatrick, „monitorizarea nu trebuie să fie percepută doar ca o activitate de control, ci ca un proces de sprijin și dezvoltare a practicienilor” [3], argumentând astfel că orice proces de implementare a curriculumului trebuie însoțit de un sistem de feedback și ajustare continuă.

În acest context, principiile lui Jacob Kounin pentru monitorizarea și gestionarea clasei oferă un cadru valoros, fundamentat pe ideea că succesul metodologiei didactice depinde în mare măsură de controlul și atenția profesorului asupra activităților din clasă. Printre cele mai relevante principii ale sale se numără „with-it-ness” (acuitatea în monitorizare), „momentum” (fluxul activităților), „overlapping” (suprapunerea activităților) și „group focus” (concentrarea pe grup). În ceea ce privește „with-it-ness”, J. Kounin afirmă că „profesorul trebuie să fie alert, conștient de tot ce se întâmplă în clasă” [4, p.23]. Comentând această idee, putem argumenta că această atenție continuă contribuie la anticiparea problemelor și la intervenția proactivă, ceea ce menține un climat educațional stabil și coerent. În absența unei astfel de vigilențe, riscul este ca problemele de disciplina sau de învățare să se amplifice, afectând întreg procesul didactic.

Principiul „momentum” accentuează importanța menținerii unei ritmici coerente în desfășurarea activităților, afirmând că „o lecție trebuie să fie dinamică pentru a capta și a menține interesul elevilor” [4, p.25]. Acest lucru sprijină argumentul pentru o monitorizare atentă, deoarece orice întrerupere neprevăzută sau încetinire a ritmului poate duce la pierderea interesului și la scăderea eficienței învățării. În plus, principiul „overlapping” sau gestionarea simultană a multiplelor responsabilități ale profesorului subliniază necesitatea unei monitorizări eficiente pentru a coordona corespunzător activitățile și pentru a asigura continuitatea lecției, chiar și în condiții de imprevizibilitate. În final, „group focus” evidențiază faptul că profesorul trebuie să fie capabil să mențină interesul și implicarea activă a întregii clase, nu doar a unor elevi selectați; această concentrare generalizată contribuie la coeziunea procesului de învățare, asigurând că fiecare elev se află într-un proces de urmărit și participare constantă.

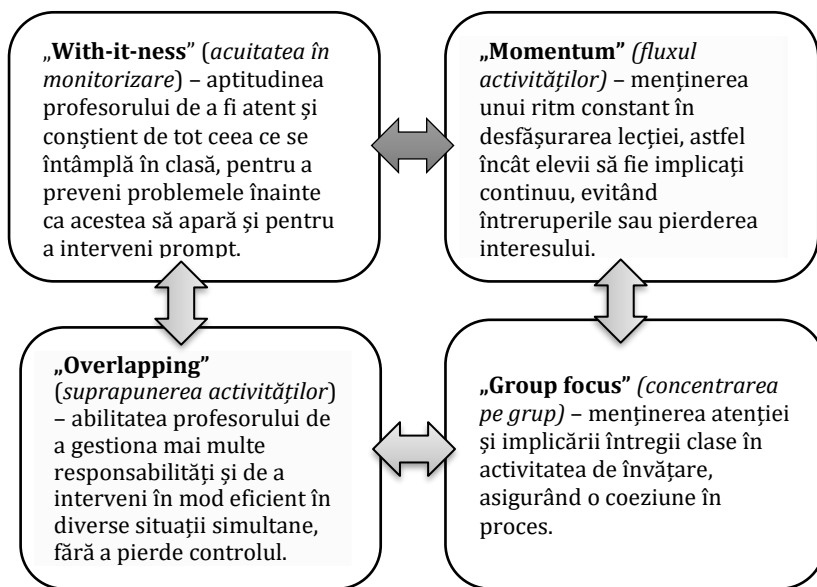


Figura 1. Principiile lui Jacob Kounin pentru monitorizarea și gestionarea clasei

Principiile lui Jacob Kounin se referă la monitorizarea și gestionarea claselor în contextul învățării și implementării curriculumului, având un rol fundamental în crearea unui mediu de învățare eficient (vezi *Figura 1.*).

În concluzie, principiile lui Jacob Kounin pentru monitorizarea și gestionarea clasei reprezintă un cadrul teoretic fundamentat pe argumente solide și cercetări empirice, care justifică importanța unei atenții continue și sistematice în procesul de învățare. Ele susțin ideea că o gestionare eficientă a clasei, bazată pe monitorizare activă și intervenție promptă, este determinantă pentru succesul implementării curriculumului și pentru dezvoltarea unui mediu educațional sănătos și propice învățării. Asemenea principii, aplicate în practică, pot conduce la crearea unor climat de învățare motivate, disciplinate și eficiente, contribuind, astfel, la atingerea obiectivelor educaționale stabilite.

În cartea *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher* [5], autorii explorează profund principiile asupra managementului clasei, integrând și evidențiind relevanța conceptelor lui Jacob Kounin, în special strategia „with-it-ness”. Ei afirmă că „una dintre cele mai eficiente strategii de management este abilitatea profesorului de a avea o conștientizare continuă a dinamicii din clasă, astfel încât să poată preveni problemele înainte ca acestea să apară” [5, p.76]. Acest principiu, explică autorii, constituie fundamentul pentru menținerea ordinii și crearea unui mediu propice pentru învățare, fiind, în esență, o manifestare a „with-it-ness”.

Comentând această idee, se poate afirma că această strategie implică o vigilență constantă și o atenție continuă din partea cadrelor didactice față de toate aspectele care se petrec în clasă. În lipsa unei astfel de abordări, riscul este ca probleme precum indisciplina sau distragerea atenției să devină dominante, afectând randamentul educațional. Importanța acestei abilități este susținută și de cercetările lui J. Kounin, care evidențiază faptul că „profesorii care manifestă ‘with-it-ness’ pot anticipa și controla comportamentele problematice, intervenind înainte ca acestea să escaladeze” [4, p.23]. În acest sens, strategia devine un instrument esențial în aplicarea metodelor didactice creative și adaptate, deoarece menține un control subtil, dar ferm, asupra clasei, asigurând

astfel continuitatea procesului de învățare.

Autorii subliniază, de asemenea, că „o conștientizare intensă a dinamicii din clasă permite profesorului să gestioneze fluxul activităților și să păstreze elevii implicați activ” [5, p.77]. Comentând această idee, rezultă clar că „with-it-ness” nu se limitează doar la observarea superficială, ci implică o înțelegere profundă a procesului educațional, precum și capacitatea de a face intervenții rapide și eficiente, menite să mențină interesul și disciplina. În practică, această strategie ajută la menținerea unei atmosfere de control subtil, în care elevii sunt motivați și disciplinați, iar decuplarea de la procesul didactic este redusă semnificativ.

În concluzie, integrarea principiului „with-it-ness”, așa cum este prezentat de Marzano, Marzano și Pickering [5], consolidează ideea că managementul eficient al clasei nu se limitează la reguli și sancțiuni, ci implică o vigoare constantă și o atenție activă care să susțină și să faciliteze aplicarea strategiilor didactice. Astfel, această strategie devine un factor cheie pentru crearea unui mediu educațional stabil, stimulator și productiv, în care învățarea poate decurge fără perturbări și cu maximă eficiență.

Principiile lui Jacob Kounin, care includ „with-it-ness”, „momentum”, „overlapping” și „group focus”, sunt extrem de relevante și aplicabile în contextul disciplinei de educație muzicală, contribuind semnificativ la eficiența procesului didactic și la crearea unui mediu de învățare propice dezvoltării artistice și cognitive.

În primul rând, „with-it-ness” sau acuitatea în monitorizare, presupune ca profesorul să fie consecvent și alert cu privire la activitatea întregii clase, să observe și să răspundă prompt indiferent de momentul în care apare o problemă. În educația muzicală, această strategie devine esențială deoarece activitățile implică deseori și exersarea individuală sau a grupurilor mici, precum și utilizarea diverselor instrumente și tehnologii. Un profesor vigilent poate anticipa și corecta în timp util eventuale greșeli interpretative sau comportamentale, menținând astfel coerența și ritmul lecției.

În al doilea rând, „momentum” se referă la menținerea unui flux continuu al activităților pentru a păstra interesul și implicarea elevilor,

aspect crucial în predarea materiei muzicale. O lecție muzicală care păstrează un ritm dinamic și captivant generează motivație și stimulează creativitatea elevilor, fie că aceștia învață o tehnică vocală, exersează o dicție muzicală sau realizează creații proprii. Respingerea întreruperilor și menținerea unui ritm adecvat ajută la consolidarea deprinderilor muzicale și la evitarea plictisului sau a distragerii.

Principiul „overlapping”, adică gestionarea simultană a mai multor responsabilități, este foarte relevant în situațiile în care, de exemplu, profesorul trebuie să corecteze postura unui elev, în timp ce coordonează o secvență de exerciții, și monitorizează simultan reacțiile întregii clase. Acest principiu susține o gestionare eficientă a resurselor didactice și un control subtil asupra dinamicii claselor de muzică, mai ales în contexte de grup sau oră de orchestră/ansamblu, unde coordonarea și coeziunea sunt vitale.

În cele din urmă, „group focus” (concentrarea pe grup) devine fundamental în activitățile muzicale de ansamblu sau în cele în care grupul de elevi trebuie să lucreze împreună pentru un rezultat comun. Menținerea atenției și implicării tuturor elevilor asigură dezvoltarea spiritului de echipă, coeziune și responsabilitate social-artistică, aspecte esențiale în formarea unui artist sau muzician în sensul complet al cuvântului.

În concluzie, principiile lui J. Kounin se pot aplica foarte concret în disciplina educație muzicală, contribuind la crearea unui climat educațional în care elevii sunt motivați, disciplinați și implicați activ. Acestea facilitează nu doar gestionarea eficientă a clasei, ci și susțin dezvoltarea abilităților muzicale și artistice ale elevilor, într-un mediu sigur, stimulat și coerent.

Necesitatea stabilirii unor principii specifice în educația muzicală derivă din natura distinctivă a cunoașterii implicate în acest domeniu, precum și din particularitățile procesului de predare-învățare în artă. În primul rând, în educația muzicală, tipul de cunoaștere aplicat este predominant experiențial, afectiv și creativ, concentrându-se pe dezvoltarea sensibilității estetice, a intuiției artistice și a abilităților practice, mai degrabă decât pe acumularea de informații factual-teoretice. Astfel, principiile trebuie să asigure favorizarea procesului de

învățare prin experiență directă, activă și personalizată, pentru a stimula implicarea emoțională și pentru a dezvolta gustul estetic și autonomia artistică a elevilor.

În al doilea rând, disciplina educației muzicale se înscrie în sfera educației prin artă, fiind menită să creeze și să valorifice potențialul creator și sensibil al elevilor, și nu să maximizeze simpla acumulare de cunoaștere despre artă în sine. Acest aspect solicită o abordare pedagogică diferențiată, bazată pe principii care susțin exprimarea personală, experimentarea și procesul creativ, mai degrabă decât pe reproducerea sau memorarea de informații. În consecință, dezvoltarea unor principii specifice, adaptate acestor caracteristici, devine fundamentală pentru a autentifica și valorifica natura pedagogică a educației muzicale, având în vedere scopul de a forma indivizi implicați, sensibili și autonomi în exprimarea artistică. Astfel, principiile speciale pentru educație muzicală asigură că procesul didactic răspunde exigentelor artei ca experiență de viață și creație, și nu doar ca obiect de studiu teoretic.

Conform celor menționate în „Dicționarul de educație literar-artistică” [8, p.284], principiile educației literar-artistice se fundamentează pe ideea centrală a promovării *experienței estetice active*, pe *dezvoltarea sensibilității artistice* și pe încurajarea unui *comportament creativ și autonom în procesul de învățare*. Aceste principii pun accentul pe importanța implicării directe și personale a elevului în experiențele artistice, fie că vorbim de literatură, arte vizuale sau muzică, pentru că doar astfel se poate atinge autenticitatea și profunzimea în înțelegerea și exprimarea artistică. Prin urmare, în procesul de selecție a metodelor didactice, aceste principii devin valabile și pentru educația muzicală, fiind piloni fundamentali în alegerea strategiilor care stimulează sensibilitatea, gândirea creativă și exprimarea personală.

Astfel, după viziunea lui V. Pâslaru, una dintre cele mai importante componente ale principiilor educației literar-artistice este accentul pe experiența estetică activă, ceea ce presupune ca metoda didactică să faciliteze participarea directă, nu doar receptivă, a elevului. În pragmatismul didactic, aceste principii pot fi aplicate în educație muzicală prin utilizarea unor strategii precum improvizația, crearea

liberă, interpretarea personală sau dialogul artistic, care permit elevilor să devină „protagoniști” ai propriului proces educațional. În acest sens, metoda predilectă trebuie să fie centrată pe participarea activă, pe explorare și exprimare, nu doar pe memorare sau reproducere pasivă a unor informații. Prin activități de creație muzicală elementară, elevii pot dezvolta sensibilitatea auditivă, harul expresiv și autonomia artistică, înscris în filozofia educației literar-artistice (după V. Pâslaru) de a valorifica creativitatea și originalitatea fiecărui individ.

De asemenea, principiile lui V.Pâslaru subliniază importanța dialogului și a percepției sesizate a valorii estetice, ceea ce în educația muzicală se traduce prin punerea accentului pe aprecierea critică, interpretarea personală și comunicarea artistică între elevi și profesor. În procesul de selecție a metodelor didactice, aceste principii sprijină utilizarea unor strategii precum analiza sensibilă a muzicii, conversația artistică și exercițiile de expresie care să stimuleze gândirea critică și autonomia interpretativă a elevilor. În plus, promovarea participării active și a exprimării personale conduce la dezvoltarea unei atitudini proactive față de muzică și la formarea unor valori estetice durabile.

În concluzie, principiile din pedagogia literar-artistică ale lui V. Pâslaru oferă un cadru valoros pentru fundamentarea, selecția și aplicarea metodelor didactice în educația muzicală. Ele asigură o pedagogie centrată pe experiența directă, creativitate și sensibilitate estetică, elemente esențiale pentru dezvoltarea unui student-muzician sensibil, autonom și implicat în propria sa explorare artistică. Aceste principii nu sunt doar recomandări teoretice, ci sunt imperative pentru formarea unui proces educațional autentic, care să contribuie la dezvoltarea holistică a elevilor în domeniul muzicii și nu doar la acumularea de cunoștințe teoretice.

În procesul de predare a educației muzicale, alegerea strategiilor și metodologiilor didactice nu trebuie să fie întâmplătoare sau arbitrară, ci fundamentată pe principii clare, adaptate atât la specificul disciplinei, cât și la contextul socio-cultural și la nevoile elevilor. Aceste principii de selecție devin esențiale pentru asigurarea unui proces educațional autentic, relevant și coerent, în care elevii nu doar acumulează cunoștințe, ci și participă activ, își dezvoltă abilități transversale și

formează o atitudine critică și implicată. În condițiile unei societăți în continuă schimbare, în care tehnologia, diversitatea culturală și provocările globale devin normă, strategiile didactice trebuie să fie flexibile, inovatoare și sensibile la particularitățile individuale, pentru a construi un mediu de învățare inclusiv și motivant. În această perspectivă, principiile de selecție a metodelor și strategiilor didactice trebuie să răspundă unor cerințe de coerență, adaptabilitate, creativitate și responsabilitate civică, pentru ca procesul de învățare a muzicii să devină nu doar un act de acumulare, ci o experiență vie, formative și capabilă să răspundă provocărilor impuse de realitatea socio-culturală și globală:

- *Principiul coerenței și integrării* răspunde nevoii de a forma indivizi care percep arta și muzica ca pe niște piloni ai identității culturale, contribuind la consolidarea unui sentiment de comunitate și apartenență în fața diversității globale. În era globalizării și a migrației, această coerență asigură nu numai continuitate, ci și respect pentru pluralitate, promovând dialogul intercultural și înțelegerea reciprocă, esențiale pentru reluarea și valorificarea patrimoniului cultural în forme autentice.
- *Principiul adaptării la particularitățile elevilor* devine crucial pentru răspunsul la diversitatea socio-culturală și pentru prevenirea excluziunii. Într-o societate pluralistă, selectarea strategiilor în funcție de interesele și stilurile de învățare ale elevilor permite să-i implice activ și să le ofere un spațiu de exprimare autentică, contribuind la dezvoltarea unei identități individuale și colective solide, în timp ce promovează respectul față de diferențele socio-culturale.
- *Principiul centrat pe dezvoltarea competențelor transferabile* se aliniază nevoii de a forma cetățeni globali, capabili să aprecieze diversitatea culturală, să comunice intercultural și să valorifice resursele muzicale și artistice ca pe instrumente de dialog social. În fața provocărilor precum xenofobia, extremismul sau izolarea, educația muzicală devine un veritabil spațiu pentru formarea unei conduite civice și culturale autentice, bazată pe empatie, dialog și respect.

- *Principiul activizării și implicației directe* răspunde imperativului de a mobiliza spiritul civic și de a forma indivizi implicați în problemele societății globale, precum schimbările climatice sau inegalitățile sociale. Prin participarea activă la creație, interpretare și dialog artistic, elevii își pot exprima solidaritatea, angajamentul social și responsabilitatea civică, transformând muzica într-un instrument pentru exprimare și acțiune.
 - *Principiul flexibilității și adaptabilității* este vital în fața imprevizibilităților unei lumi în continuă schimbare, unde învățarea trebuie să răspundă noilor forme de comunicare și interacțiune, precum cele digitale sau interculturale. Pentru a forma cetățeni responsabili, trebuie să promovăm strategii susceptibile de a fi adaptate la noi contexte și provocări, de a încuraja inovația și creativitatea în rezolvarea problemelor globale.
 - *Principiul interdisciplinarității* devine un catalizator al înțelegerii legăturilor complexe dintre muzică, literatură, istorie și sociologie, în scopul construirii unei perspective critice asupra lumii. Într-o societate multiculturală, această abordare favorizează înțelegerea și respectul pentru diversitatea culturală, consolidând identitatea și patrimoniul cultural în contextul unei globalizări accelerate și a migrației masive.
 - *Principiul inovării și utilizării tehnologiilor* susține dezvoltarea unui discurs educațional adaptat noului mediu digital, esențial pentru mobilizarea și motivarea tinerilor în abordarea problemelor sociale și culturale actuale. În lumea digitalizată, utilizarea tehnologiilor moderne în educație muzicală încurajează exprimarea autentică și responsabilă, în plus față de accesul la resurse și perspective globale.
 - *Principiul echității și incluziunii* urmărește garantarea accesului la educație muzicală pentru toți elevii, indiferent de mediul socio-economic, etnic sau cultural. Într-o societate caracterizată de inegalități, această abordare promovează democratizarea cunoașterii, combatând discriminarea și excluziunea.
- Selectarea strategiilor și metodelor didactice în cadrul curriculumului predat la educație muzicală trebuie să se bazeze pe principii fundamentale care să asigure o învățare eficientă, relevantă și

adaptată provocărilor societale actuale.

Un principiu esențial este integrarea artelor ca proces care necesită explorarea noilor moduri de predare și învățare prin construirea conexiunilor interdisciplinare dintre arte și diverse domenii de cunoaștere [6, p.232]. Aceasta presupune extinderea educației și învățării artelor către aspecte extraestetice, cultivând alte valori decât cele pur estetice, precum și utilizarea învățării prin proiecte (inclusiv proiecte STEAM), în care statutul artelor este considerat la fel de important ca și al altor discipline școlare.

Un alt principiu important este specificul cunoașterii artistice, care este condiționată de valorile unei opere de artă, funcțiile integrative ale artelor, învățarea preponderent experiențială și abordarea holistică a sferelor personalității elevilor în actul artistic. Arta muzicală, în special, este considerată un mijloc influent de cultivare a personalității umane, având funcții cognitive, expresive, comunicative, estetice, educative și hedonistice [6].

Un principiu esențial este dezvoltarea personalității copilului prin intermediul binelui și frumosului din artă, societate și natură și se înscrie pe linia unei pedagogii integrative [6, p.240]. Cele mai semnificative dintre acestea vizează calitatea procesului de socializare a acestora, maturizarea condiției socio-morale, formarea și rafinarea intelectului ca structură rațională și evaluativ-critică în plan mental, organizarea plăcută și eficientă a timpului liber prin recrearea unui univers propriu în sfera imaginativului, a efectivului, motivaționalului, motricului și volitivului, afirmarea și trăirea sentimentului identității culturale strâns legat de stimularea capacității copiilor de a iubi patrimoniul artistic al națiunii, stimularea inițiativelor în practicarea artelor etc.

Selectarea strategiilor și metodelor didactice trebuie să aibă în vedere următoarele aspecte [6, p.245-246]:

- Receptarea emoțional-artistică la mesajul sonor-artistic – *sfera emoțională*.
- Deprinderile de a audia lucrări muzicale, activitate similară cu citirea operelor literare și receptarea operelor de artă plastică – *sfera comportamentală*.

- Capacitățile de a observa (percepe) și analiza anumite elemente de limbaj artistic – *sfera senzitivă*.
- Abilitatea de a gândi și crea/ re-crea imaginea artistică – *sfera cognitivă*.
- Familiarizarea și memorarea repertoriului muzical/ operelor de artă – *sfera valorică*.

În concluzie, subliniem necesitatea de a adapta strategiile și metodele didactice în educația muzicală, prioritizând o abordare flexibilă, inovatoare și sensibilă la nevoile individuale ale elevilor. Selectarea principiilor didactice ar trebui să fie fundamentată pe coerență, adaptabilitate, creativitate și responsabilitate, cu scopul de a transforma procesul de învățare într-o experiență formativă și relevantă pentru contextul socio-cultural și global actual.

Principiile lui Jacob Kounin privind monitorizarea și gestionarea eficientă a clasei, precum „with-it-ness”, „momentum”, „overlapping” și „group focus”, sunt perfect aplicabile în educația muzicală, contribuind la crearea unui mediu propice dezvoltării artistice și cognitive a elevilor. Integrarea artelor și valorificarea patrimoniului cultural sunt esențiale pentru a asigura o educație muzicală autentică și adaptată provocărilor contemporane ale societății. De asemenea, evidențiem importanța promovării experienței estetice active, dezvoltării sensibilității artistice și încurajării unui comportament creativ și autonom în procesul de învățare, conform principiilor educației literar-artistice. Aceste elemente sunt vitale pentru formarea unui student-muzician sensibil, autonom și profund implicat în propria explorare artistică.

Prin urmare, abordarea didactică în educația muzicală trebuie să fie temeinic fundamentată pe principii clare, adaptate specificului disciplinei și nevoilor elevilor, asigurând un proces educațional autentic, relevant și coerent care să sprijine dezvoltarea holistică a elevilor în domeniul muzicii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. EVERTSON, C.M., & EMMER, E.T. *Classroom Management for Middle and High School Teachers*. Pearson Education, 2011.

2. GUȚU, VI., ȚURCANU, C., ȘEVCIUC, M. *Monitorizarea curriculumului școlar: concept și metodologie*. Universitatea de Stat din Moldova, Centrul de Cercetări Științifice „Politici educaționale și sociale”. Chișinău: CEP USM, 2024.
3. KILPATRICK, W.H. *Evaluating Teaching: A Guide to the Reflective Practice*. McGraw-Hill Education, 1999.
4. KOUNIN, J. *Discipline and Group Management in Classrooms*. Holt, Rinehart & Winston, 1970.
5. MARZANO, R.J., Marzano, J.S., & PICKERING, D.J. *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. ASCD, 2003.
6. MORARI M. Reconfigurarea procesului de învățare școlare: aria curriculară arte. În: *Reconfigurarea procesului de învățare școlară în contextul provocărilor societale: Monografie / Tatiana Callo, Veronica Bâlici, Maria Hadîrcă [et al.] ; coord. șt.: Ludmila Franțuzan; Ministerul Educației și Cercetării, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic. – Chișinău : [S. n.], 2023, pp. 232-282.*
7. MORARI, M. Educația muzicală. În : *Curriculum Național. Clasele a V-a – a VIII-a. Aprobate la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 609 din 17 iulie 2019)*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. – Chișinău, 2019.
8. PÂSLARU, V. *Dicționar de educație literar-artistică*. București: Editura universitară, 2024.

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclul Curriculumului școlar", cifrul 01.14.01.

**ALINIEREA PROGRAMELOR UNIVERSITARE LA
CURRICULUMUL DE EDUCAȚIE FIZICĂ (CLASELE I-IV):
ANALIZĂ DESCRIPTIV-COMPARATIVĂ
ALIGNING UNIVERSITY PROGRAMS WITH THE PHYSICAL
EDUCATION CURRICULUM (GRADES 1-4): DESCRIPTIVE-
COMPARATIVE ANALYSIS**

CZU: 378.147:373.3.016:796

<https://doi.org/10.59295/dccce2025.10>

Nicolae BRAGARENCO

ORCID: 0000-0003-1994-6317

e-mail: nicolae.bragarenco@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *The article examines the alignment of pre-service training for teachers who teach Physical Education in the primary cycle (grades 1–4) with current curricular and regulatory requirements. This descriptive-comparative study analyzes the program plans of USEFS/IEFS, UPSC, and USM (total hours, share of contact hours, course-seminar-practicum structure, ECTS) and maps the university structure to the curriculum’s learning units. The findings indicate distinct profiles (USEFS/ IEFS – practice-dominant; UPSC – balanced; USM – theoretical-applied) and underscore the need to strengthen the practical component for full alignment with the competence-based paradigm. The study proposes an alignment matrix and simple indicators (a ‘practical footprint’) for program calibration. Limitations: comparison across different years and unit-level mapping estimates.*

Keywords: *initial teacher education, Physical Education, curriculum, primary education (elementary education).*

INTRODUCERE

Literatura de specialitate conturează statutul cadrului didactic dincolo de simpla transmitere a cunoștințelor, atribuindu-i o identitate axiologică și transformativă. În acest context, cadrul didactic este „purtător al valorilor general-umane, făuritorul personalității creatoare” [1, p.45], este un „model moral și intelectual” [2, p.87], o „personalitate creatoare” [3, p.67], și un „veritabil agent al schimbării” [4, p.263].

În arhitectura politicilor educaționale, formarea profesională inițială a cadrelor didactice reprezintă o verigă strategică, deoarece profesionalismul profesorilor este principalul determinant al calității; de aceea, programele de formare trebuie racordate la realitățile concrete ale școlii [5].

Competența cadrului didactic trebuie să fie multicomponentă – intelectuală (stăpânirea și operarea corectă cu conceptele de specialitate), comunicativă (transmiterea clară a conținuturilor și dialog didactic adecvat), managerială (organizarea activităților și a climatului clasei), investigativă (observarea și analiza sistematică a propriei practici) și metacognitivă (autoreglare și reflecție). Care se formează etapizat, de la cunoștințe fundamentale la cunoștințe funcționale, apoi la interiorizare (stabilizarea schemelor de acțiune) și exteriorizare (manifestare constantă în activitatea de predare), în legătură directă cu standardele profesionale, care ordonează progresia și nivelurile de așteptare [6].

Scopul fundamental al învățământului superior constă în formarea de specialiști cu înaltă calificare, capabili să răspundă exigențelor societății contemporane. Studenților, proiectarea curriculară este orientată de profilul profesional vizat, care fixează obiectivele și conținutul disciplinelor, precum și formele actului de învățare. Pentru consolidarea calităților psihopedagogice, standardele profesionale corelează finalitățile studierii cu formarea personalității într-o societate cu cerințe mereu transformaționale [7].

În viziune postmodernă, predarea Educației Fizice presupune un profesor centrat pe cel care învață, orientat spre participare, autenticitate și autoformare, cu profil umanist (empatie, altruism, sensibilitate afectivă, inteligență emoțională, energie, perseverență, sociabilitate, responsabilitate). El proiectează clar obiectivele, adaptându-le individualității elevilor și așteptărilor comunității, gestionează diversitatea și asigură un climat psihologic pozitiv, cu motivație intrinsecă și limite rezonabile. Concomitent, organizează relațiile și coeziunea grupului, dezvoltă prelucrarea intelectuală a informațiilor și conștientizarea construirii cunoașterii, susținând autoreglarea și implicarea activă a elevilor. Demersul didactic este

creativ (nivelul concepției, al sistemului propriu de predare și al metodologiei) și constructivist, bazat pe reguli clare și reciprocitate, fiind susținut de colaborarea în echipă cu colegii [8].

Conform Planului-cadru 2025–2026 (Ordin MEC nr. 266/2025), Educația fizică are statut de disciplină obligatorie pe tot parcursul școlar, la primar și gimnazial norma este 2 ore/săptămână (clasele I–IX), iar la liceu este, în general, 2 ore/săptămână în profilul general și în planurile real/umanist (standard și de alternativă); excepție face profilul Arte, unde disciplina este 1 oră/săptămână [9]. Iar conform Cadrului de Referință al Curriculumului Național, procesul educațional este explicit orientat pe formarea de competențe: documentul din 2017 definește competența ca un „sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori” și fixează noua paradigmă a evaluării „în bază de competențe”, raportată la standarde; la rândul său, versiunea 2025 consolidează abordarea pe competențe printr-un sistem articulat (competențe-cheie, noile competențe, competențe specifice disciplinei, unități de competență) corelat cu profilul de formare al absolventului și cu rezultatele învățării pe clase [10].

Formarea competențelor specifice disciplinei la elev, în logica documentelor de politici educaționale actuale, se realizează prin valorificarea conținuturilor în activități de învățare relevante și contextualizate, planificate pe parcursuri care corelează competențele-cheie și cele specifice cu rezultate ale învățării și cu evaluarea aferentă [10, 11].

În concordanță cu concepția curricular [11], conținuturile disciplinei Educație fizică pentru învățământul primar sunt structurate în unități de învățare care asigură progresia de la clasa I la a IV-a și corelează competențele specifice cu rezultatele învățării, activitățile și evaluarea. Fiecare unitate valorifică un context sportiv (de exemplu: jocuri de mișcare, elemente de atletism și gimnastică, jocuri sportive adaptate vârstei, dans/ritm, educație pentru sănătate și siguranță) cu finalitate predominant formativă, de formare a competențelor, nu de atingere a performanței de specialitate. În acest cadru, „studierea unei discipline sportive” funcționează ca vehicul didactic prin care se dezvoltă deprinderi motrice de bază, cooperarea și fair-play-ul, autoreglarea

efortului și respectarea regulilor și a măsurilor de securitate. Proiectarea are caracter spiral (reveniri și consolidări), iar cadrul didactic dispune de o marjă decizională în selectarea temelor/disciplinelor potrivite nivelului elevilor, menținând echilibrul între varietatea motrică, volumul optim de exersare și evaluarea formativă pe descriptori.

În logica acestei structuri curriculare, cadrul didactic este chemat să-și mobilizeze integral competențele profesionale, astfel încât selecția conținuturilor și organizarea învățării să susțină formarea competențelor specifice. Aceasta reclamă stăpânirea conținuturilor curriculare (sporturile și temele aferente) și o cunoaștere solidă a didacticii probelor sportive: principiile învățării motrice, secvențierea progresiilor, adaptarea la vârstă și nivel, gestionarea efortului și a securității motrice.

În acest context, formarea inițială a cadrului didactic care predă Educația fizică în învățământul primar se conturează drept un proces complex și decisiv pentru calitatea educației, presupunând alinierea programelor universitare la cerințele curriculare, stăpânirea didacticii unitățile de învățare a curriculumului disciplinei și o pondere adecvată a orelor de formare.

Scopul cercetării: Evaluarea alinierii formării inițiale a cadrului didactic care predă Educația fizică la ciclul primar la cerințele curriculare (clasele I–IV), prin analiza volumului și structurii orelor din programele de formare inițială.

MATERIAL ȘI METODĂ

Studiul are o structură descriptiv-comparativă, cu abordare mixtă (documentară și analitică), focalizată pe formarea competențelor profesionale specifice predării Educației fizice la ciclul primar. Corpusul include planurile de învățământ IEFS(USEFS) (Educație fizică), UPSC „Ion Creangă” (Didactica EF), USM (Educația fizică și didactica EF), curriculumul pentru clasele I-IV.

Indicatorii extrași unitar la nivel universitar: total ore, contact/studiu individual, curs-seminar-practică/laborator, forma de evaluare și la nivel școlar: unități de învățare și conținuturi. Procedura a cuprins: colectare/selecție, extragere sistematică în grilă comună, cartografierea unităților curriculare față de structurile universitare și estimarea

amprentei didactice pe unitate prin mediere aritmetică, pentru comparabilitate.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Pentru început a fost nevoie să analizăm programele de studii ale celor trei instituții vizate (USM, UPSC „Ion Creangă” și USEFS) și să extragem unitățile care contribuie direct la formarea specialistului de Educație fizică pentru învățământul primar. Datele au fost transcrise în Tabelul 1 păstrând structura din planurile de învățământ (Total ore, Contact direct, Studiu individual, Curs/ Seminar/ Practică/ Laborator, Forma de evaluare, Nr. ECTS), astfel încât să se poată compara atât volumul total și ponderea contact-studiu individual, cât și profilul activităților de contact (curs, seminar, practică)

Tabelul 1. Distribuția cursurilor specifice/ orelor în planurile de învățământ de formare inițială a cadrelor didactice care predau disciplina educație fizică în învățământul primar [12, 13, 14]

| Universități din Republica Moldova | Denumirea unității de curs/ modulului | Total ore | Contact direct | Studiu individual | Curs | Seminar | Practică/Laborator | Forma de evaluare | Nr. ECTS |
|---|--|-----------|----------------|-------------------|------|---------|--------------------|-------------------|----------|
| Institutul de Educație fizică și Spott, USM | Teoria și metodică educației fizice și cursuri pentru unitățile de învățare ale curriculumului disciplinar | 1590 | 985 | 605 | 325 | 15 | 665 | E | 53 |
| UPSC „Ion Creangă” | Didactica educației fizice | 150 | 75 | 75 | 30 | 30 | 15 | E | 5 |
| Universitatea de Stat din Moldova | Educația fizică și didactica educației fizice | 120 | 52 | 68 | 26 | 26 | | E | 4 |

În cadrul IEFS (USM), formarea specialistului de educație fizică pentru învățământul primar se realizează prin ansamblul unităților de

curs „Teoria și metodică educației fizice” și cursurile aferente probelor/ disciplinelor sportive, care împreună însumează 1590 ore/ 53 ECTS. Din acest volum, 985 ore reprezintă activități cu contact direct (61,9%), iar 605 ore sunt dedicate studiului individual. Distribuția contactului evidențiază accentul practic al programului: curs – 325 ore (fundamentare teoretico-metodică), seminar – 15 ore (clarificări și aplicații ghidate) și practică/ laborator – 665 ore (exersarea sistematică a competențelor motrice și didactice); evaluarea se realizează prin examen. Această structură confirmă orientarea programului spre integrarea fundamentării teoretice cu formarea prin practică, necesară pentru exercitarea profesionistă a predării la ciclul primar.

În cadrul UPSC „Ion Creangă”, Didactica educației fizice însumează 150 ore/ 5 ECTS, distribuite echilibrat între contact (75 ore) și studiu individual (75 ore). Activitățile de contact se structurează în curs – 30 ore, seminar – 30 ore și practică/ laborator – 15 ore, asigurând îmbinarea fundamentării teoretico-metodice cu aplicarea ghidată și exersarea practică (micro-predare, organizarea activităților motrice). Evaluarea este prin examen, vizând integrarea cunoștințelor și a competențelor didactice specifice predării la ciclul primar.

La USM, disciplina „Educația fizică și didactica educației fizice” totalizează 120 ore / 4 ECTS. Din acestea, 52 ore sunt activități cu contact (distribuite 26 curs și 26 seminar), iar 68 ore revin studiului individual; evaluarea este prin examen. Configurația centrată pe curs–seminar (fără laborator) privilegiază componenta teoretico-aplicativă și lucrul de proiectare didactică (analiza lecțiilor, elaborarea materialelor), în echilibru cu autoformarea specifică raportului de ~30 ore/ECTS.

Următorul pas, am trecut de la nivelul programelor de studii (Tabelul 1) la nivelul unităților de învățare din curriculumul de Educație fizică (clasele I–IV), pentru a observa cum se distribuie volumul de ore alocat formării competențelor profesionale specifice predării fiecărei unități. În acest scop, am raportat unitățile din curriculum la structura cursurilor din programele universitare analizate (USEFS/UPSC/USM) și am agregat datele într-un tablou unic, Tabelul 2, păstrând aceeași logică de comparare: volum total și ponderea formării în cadrul disciplinelor de specialitate/didactică.

Tabelul 2. Distribuirea orelor alocate formării inițiale a cadrului didactic care predă disciplina educație fizică în învățământul primar per unitate de învățare

| Nr. ord. | Unități de învățare (unități de conținut) | Nr. de subiecte generale | Volumul mediu de ore alocat studenților pentru a studia didactica unităților de învățare a curriculumului disciplina Educație fizică | | |
|----------|---|--------------------------|--|-------------|-----------|
| | | | IEFS | UPSC | USM |
| 1. | <i>Dezvoltarea fizică armonioasă</i> | 9 | 132,5 | 12,5 | 10 |
| 2. | <i>Elemente acrobatice</i> | 8 | | | |
| 3. | <i>Exerciții utilitar-aplicative</i> | 9 | | | |
| 4. | <i>Formații în activitatea motrice</i> | 7 | | | |
| 5. | <i>Jocuri de mișcare și ștafete</i> | 8 | | | |
| 6. | <i>Ritmică și elemente de dans</i> | 6 | | | |
| 7. | <i>Atletismul</i> | 6 | | | |
| 8. | <i>Gimnastica</i> | 10 | | | |
| 9. | <i>Joc sportiv 1</i> | 9 | | | |
| 10. | <i>Joc sportiv 2</i> | 9 | | | |
| 11. | <i>Dezvoltarea calităților motrice</i> | 6 | | | |
| 12. | <i>Turism activ</i> | 5 | | | |

Pentru fiecare unitate de învățare, tabelul indică (1) numărul de teme generale identificate și (2) numărul mediu de ore prevăzut în programele universitare pentru didactica acelei unități. Spre exemplu, pentru Dezvoltarea fizică armonioasă s-au inventariat 9 subiecte generale, iar volumul mediu de formare didactică este de 132,5 ore la IEFS, 12,5 ore la UPSC și 10 ore la USM, diferențe care reflectă profilurile curriculare distincte.

În consecință, Tabelul 2 nu propune o echivalare 1:1, ci o comparare orientativă a efortului de formare pe unități, utilă pentru a evidenția

accentele de program (practic vs. teoretico-didactic) și pentru a calibra coerența dintre curriculumul școlar și cel universitar.

Rezultatele evidențiază că unele programe de formare inițială oferite de universitățile din țară alocă un volum insuficient de ore pentru dezvoltarea competențelor pedagogice necesare predării conținuturilor disciplinei. Constatarea este relevantă deoarece fiecare unitate de învățare/probă sportivă are particularități metodice proprii, iar însușirea deprinderilor specifice necesită secvențe formative consistente. În plus, elementele și procedeele tehnice ale probelor sportive prezintă o structură biomecanică specifică, ceea ce reclamă o pregătire aplicativă adecvată și diferențiată.

Tot odată, nu ar fi adecvat să aplicăm identic structura formării didactice din celelalte discipline școlare și în cazul Educației fizice, chiar dacă planurile de studii indică un număr aproximativ similar de ore. Spre deosebire de disciplinele cu finalități predominant cognitive, Educația fizică urmărește achiziții psihomotrice care se obțin prin exersare repetată, progresii motrice și feedback imediat. Acest specific impune o pondere sporită a contactului practic (atelier, micro-predare, situații de joc) și un regim de siguranță riguros (organizarea spațiului, asigurare la elemente, dozarea efortului).

În plus, reușita depinde de transferul în contexte variate (jocuri, stafete), ceea ce cere timp dedicat automatizării și adaptării abilităților. Prin urmare, chiar dacă volumele de ore „de didactică” par similare la nivel de program, configurația internă a acestora trebuie să fie diferită pentru Educația fizică, accentuând practica, laboratorul motric și evaluarea aplicativă. Această calibrare asigură coerența dintre obiectivele de curriculum și formarea reală a competențelor necesare predării disciplinei educație fizică în învățământul primar.

Ar fi o abordare greșită ca proiectanții planurilor de studii să folosească cursul universitar general de Educație fizică drept instrument pentru formarea competențelor de predare la ciclul primar, deoarece finalitățile celor două sunt fundamental diferite. Conform concepției cursului universitar general, acesta urmărește în primul rând dezvoltarea personală a studentului: formarea unui stil de viață sănătos, a activismului/ participării sociale, a autoreg-lării efortului, a

deprinderilor pentru recreere și bunăstare. În consecință, cursul universitar general trebuie menținut ca suport pentru stilul de viață activ, iar competențele de predare să fie dezvoltate prin didactica de specialitate și practici supravegheate, cu pondere practică adecvată specificului activității motrice.

CONCLUZII

Formarea inițială a cadrului didactic este determinantă pentru calitatea predării Educației fizice la ciclul primar și depinde de structura programelor universitare, de volumul și distribuția orelor destinate formării competențelor profesionale (curs/ seminar/ laborator, practici pedagogice).

Structura și ponderea activităților trebuie calibrate astfel încât să evidențieze un profil practic pronunțat: comparativ, USEFS/IEFS prezintă o dominantă practică/ laborator, UPSC oferă un format echilibrat curs/ seminar/ laborator, iar USM accentuează cursul și seminarul, cu pondere mai mare a studiului individual. Programele cu deficit de practică necesită creșterea componentelor aplicative.

Educația fizică nu poate fi tratată identic cu celelalte discipline, specificul achizițiilor psihomotrice reclamă contact practic supravegheat, progresii motrice fine, managementul riscului și transferul în joc/ situații reale, dincolo de componenta teoretico-metodică.

Cursul universitar general de Educație fizică nu substituie didactica de specialitate în formarea competențelor de predare; finalitățile sunt diferite (stil de viață activ vs. competențe pedagogice). De aceea, didactica și practicile pedagogice supravegheate trebuie să aibă o pondere clară și suficientă în programele de formare inițială.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. GUȚU, Vl.; LEFTER, L. Particularitățile psihopedagogice de formare inițială a competenței de cercetare a viitorului profesor. În: Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației), 2016, nr.9(99), pp. 44–50.
2. COMENDANT, V. Personalitatea cadrului didactic în contextul învățământului universitar artistic. În: Studiul Artelor și Culturologie:

- Istorie, Teorie, Practică, 2015, nr.4(27), p.87.
3. LUCHIAN, V. Creativitatea pedagogică – factor al formării viitorului profesor de muzică. În: Educația artistic-spirituală în contextul învățământului contemporan: Materiale ale conferinței, 2005, pp.66-69.
 4. GUȚU, A. Profesorul – garantul educației de calitate. În: Institutul de Științe ale Educației: ascensiune, performanțe, personalități (1941–2021). Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 10 decembrie 2021, pp.263-267.
 5. CHICU, V. Formarea profesională inițială în contextul implementării Curriculumului la decizia școlii. În: Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2017, pp.120-123.
 6. BOTGROS, I.; FRANȚUZAN, L. Competența profesională a cadrului didactic – condiție decisivă în implementarea curriculumului școlar. În: *Univers Pedagogic*, 2010, nr.4, pp.38-43. ISSN 1811-5470.
 7. CHIRCHINA, O. Fundamente metodologice ale formării inițiale a profesorilor de informatică. În: *Didactica Pro...*, 2009, nr.2-3(54-55), pp.41-44.
 8. MIHAILOV, M., RAZMIREȚ, Victoria. Personalitatea profesorului de educație fizică din perspectiva postmodernistă. In: *Probleme actuale ale teoriei și practicii culturii fizice*, Ed. Ediția 1, 13 aprilie 2023, Chișinău. Chișinău: „VALINEX” SRL, 2023, Ediția I-a, pp.245-251. ISBN 978-9975-68-530-6.
 9. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII (MEC). Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2025–2026. Ordinul MEC nr.266 din 28.02.2025 (Anexa nr. 1). Chișinău: MEC, 2025.
 10. MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII (MECC). Cadrul de referință al Curriculumului Național. Aprobabil prin Ordinul MECC nr. 432 din 29.05.2017. Chișinău: Lyceum, 2017, 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7; Ediția 2025, Aprobabil prin Ordinul MEC nr.1272 din 23.07.2025. Chișinău: MEC, 2025.
 11. MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII. Curriculum pentru învățământul primar (clasele I–IV). Aprobabil prin Ordinul

MECC nr.1124 din 20.07.2018. Chișinău: MECC, 2018.

12. *Plan de învățământ: studii superioare de licență (ciclul I), programul 0113.1/0114.10 Pedagogie în învățământul primar și limba engleză.* Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2024. Aprob.: Senatul UPSC, proces-verbal nr. 10 din 28.03.2024; coord.: Ministerul Educației și Cercetării, nr. 751-01-18779 din 06.06.2024.
13. *Planul procesului de studii pe semestre/ani de studii: studii superioare de licență (ciclul I), programul 0113.1/ 0114.10 Pedagogie în învățământul primar și limba engleză.* Chișinău: USM, 2024.
14. *Plan de învățământ (ciclul I): specialitatea 0114.16 Educație fizică.* Chișinău: USEFS, 2017. (Program de 3 ani/ 180 ECTS).

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar", cifrul 01.14.01.

**EDUCAȚIA FIZICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL: ANALIZĂ
COMPARATIVĂ NAȚIONALĂ ȘI REPERE EUROPENE**
*PHYSICAL EDUCATION IN GENERAL EDUCATION: NATIONAL
COMPARATIVE ANALYSIS AND EUROPEAN BENCHMARKS*

CZU: 373.091.214:796(4+478)

<https://doi.org/10.59295/dcce2025.11>

Nicolae BRAGARENCO

ORCID: 0000-0003-1994-6317

e-mail: nicolae.bragarenco@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Carolina ȚURCANU

ORCID-ID: 0000-0001-8450-3075

e-mail: carolina.turcanu@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *The study examines the Physical Education curriculum in general education in the Republic of Moldova and in selected European Union countries (Romania, Estonia, Ireland) from two complementary perspectives: (I) benchmarking against European references on time allocations, and (II) comparing curricular architectures across common dimensions (aims, competences, content, teaching approaches, assessment). The approach is descriptive-comparative, based on documentary analysis and synthesis in a comparative matrix. The findings indicate a shared core oriented toward competences, health, participation, and well-being, alongside differences in formulation and operationalization across systems. The conclusions provide general guidance for curriculum updating, including the value of European experience with respect to content organization, vertical coherence, and the use of formative assessment instruments.*

Keywords: *curriculum, physical education, general education, international comparison.*

INTRODUCERE

Curriculumul reprezintă dimensiunea centrală a politicilor educaționale, un ansamblu coerent de produse, procese și abordări

conceptuale prin care se proiectează învățarea și se orientează intervenția didactică [1]. În acest cadru, monitorizarea sistematică asigură alinierea dintre documentele prescriptive și transpunerea lor la clasă, oferind premise pentru reglaje continue și dezvoltare curriculară ciclică [2].

Literatura de specialitate recomandă ca revizuirile periodice ale curriculumului să fie fundamentate pe criterii și indicatori expliciți, rigoare științifică, relevanța obiectivelor, actualitatea conținuturilor, coerența internă, iar evaluarea de proces să devină instrument-cheie pentru îmbunătățirea calității implementării [3, p. 45].

Persistă, totuși, decalaje între curriculumul scris și curriculumul predat/învățat; de aceea, cercetările recente propun operaționalizarea monitorizării prin indicatori care vizează coerența predare-învățare-evaluare, centrarea pe elev, progresivitatea competențelor și eficiența evaluării [4]. Abordări operaționale, în care profesorii funcționează ca monitori și raportează atât cantitativ cât și calitativ prin care oferă date utile pentru proiectanții de curriculum și decidenți, facilitând corecții țintite ale zonelor vulnerabile [5, p. 485].

Specificul Educației Fizice (caracter aplicativ, condiționări infrastructurale și de resurse, diversitatea motivațională a elevilor) reclamă o atenție sporită asupra implementării efective la clasă cum ar fi [6]:

- activarea elevilor prin metode interactive;
- articularea nivelurilor de competențe pe trasee progresive;
- conectarea conținuturilor la contexte interdisciplinare.

Studiile bazate pe percepțiile profesorilor indică o apreciere ridicată a clarității structurii curriculare și a formulării competențelor, dar semnalează nevoia de consolidare a dimensiunii evaluative prin orientări mai aplicate și exemple operaționale [7, 8].

Pe acest fundal, articolul de față abordează învățământul general printr-un cadru comparativ riguros, articulat prin două direcții complementare:

1. Raportarea constatărilor la reperele europene, prin examinarea alocărilor orare pe cicluri (primar, gimnazial, liceu) și a variațiilor naționale;

2. Identificarea tendințelor actuale și analiza arhitecturilor curriculare, realizate prin interpretarea dimensiunilor. finalități, competențe — cheie/generale/specifice —, conținuturi, abordări didactice, evaluare), urmărind coerența verticală între cicluri și elementele transferabile.

MATERIAL ȘI METODĂ

Studiul are o structură descriptiv-comparativă, cu abordare mixtă (documentară și analitică), axat pe curriculumul la Educație Fizică în învățământul general (primar-gimnazial-liceal). Corpusul cuprinde documente oficiale din Republica Moldova, România, Estonia și Irlanda (planuri-cadru, programe/curicule, ghiduri metodologice), completate de o sinteză a alocărilor orare la nivel european. Analiza s-a realizat pe dimensiuni comune: finalități, competențe (cheie/generale/specifice; descriptorii pe etape), conținuturi și organizare, abordări didactice, evaluare. Procedura a inclus colectarea și selecția documentelor, extragerea sistematică a informațiilor pe indicatori, codarea dublă și reconcilierea rezultatelor, apoi organizarea constatărilor într-o matrice comparativă pe țări. Datele au fost sintetizate prin analize descriptive și tematice, fără teste inferențiale. Rigoarea a fost asigurată prin pilotarea grilelor și verificări încrucișate ale consistenței.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Alocările orare la Educația Fizică pe cicluri școlare (sinteză internațională) La nivel internațional, alocările orare pentru Educație Fizică se înscriu, în linii mari, în intervalul 2–4 ore/ săptămână, cu variații moderate între țări și între ciclurile de învățământ (Tabelul 1).

Tabelul 1. Activitățile motrice școlare în planurile de învățământ ale țărilor europene [9, p.9]

| | |
|---------|--|
| Austria | <ul style="list-style-type: none"> ● Sub 6 ani: 2h / săpt. ● 6-10 ani: 2-3h / săpt. ● 11-14 ani: 3-4h / săpt. ● 15-18 ani: 2-3h / săpt. ● Inv.tehnic și profesional (15-19 ani): 1-2h / săpt. |
| Belgia | 2-4h / săpt. |
| Cehia | 2-3h / săpt. |
| Croația | 2h / săpt. |

| | |
|---|--|
| Danemarca | <ul style="list-style-type: none"> • 6-10 ani: 2h / săpt. • 11-18 ani: 4h / săpt. |
| Estonia | 2-4h / săpt. |
| Franta | <ul style="list-style-type: none"> • înv.primar: 1/3 din totalul act. / săpt. • înv.secundar: practicarea disciplinelor sportive 3-4h / săpt. |
| Finlanda | 2-4h / săpt. |
| Germania | 3h / săpt. |
| Grecia | <ul style="list-style-type: none"> • 6-10 ani: 2h / săpt. • 11-18 ani: 2-3h / săpt. |
| Italia | 2-4h / săpt. |
| Irlanda | 3h / săpt. + 1h de înot |
| Luxemburg | 3h / săpt. |
| Letonia | 2-3h / săpt. |
| Norvegia | <ul style="list-style-type: none"> • Sub 6 ani: 2h / săpt. • 6-18 ani: 3h / săpt. |
| Olanda | 2-4h / săpt. |
| Portugalia | 2-4h / săpt. |
| Polonia | 2-3h / săpt. |
| Regatul Unit al Marii Britanii și al Irlandei de Nord | 2-3h / săpt. |
| România | <ul style="list-style-type: none"> • Sub 6 ani: 1-2h / zi activități recreative • 6-9 ani (cls.P-I-II): 2h / săpt. educație fizică • 9-11 ani (cls.III-IV): 2h / săpt. educație fizică + 1h / săpt. „joc și mișcare” • 11-14 ani (cls.V-VIII): 2h / săpt. la cls.V-VII și 1h / săpt. la cls. a VIII-a • 15-18 ani (cls.IX-XII): 1h / săpt. • Inv.tehnic și profesional (14-17 ani): 2h / săpt. |
| Spania | 2-3h / săpt. |
| Suedia | 2-4h / săpt. |
| Slovacia | 2-3h / săpt. |
| Slovenia | 3h / săpt. |
| Ungaria | <ul style="list-style-type: none"> • Sub 5 ani: 5h / săpt. • 5-8 ani: 3-4h / săpt. • 9-18 ani: 3-4h / săpt. |

- În *învățăământul primar*, majoritatea sistemelor situează disciplina între 2 și 3-4 ore/săptămână, ceea ce corespunde obiectivelor de formare a deprinderilor motrice de bază și a obiceiurilor sănătoase de activitate fizică. Există însă particularități metodologice care reclamă atenție la comparare: în unele state alocarea este exprimată proporțional din volumul săptămânal (nu în ore fixe), iar în altele apar extensii tematice (de pildă, înotul ca oră suplimentară explicită).
- În *gimnaziu*, tendința de stabilizare în jurul 2-3 ore/săptămână este clară, cu extensii la 3-4 ore în sisteme care promovează diversificarea experiențelor motrice și accentuează evaluarea formativă. Se observă și ajustări punctuale pentru clase-cheie ori pentru trasee curriculare diferențiate, fapt ce indică o calibrare a volumului de timp în funcție de profilul elevilor și de finalitățile programelor. În ansamblu, volumul orar susține trecerea de la achiziții motrice de bază la consolidarea competențelor și la integrarea deprinderilor în contexte aplicative.
- În *liceu*, majoritatea țărilor mențin 2-3 ore/săptămână, însă apar două tipare divergente: unele sisteme ridică alocarea la 3-4 ore pentru a sprijini menținerea unui stil de viață activ și participarea sportivă pe durata adolescenței târzii, în timp ce altele coboară la 1-2 ore din rațiuni de încărcare curriculară, orientare academică sau flexibilitate la opțiuni. Din perspectivă comparativă, aceste deviații ar trebui interpretate în relație cu arhitectura curriculară (pondera altor arii, opționalitatea, programe sportive școlare) și cu politicile de sănătate publică privind activitatea fizică a tinerilor.

În raport cu tendința europeană, *Republica Moldova* se poziționează la limita inferioară a alocărilor orare pentru Educația Fizică: 2 ore/săptămână la primar (și, în mod obișnuit, valori similare la gimnaziu și liceu), față de intervalul predominant 2-3/2-4 ore din multe state. Spre deosebire de sisteme care cresc expunerea la mișcare în ciclurile superioare (ex. 3-4 ore la gimnaziu/liceu) sau prevăd extensii tematice explicite (de pildă, o oră distinctă pentru înot). Structura moldoveană rămâne mai puțin flexibilă și cu o pondere temporală modestă în anii critici ai adolescenței. În plus, acolo unde unele țări diferențiază rutele vocaționale (tehnic/profesional) prin alocări specifice, cadrul național

din RM reflectă mai puține ajustări pe profiluri educaționale.

În consecință, pentru a converga către media europeană și a susține atât coerența verticală a parcursului curricular, cât și obiectivele de sănătate publică privind activitatea fizică la copii și tineri, se recomandă o creștere graduală la 2–3 ore/săptămână cel puțin la primar și gimnaziu, completată de flexibilizare curriculară (module/opționale pe Jocuri dinamice, înot, turism, fitness). Astfel, alocarea de timp ar deveni nu doar comparabilă internațional, ci și mai eficientă pentru atingerea competențelor și formarea obiceiurilor motrice pe termen lung.

Identificarea tendințelor actuale și analiza arhitecturilor curriculare în politicile curriculare.

Pentru a doua direcție au fost examinate documentele curriculare oficiale din Republica Moldova, România, Estonia și Irlanda, cu scopul de a identifica tendințele actuale în politicile curriculare și de a compara arhitecturile naționale ale Educației Fizice. Analiza s-a realizat pe dimensiuni comune precum finalități, competențe (cheie/ generale/ specifice), conținuturi, abordări didactice, evaluare, urmărind coerența verticală între cicluri și elementele transferabile între sisteme.

Rezultatele sunt sintetizate în Tabelul 2, sub forma unei matrice comparative, care oferă o lectură rapidă și unitară a convergențelor și diferențelor dintre cele patru contexte.

Tabelul 2. Matrice comparativă a curriculumului la Educație Fizică în învățământul general (Rmoldova, Romania, Estonia, Irlanda), pe dimensiuni curriculare

| Dimensiune | Republica Moldova | România | Estonia | Irlanda |
|-------------------|--|---|--|--|
| <i>Finalități</i> | Sănătate, motricitate, atitudini pro-activitate; formulare sobru-normativă | Dezvoltare armonioasă, formare motrică, socializare; corelare cu profilul de vârstă | Participare pe tot parcursul vieții, bunăstare; accent pe outdoor/comunitate | Participare, expresie, bunăstare; conexiuni puternice cu comunitatea |

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| <i>Competențe (cheie/generale/specifice)</i> | Clar structurate; spațiu redus pentru opționalitate și diferențiere | Generale/specific per clasă; corelate cu domeniile tematice | Trasee progresive pe etape, descriptorii clari | Trasee progresive, descriptorii transparenți |
| <i>Conținuturi și organizare</i> | Listă funcțională; flexibilitate limitată pentru module locale. | Domenii tematice cu progresii pe clase | Conținuturi ancorate în context (sporturi de iarnă, orientare, dansuri) și extracurriculare | „Strands” (Athletics, Dance, Gymnastics, Games, Outdoor & Adventure, Aquatics) |
| <i>Abordări didactice</i> | Principii corecte; ghidaj operațional limitat pentru diferențiere | Metode variate, accent pe exersare și joc | Pedagogie activă, cooperare, outdoor; scenarii explicite | Pedagogie activă; exemple de secvențe și scenarii |
| <i>Evaluare</i> | Standarde/criterii prezente; vizibilitate redusă a instrumentelor formative | Formativă și sumativă; exemple metodologice | Formativă prioritară (criterii, rubrici, auto/peer) | Formativă prioritară; documentare a progresului |

Analiza comparativă evidențiază o convergență declarativă asupra paradigmei competențelor și a finalităților orientate către sănătate, participare și bunăstare, cu accente diferite pe țări:

- Estonia și Irlanda formulează explicit participarea pe tot parcursul vieții și conexiunea cu contexte outdoor/comunitare;
- România pune în centru dezvoltarea armonioasă și formarea motrică;
- Republica Moldova utilizează o formulare concisă, de tip normativ.

În aria competențelor:

- Estonia și Irlanda descriu trasee progresive prin descriptori stabiliți pe etape de școlarizare, ceea ce facilitează urmărirea coerenței verticale;
- România lucrează cu schema competențe generale/specifice pe clase, corelată cu domeniile tematice;
- Republica Moldova propune o structurare clară, cu un grad mai redus de opționalitate și diferențiere.

Organizarea conținuturilor variază: „strands” (Irlanda), ancorări contextuale (Estonia: sporturi de iarnă, orientare, dansuri), domenii tematice (România) și liste funcționale (Republica Moldova), astfel încât opțiunile de modularizare/opționalizare sunt mai vizibile în Estonia și Irlanda decât în Republica Moldova.

În privința abordărilor didactice și a evaluării, documentele Estoniei și Irlandei includ explicit pedagogia activă și evaluarea formativă (criterii, rubrici, auto/peer-assessment, portofoliu), însoțite de exemple operaționale. România combină evaluarea formativă cu probe sumative și oferă ghidaje metodologice. În Republica Moldova, principiile și criteriile sunt prezente, însă instrumentele formative și indicațiile pentru diferențiere sunt mai puțin detaliate în documentele de bază.

Per ansamblu, se conturează un nucleu comun, orientarea pe competențe și finalități legate de sănătate, participare și bunăstare, alături de variații de operare curriculară de la cadre explicite (organizare, instrumente formative) la formulări preponderent normative, în funcție de contextul național.

CONCLUZII

Există convergență pe paradigma competențelor și pe finalități orientate spre sănătate, participare și bunăstare; din experiența internațională pot fi preluate descriptorii de progres pe etape/clase și corelările explicite competențe-conținuturi-activități-evaluare, pentru a întări coerența verticală și urmărirea predictibilă a progresului.

Arhitecturile curriculare care operează cu organizare flexibilă (de tip „strands” sau module/opționale) facilitează adaptarea la contexte diverse; viitorii autori pot integra ferestre curriculare pentru opțiuni locale (înot, outdoor, fitness/dans) și scenarii-model de lecție/unitate, ca

suport operațional al diferențierii.

Prezența consecventă a evaluării formative (criterii, rubrici, auto/peer-assessment, portofoliu) și a micro-digitalizării documentării progresului crește transparența și calitatea învățării; aceste practici, alături de variante de sarcini pentru incluziune, pot fi adoptate ca set minim de instrumente în viitoarele documente curriculare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. POGOLȘA, Lilia. *Teoria și praxiologia managementului curriculumului*. Chișinău: Lyceum, 2013, 368 p. ISBN 978-9975-4394-7-3.
2. GUȚU, Vladimir, ȚURCANU, Carolina, ȘEFCIUC, Maia. *Monitorizarea curriculumului școlar: concept și metodologie*. Chișinău: USM/PSESAS, 2024, 101 p., fig., tab. ISBN 978-9975-62-720-7.
3. ACHIRI, Ion. Modelul constructivist de evaluare a curriculumului școlar proiectat. În: *Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare*, Ed. 1, 7–8 decembrie 2018, Chișinău. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2018, pp. 38–45. ISBN 978-9975-48.
4. ȚURCANU, Carolina. *Monitoring school curriculum in different countries: a comparative study*. *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2024, 9(179), pp. 14–21. DOI: [https://doi.org/10.59295/sum9\(179\)2024_02](https://doi.org/10.59295/sum9(179)2024_02)
5. GUȚU, Vladimir, BRAGARENCO, Nicolae, TOMA, Natalia. Planul-cadru de învățământ ca obiect al manifestării curriculare. În: *Integrare prin cercetare și inovare. Științe sociale, 7–8 noiembrie 2024*, Chișinău. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2024, pp. 485–492. ISBN 978-9975-62-687-3. ISBN (pdf) 978-9975-62-799-3
a. DOI: <https://doi.org/10.59295/spd2024s.66>
6. Bragarenco Nicolae, Burduh Alina, Budac Artur, Sava Panfil. Curriculum Național. Educația fizică. Curriculum disciplinar. Clasele X–XII. Chișinău: Liceum, 2020, 66 p.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_ed_fizica_gimm_aziu_7.pdf
7. BRAGARENCO, Nicolae, BRAGARENCO, Tatiana. *Cadrele didactice de educație fizică: reflecții asupra politicilor curriculare*. *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2025, 5(185),

- pp. 186–196. DOI: [https://doi.org/10.59295/sum5\(185\)2025_23](https://doi.org/10.59295/sum5(185)2025_23).
8. BRAGARENCO, Nicolae. *Particularities of monitoring the taught-learned curriculum in the physical education discipline*. Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației), 2024, 9(179), pp. 55–62. DOI: [https://doi.org/10.59295/sum9\(176\)2024_08](https://doi.org/10.59295/sum9(176)2024_08)
 9. Educație fizică, sport și sănătate. Scrisoare metodică. MEN, Romania, 2017.
https://isjialomita.ro/files/ed_fizica/SCRISOARE%20METODICA%20-%20Educatie%20Fizica%20Sport%20si%20Sanatate.pdf

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar", cifrul 01.14.01.

**CADRUL DIDACTIC MONITOR: ROLUL SPECIFIC PRIVIND
MONITORIZAREA CONTINUĂ A CURRICULUMULUI ȘCOLAR**
THE MONITORING DIDACTIC FRAMEWORK: THE SPECIFIC
ROLE REGARDING THE CONTINUOUS MONITORING OF THE
SCHOOL CURRICULUM

CZU: 37.011.3-051:373.016

<https://doi.org/10.59295/dccce2025.12>

Tatiana TURCHINĂ

ORCID: 0000-0001-9287-7544

e-mail: tatiana.turchina@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Valentina DEREJOVSKAIA

ORCID-ID: 0009-0006-2206-6248

e-mail: valentina.derejovskaia@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Mădălina PETCU-MANOLII

ORCID-ID: 0000-0002-5278-7664

e-mail: manolii.bianca12@gmail.com

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Lucia ȚURCAN

ORCID: 0009-0005-7261-5535

e-mail: lucia.turcan.z@gmail.com

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *This article addresses the issue of the monitor teacher, a new concept of its status and responsibilities. The substantiation of a model of continuous monitoring of the school curriculum implies the need to establish the subjects executing the given process. Namely, teachers are in permanent contact with students, namely teachers who are the first to detect the weak parts of the curriculum but also their own errors. In order to become monitor teachers, they must be trained to perform this role. Structuring the monitor teacher profile and describing the curriculum*

monitoring competencies according to creates premises for their professionalization through various forms of continuous training. The emphasis is on self-monitoring and monitoring of the teaching-learning-evaluation process by other teachers and the selection of information: a) for achieving the reverse connection at the level of the taught curriculum b) for achieving the reverse connection at the level of the national curriculum but also for the continuous and cyclical development of the school curriculum.

Keywords: *curriculum, curriculum monitoring, teacher monitor, monitoring skills, continuous development, continuous monitoring.*

INTRODUCERE

Monitorizarea curriculumului școlar este o etapă importantă în dezvoltarea continuă și ciclică a curriculumului scris, predat, învățat și evaluat. Monitorizarea curriculumului are în vedere colectarea informațiilor/evidențelor pentru a descrie și formula viziuni despre valoarea și calitatea curriculumului în funcțiune.

Monitorizarea curriculumului școlar presupune: 1) evaluarea produselor curriculare (planul de învățământ, programa/curriculumul pe discipline, manualul, ghidul metodologic etc.) înainte de a fi implementate; 2) evaluarea procesului de predare-învățare-evaluare organizat în baza acestor documente.

Monitorizarea curriculumului școlar în funcțiune este o evaluare de proces, care urmărește controlul și îmbunătățirea calității aplicării curriculumului la nivelul practicii educaționale. Aceasta identifică bariere, erori sau dificultăți în aplicarea curriculumului scris și, ca urmare, creează premise pentru dezvoltarea continuă și ciclică a curriculumului școlar.

Monitorizarea curriculumului școlar în funcțiune presupune următoarele aspecte:

- corespondența între curriculumul scris și curriculumul predat/implementat;
- măsura în care este respectată logica internă a procesului de predare-învățare-evaluare;
- măsura în care sunt valorificate prevederile curriculumului proiectat

cu privire la ce trebuie și cum trebuie predat, cum trebuie organizată învățarea și evaluarea;

- identificarea cauzelor care generează bariere/ dificultăți în aplicarea curriculumului scris, precum și a modalităților de corectare/ameliorare a situațiilor problematice, dar și de prevenire a acestor situații în viitor, oferind informații necesare concepătorilor naționali de curriculum, dar și factorilor de decizie;
- identificarea impactului curriculumului scris și predat asupra rezultatelor școlare. Evaluarea impactului apreciază dacă nivelul monitorizării competențelor este în consonanță cu finalitățile școlare (pe niveluri de învățământ, pe ani de studiu).

În acest context, considerăm că este important să abordăm monitorizarea curriculumului școlar ca o cercetare pedagogică/curriculară, într-o logică ce conduce la obținerea unor concluzii și recomandări pertinente pentru dezvoltarea continuă și ciclică a curriculumului școlar [1].

Aici apare întrebarea, cine și cum trebuie să realizeze procesul de monitorizare a curriculumului școlar în funcție? Tradițional acest proces periodic se efectua de metodicieni, inspectori de diferit rang. Evaluările respective nici de cum nu puteau să asigure monitorizarea continuă a curriculumului școlar. Rezultatele evaluărilor a curriculumului predat-învățat-evaluat nu reflectă obiectiv calitatea curriculumului scris, respectiv și recomandările evaluatorilor pot fi nerelevante privind perfecționarea curriculumului în funcție. În acest articol se propune dezvoltarea procesului de monitorizare a curriculumului școlar în funcție prin formarea și implicarea cadrelor didactice numiți-monitori, promovată în cadrul Proiectului „Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continuă și ciclice a curriculumului școlar” (coordonator dr. hab., prof. univ. Vl. Guțu).

PERSONALITATEA CADRULUI DIDACTIC MONITOR

Indiferent de provocările lumii contemporane și, în primul rând, de cele legate de tehnologiile informaționale, inteligența artificială profesorul rămâne cea mai influentă figură în societate.

Gopinath S. menționează că „cadrele didactice joacă un rol vital în dezvoltarea viitorului și în modelarea vieții generației viitoare [7], noi a-

și adăuga și generației actuale. Manea A. Stan C. afirmă că „prin întregul său comportament, acțiuni și atitudini, profesorul contribuie la oferirea directă și indirectă, explicită și implicită, de modele, ceea ce conduce, inevitabil, la preluarea cognitivă și metacognitivă, precum și la formarea atitudinilor modelatoare din partea elevilor săi. A fi profesor înseamnă, astfel, a deține conștiința unei responsabilități majore, manifestată prin îndrumarea și modelarea tinerei generații, atât în plan educațional, cât și în cel personal, orientată spre studiu și spre viață. Acest proces are drept scop descoperirea vocației, a sensului personal în raport cu lumea, cu profesia și cu traseul devenirii lor” [5].

Analiza personalității cadrului didactic de regulă, se axează pe următoarele aspecte: competențe profesionale, funcții pedagogice/didactice, stiluri didactice, profesionalizarea carierei didactice etc. În acest context, dezvoltarea ideii lui E. Geissler [apud 1], privind funcțiile cadrului didactic, care sintetizează contradicțiile îndeplinirii rolului de profesor: *informatorul* – transmite, păstrând distanța rece impusă de știință; *partenerul* – sfătuiește, apelează, admonestează, îndrumă, frânează; *modelul* – stabilește și oferă cerințe morale; *examinatorul* – se străduiește să fie obiectiv și imparțial; *educatorul* – este preocupat, în special, de persoană, de „educat”, ca partener în relația comună. El transmite valori și orientări de viață; specialistul – se axează pe predare și instruire unitară. Astfel, apare o tensiune intra-roluri: *partener vs. examinator*; *informator vs. distribuitor de șanse*; *model vs. specialist*. În această logică se încadrează și rolul de „monitor”- cadru didactic monitor [1].

Complexitatea rolului de monitor necesar exercitării profesiei didactice și dinamica internă a interacțiunii acestora generează un profil profesional care deține un sistem de competențe profesionale.

Termenul „competență” are înțelesul de abilitate de a satisface scopurile educației. Competența profesională în acțiunea educativă desemnează abilitatea de a se comporta într-un anumit fel într-o situație pedagogică. În acest sens, „competența reprezintă posibilul comportament, în timp ce performanța dezvăluie comportamentul real”. Competența este condiționată de informație, iar aceasta acționează asupra performanței și asupra stilului de muncă al profesorului în

mediul școlar. În acest context, ar putea fi reprezentată schematic relația: [3].

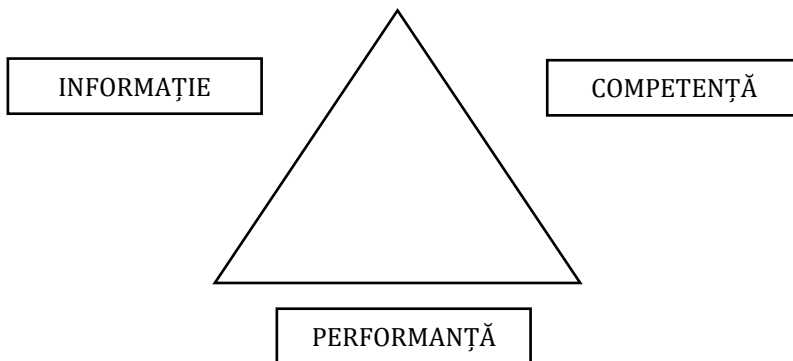


Fig.1. Relația dintre competența profesorului, informație și performanța obținută

N. Mitrofan identifică următoarele competențe pedagogice:

- *Competența euristică* – nivelul dezvoltării intelectuale, gândirea critică și creativă;
- *Competența de comunicare și empatică* – inițierea și declanșarea actului comunicării cu elevii de către profesor prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere și decodificare a mesajului (verbal și nonverbal), cu particularitățile lor specifice de expresivitate. Aceasta include și stăpânirea de către profesor a unor atribute fiziologice și psihice pentru a se face înțeles;
- *Competența epistemică* – repertoriul de cunoștințe în domeniul cunoașterii profesate, noutatea și consecințele acestora asupra comportamentului elevilor;
- *Competența teleologică* – capacitatea de a concepe rezultatele educației sub forma unei pluralități de scopuri, cu dimensiuni informaționale, axiologice și pragmatice, care pot și trebuie să fie nuanțate ca fiind pedagogic posibile, rațional gândite și operaționalizate;
- *Competența instrumentală și de conducere* – cunoașterea unor limbi străine și utilizarea ansamblului de metode și mijloace educative, în

vederea creării unei performanțe comportamentale adecvate scopurilor urmărite;

- *Competența operațională* – capacitatea de a utiliza una sau mai multe aplicații, fără a le modifica sau crea;
- *Competența decizională* – alegerea între cel puțin două variante de acțiune, în funcție de valoarea sau utilitatea acestora în influențarea comportamentului elevilor;
- *Competența de evaluare* – măsurarea corectă a rezultatelor obținute în acțiunea educativă cu și de către elevi [apud 3].

I. Podlăsîi evidențiază următoarele categorii de competențe pedagogice:

- *Organizatorice* – organizarea grupului de elevi, diagnosticarea și practicarea activității cu elevii, monitorizarea activității acestora etc.;
- *Didactice* – conceperea rezultatelor învățării, aplicarea tehnologiilor didactice eficiente, motivarea învățării etc.;
- *Perceptive* – înțelegerea copilului, evaluarea obiectivă a stării emoționale a elevilor, identificarea particularităților psihice ale acestora etc.;
- *Comunicative* – inițierea actului de comunicare, relaționarea eficientă cu elevii etc.;
- *Sugestive* – influența emoțional-volitivă asupra elevilor;
- *Investigaționale* – aprecierea situațiilor de învățare, realizarea cercetărilor aplicative;
- *Epistemice* – învățarea pe parcursul carierei pedagogice [apud 3].

Iucu R. Structurează competențele profesionale ale cadrelor didactice în patru categorii:

- ✓ *Competența științifică* (abilități cognitive necesare pentru procesarea informațiilor; capacități de vehiculare a cunoștințelor; experiență didactică flexibilă; capacitatea de recurs la strategii rezolutive variate; aptitudini necesare pentru cercetare și experimentare; strategii creative; operații mentale flexibile și dinamice)
- ✓ *Competența psihosocială* (capacitatea de a stabili fără dificultate relații interpersonale adecvate cu elevii; adaptare la roluri diverse; capacitatea de comunicare eficientă atât cu grupul, cât și cu elevii, separat; abilități de adecvare a forței/autorității la situațiile

educaționale concrete; disponibilități de adaptare la variate stiluri educaționale; entuziasm, înțelegere, prietenie);

- ✓ *Competența managerială* (capacitate de influențare a clasei și a fiecărui elev în parte; abilități de planificare și proiectare; capacitate decizională; capacitatea de a organiza, monitoriza și coordona activitatea clasei/elevului; administrarea corectă a sancțiunilor și recompenselor; echilibru autoritate-putere-responsabilitate);
- ✓ *Competența psihopedagogică* (capacitate de determinare a gradului de dificultate a unui conținut; capacitate de a face accesibilă informația transmisă; empatie, capacitate de înțelegere a disponibilităților interne ale elevilor; creativitate în activitatea instructiv-formativă; atitudine stimulatorie, energică, creativă; spirit metodic și clarviziune în activitate) [4].

Manea A. și Stan C. completează competențele propuse de R. Iucu cu o serie de competențe, atitudini și abilități specifice:

- ✓ *Competența digitală* (capacitatea de a accesa informații relevante și valide științific din sfera internetului, dar și abilitatea de a utiliza eficient și adecvat la clasă resursele specifice tehnologiei informației și comunicării);
- ✓ *Competența de management al timpului* (capacitatea de a gestiona optim resursele de timp disponibile, atât cele personale, cât și cele ale elevilor);
- ✓ *Competența de management al stresului* (profesia didactică, având în vedere atât suprasolicitarea birocratică, cât și comportamentul neadecvat al unora dintre elevi, reclamă din partea cadrului didactic o reziliență crescută la situațiile de stres);
- ✓ *Competența investigativă* (profesorul contemporan nu mai este doar un simplu distribuitor de cunoaștere, ci și un cercetător capabil să cerceteze, să producă și să disemineze cunoașterea);
- ✓ *Capacitate autoreflexivă* (analiza obiectivă a propriei activități didactice și identificarea modalităților concrete de optimizare a acesteia);
- ✓ *Atitudine deschisă față de nou* (receptivitate față de inovarea teoriilor și practicilor din sfera educației);

- ✓ *Capacitate de inițiere și promovare a parteneriatului școală-familie-comunitate;*
- ✓ *Atitudine consonantă cu principiile și valorile spațiului european;*
- ✓ *Conștientizarea necesității de participare activă la activitățile de formare continuă [6].*

În contextul acestor categorii de competențe didactice/profesionale (și a celor reprezentate de standardele profesiei didactice) poate fi abordată și competența de monitorizare a curriculumului în funcție, curriculumului scris-predat-evaluat.

În viziunea noastră competența respectivă implică:

- Cunoașterea modelelor de monitorizare a curriculumului educațional în funcție;
- Cunoașterea instrumentelor și tehnicilor de monitorizare a curriculumului educațional în funcție;
- Stabilirea coerenței între curriculumul scris și curriculumul predat privind: reperele conceptuale, finalitatea, conținutul, activități de învățare, produse de învățare etc.
- Stabilirea factorilor curriculari și noncurriculari ce influențează rezultatele învățării;
- Realizarea monitorizării și automonitorizării curriculumului în funcție;
- Fixarea în termeni apreciativi a lacunelor, disfuncționalităților curriculare, inclusiv în raport cu mediile de învățare, strategii de predare, stiluri de învățare a elevilor etc.
- Realizarea conexiunii inverse în raport cu curriculumul predat;
- Formularea sugestiilor de îmbunătățire a curriculumului scris.

Această abordare extinde sistemul de funcții pedagogice a cadrului didactic prin includerea funcției de monitorizare a curriculumului școlar, funcție care poate asigura monitorizarea și dezvoltarea continuă a curriculumului educațional la nivel național.

Așadar, funcția principală a cadrului didactic este managementul procesului de învățare, educație, dezvoltare și formare a personalității elevului. Atragem atenția asupra faptului că funcția pedagogului nu constă doar în a instrui elevii, ci și în a conduce în mod directiv acest proces.

Din perspectiva managementului educațional, pot fi identificate mai multe funcții ale pedagogului-monitor:

Prima funcție este cea teleologică. Obiectivul sau finalitatea reprezintă factorul determinant al activității pedagogice. Esența coordonării procesului educațional constă în corelarea activităților astfel încât obiectivele stabilite să corespundă rezultatelor obținute.

Conducerea și orientarea procesului de învățământ se bazează pe nivelul de pregătire al elevului, pe potențialul și posibilitățile acestuia. Fără cunoașterea particularităților psihice și fizice ale elevului, a nivelului de dezvoltare cognitivă și a comportamentului său, este imposibil să fie stabilite și evaluate corect obiectivele și mijloacele pentru atingerea acestora.

În acest context, pedagogul-monitor realizează funcțiile de diagnosticare/monitorizare și pronosticare. Acesta trebuie să dispună de competența de a anticipa rezultatele activității educative în condiții concrete, de a stabili strategii didactice și de a evalua rezultatele atât din punct de vedere calitativ, cât și cantitativ.

Datele obținute în urma diagnosticării/monitorizării și pronosticării constituie baza pentru proiectarea activității didactice. Această funcție se desfășoară în cadrul etapei pregătitoare, denumită și preprocesuală.

La etapa de realizare, numită și procesuală, cadrul didactic-monitor îndeplinește funcțiile informative, formative, organizatorice, evaluative/de monitorizare și reglatorii. În etapa finală, pedagogul-monitor realizează funcția analitică, ce presupune analiza rezultatelor obținute, identificarea cauzelor insucceselor și evidențierea factorilor care au influențat pozitiv sau negativ performanțele elevilor, dar și procesul de învățare propriu-zis.

În condițiile provocărilor lumii contemporane, funcțiile cadrului didactic-monitor se adaptează noilor cerințe și realități. Însă, statutul pedagogului-monitor, atitudinea față de activitate, sistemul de valori și calitățile esențiale – moralitatea, spiritualitatea, responsabilitatea, dragostea față de elevi și competența de a preda și evalua – rămân constante și relevante în timp [apud 3].

În acest context, putem deduce profilul cadrului didactic-monitor-plan general prezentat prin figura respectivă.

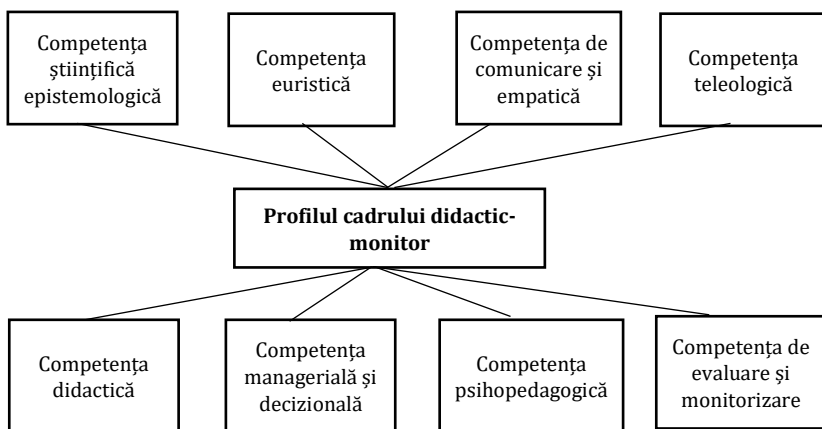


Fig.2. Profilul cadrului didactic monitor (plan general)

În plan operaționalizat, profilul cadrului didactic monitor poate fi prezentat astfel (Fig.3).

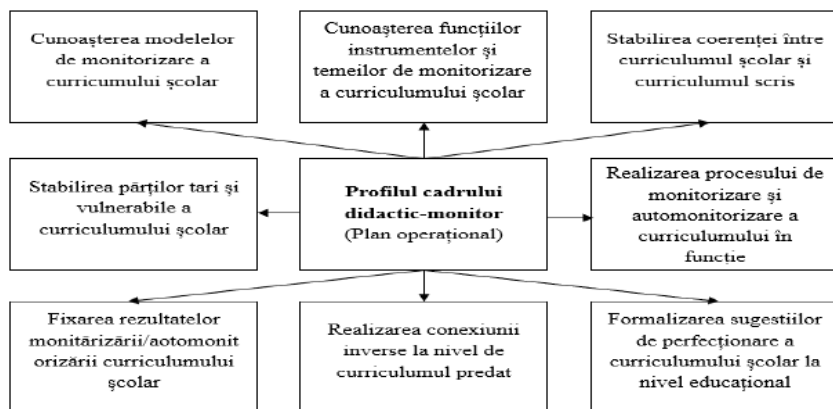


Fig.3. Profilul cadrului didactic monitor (plan operațional)

CADRUL DIDACTIC-MONITOR: ORIENTĂRI ȘI PROCESE DE MONITORIZARE

Monitorizarea curriculumului școlar în viziunea autorilor V. Guțu, C. Țurcanu, M. Șevciuc face parte din ansamblul de politici curriculare [3].

Monitorizarea are menirea de a oferi cadrelor didactice - monitori și cercetătorilor științifici modalități de identificare și fixare a părților vulnerabile ale curriculumului la disciplinele școlare, dar și de stabilire a cauzelor care provoacă aceste vulnerabilități. Monitorizarea curriculumului școlar în funcție are în vedere:

- monitorizarea curriculumului scris/proiectat (numai ca sursă de stabilire a criteriilor de monitorizare);
- monitorizarea curriculumului predat-învățat-evaluat (a procesului realizat în baza curriculumului scris);
- monitorizarea impactului acestuia, inclusiv la nivelul dezvoltării personalității elevilor (dimensiunea psihologică);
- monitorizarea factorilor care influențează funcționarea curriculumului școlar.

Accentul va fi pus pe monitorizarea funcționalității curriculumului la disciplină (programa la disciplina școlară, manuale și alte produse curriculare), dar și pe metodologiile aplicate de cadrele didactice la lecții. Instrumentul de bază al metodologiei de monitorizare a curriculumului școlar este Registrul de Monitorizare a Curriculumului în funcție (RMC). Acesta asigură înregistrarea datelor/ informațiilor la nivelul clasei de elevi de către cadrele didactice - monitori.

Algoritmul de aplicare a RMC include următoarele acțiuni:

1. Formarea cadrelor didactice - monitori de către cercetători științifici privind aplicarea RMC (monitorizarea curriculumului școlar în funcție începe la 1 septembrie și continuă pe parcursul întregului an școlar).
2. Cadrul didactic - monitor studiază conținutul RMC; în caz de necesitate, poate cere consultare din partea cercetătorului științific coordonator.
3. Procedura de monitorizare (automonitorizare) se realizează astfel:
 - În elaborarea proiectelor didactice ale lecțiilor, cadrul didactic planifică și aspectele posibile de monitorizare și de fixare a părților vulnerabile/barierelor.
 - Cadrul didactic - monitor fixează în RMC informațiile obținute în rubricile respective după predarea-învățarea fiecărui subiect (unități de învățare). Indicatorii și metodele de monitorizare din

RMC sunt și instrumente pentru cadrele didactice - monitori de a planifica și realiza automonitorizarea.

- După fixarea informațiilor obținute în RMC, cadrul didactic face și comentarii, accentul fiind pus pe stabilirea factorilor care au provocat incoerențele.
 - Pe parcursul realizării automonitorizării, cadrul didactic informează (sau consultă) cercetătorul/ coordonatorul științific pentru a lua decizii privind corectarea, înlăturarea sau rezolvarea problemelor apărute (în cazul în care acest lucru este posibil și ține de competența cadrului didactic). Aici se aplică în mod real principiul dezvoltării continue a curriculumului școlar în funcție.
 - La finele anului de învățământ, cadrele didactice - monitori și coordonatori analizează pe larg informațiile monitorizării consemnate în RMC pe parcursul anului și formulează concluzii finale privind funcționalitatea curriculumului școlar. Totodată, elaborează un Referențial metodologic de dezvoltare continuă a curriculumului la disciplinele școlare, prin corectarea/lichidarea incoerențelor stabilite în urma monitorizării. Referențialul metodologic se înaintează Ministerul Educației și Cercetării pentru luarea deciziilor în vederea reglării curriculumului școlar în funcție și a dezvoltării politicilor curriculare.
4. RMC este valabil pentru o perioadă de patru ani și se completează în fiecare an de studiu, ținând cont de aspectele pozitive și de cele vulnerabile ale monitorizării curriculumului școlar. Aria de cuprindere a cadrelor didactice - monitori poate fi extinsă de la an la an.
 5. RMC, se va referi la întregul sistem de discipline școlare din planul de învățământ. Coordonatorii științifici vor adapta acest instrument la specificul fiecărei discipline școlare prin concretizare, extindere, completare etc.
 6. RMC va include un set de chestionare care vor putea fi aplicate pentru evaluarea curriculumului scris, ca premisă pentru identificarea indicatorilor și mecanismelor de monitorizare a curriculumului predat-învățat-evaluat.

CONCLUZII

1. Abordarea sistemică și integratoare a curriculumului constituie fundamentul construirii/ conceperii, dar și monitorizării curriculumului școlar. Monitorizarea în acest sens reprezintă o dimensiune ale politicilor curriculare și are menirea de a oferi: a) monitorului mecanismul de realizare a acestui proces; b) Cadrelor didactice, conceptorilor de curriculum și factorilor de decizie din domeniul curricular ce țin de eficiența curriculumului predat-învățat-evaluat.
2. Se constată că în sistemul de învățământ din Republica Moldova nu există un concept și o metodologie eficientă de monitorizare continuă a curriculumului școlar, cum nu sunt formați și subiecții care ar putea realiza acest proces.
3. Conceptul fundamentat în cadrul proiectul „Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar” se axează pe următoarele prevederi:
 - oferirea funcției de monitorizare a curriculumului școlar unor cadre didactice special formați-cadre didactice-monitori;
 - elaborarea unui sistem de indicatori și a unui mecanism de monitorizare continuă a curriculumului școlar – Registru de monitorizare a curriculumului predat-învățat;
 - elaborarea unui mecanism de gestionare a informației obținute în urma monitorizării curriculumului în funcție, și de a realiza conexiuni inverse la nivel instituțional și național.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ALBULESCU I., CATALANO H. *Sinteze de pedagogie generală*, Editura: DPH, 2020, 656 p. ISBN 978-606-048-145-4.
2. GUȚU V., ȚURCANU C., ȘEVCIUC M. *Monitorizarea curriculumului școlar: concept și metodologie*, Chișinău: CEP USM, 2024, 101 p. ISBN 978-9975-62-720-7.
3. GUȚU V., VICOL M. *Tratat de pedagogie. Între modernism și postmodernism*, Editura: PERFORMANTICA, 2014, 553 p. ISBN 978-606-685-170-1.

4. IUCU R.B. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*, Iași: Editura Polirom, 2001.
5. MANEA A.D. *Tendențe actuale în învățarea pe tot parcursul vieții pentru profesori din învățământul primar și preșcolar*, în vol. *Rethinking Social Action. Core Values*, Bologna: Editura Medimont, 2015, p. 751–757.
6. STAN N.C., MANEA A.D. *Profesorul manager în contextul paradigmei educaționale contemporane*, în vol. *Instrucție și educație de calitate – premise ale unei societăți durabile*, 2016.
7. GOPINATH S. *Teaching as a career – a descriptive study about the qualities required to be a good teacher*, în *Golden Research Thoughts*, vol. 4, 2015, nr. 8, p. 1–7.

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar", cifrul 01.14.01.

**ROLUL EDUCAȚIEI TEHNOLOGICE ÎN FORMAREA
COMPETENȚELOR PENTRU SOCIETATEA CUNOAȘTERII**
THE ROLE OF TECHNOLOGICAL EDUCATION IN DEVELOPING
COMPETENCES FOR THE KNOWLEDGE SOCIETY

CZU: 373.016:37.035:37.042

<https://doi.org/10.59295/dcce2025.13>

Aurelia CIMBRICIUC

ORCID: 0009-0006-7970-5303

E-mail: aurica.cimbriciuc@mail.ru

*Instituția Publică Liceul Teoretic „Petru Rareș”, Chișinău,
Republica Moldova*

Abstract: *Technological education is becoming an essential pillar in forming the skills necessary for active integration into the knowledge society. In the Republic of Moldova, this school subject contributes significantly to the development of students' critical thinking, practical abilities, and digital competences. The article analyzes the role of technological education in the national educational system, highlighting both the current challenges and the opportunities for curricular and teaching modernization in accordance with the requirements of the digital era. Furthermore, technological education proves to be a crucial component in preparing future citizens capable of innovation, responsible technological use, and adaptation to the rapid transformations brought by digitalization.*

Keywords: *technological education, competences, knowledge society, curriculum, Republic of Moldova, digitalization.*

INTRODUCERE

Tranziția spre o societate bazată pe cunoaștere implică o reasezare profundă a obiectivelor educaționale, în care accentul se mută de la acumularea de informații către formarea competențelor relevante pentru secolul XXI. În acest context, educația tehnologică devine un domeniu strategic, deoarece oferă elevilor ocazia de a interacționa direct cu procese tehnice, sisteme digitale și tehnologii emergente. Aceasta nu mai reprezintă doar o disciplină practică, ci un cadru interdisciplinar complex, care îmbină știința, tehnica, digitalizarea și creativitatea [13].

În Republica Moldova, reformele curriculare recente au orientat disciplina „Educație tehnologică” către standardele europene de competențe, accentuând rolul învățării prin practică, al utilizării tehnologiilor digitale și al dezvoltării gândirii proiective [9][11]. În plus, tendințele globale privind educația STEM/STEAM și nevoia de forță de muncă calificată în domeniul tehnologic justifică necesitatea modernizării continue a acestei discipline.

Educația tehnologică contribuie, astfel, nu doar la formarea capacităților tehnice ale elevilor, ci și la cultivarea unor atitudini specifice societății cunoașterii: curiozitate, responsabilitate, inovație și gândire critică. Prin multitudinea de activități — proiectare, construcție, experimentare, programare — disciplina devine un mediu autentic de dezvoltare personală și profesională.

EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ – CADRU CONCEPTUAL

Educația tehnologică este definită ca un proces sistematic de formare a relațiilor dintre elev și universul tehnologic, prin explorarea materialelor, instrumentelor, mecanismelor, aparatelor și tehnologiilor moderne [12]. Spre deosebire de perspectivele tradiționale centrate pe meșteșuguri sau activități manuale, viziunea actuală pune accentul pe înțelegerea tehnologiei ca sistem complex, interconectat cu economia, mediul și societatea.

Principalele obiective ale disciplinei includ:

- dezvoltarea competențelor de analiză și rezolvare a problemelor tehnice;
- formarea deprinderilor de utilizare critică și responsabilă a tehnologiei;
- stimularea creativității, a spiritului de inovare și a gândirii inginerești;
- înțelegerea proceselor de proiectare, optimizare și evaluare tehnologică;
- dezvoltarea competențelor digitale și informaționale în spiritul alfabetizării tehnologice.

În societatea cunoașterii, aceste obiective sunt extinse pentru a integra competențele transversale: colaborarea, autoînvățarea, adaptabilitatea și gestionarea responsabilă a resurselor tehnologice

[11][12]. Astfel, disciplina „Educație tehnologică” contribuie la formarea unei perspective holistice asupra tehnologiei, considerată atât instrument, cât și factor transformativ al societății.

CONTEXTUL REPUBLICII MOLDOVA

Educația tehnologică este inclusă în curriculumul național ca disciplină obligatorie în ciclul gimnazial și liceal [9]. Conținuturile acesteia sunt structurate pe domenii relevante pentru formarea tehnologică generală a elevului:

- prelucrarea materialelor (lemn, metal, textile);
- electronică și electricitate de bază;
- tehnologii informaționale și comunicaționale (TIC);
- antreprenoriat tehnologic și proiectare asistată;
- tehnologii moderne aplicate în industrie, mediu și viața cotidiană.

Totuși, implementarea disciplinei este afectată de unele dificultăți structurale:

- dotări insuficiente ale laboratoarelor școlare;
- lipsa echipamentelor moderne și a materialelor didactice adecvate;
- nivelul neuniform de formare a cadrelor didactice, mai ales în domeniul tehnologiilor digitale [6].

În multe școli, predarea rămâne centrată pe activități tradiționale, ceea ce limitează oportunitățile elevilor de a interacționa cu tehnologiile actuale. În acest context, transformarea educației tehnologice devine o necesitate strategică pentru adaptarea la realitățile pieței muncii și ale societății digitale.

COMPETENȚELE FORMATE PRIN EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ

Educația tehnologică contribuie direct la formarea unui set complex de competențe-cheie:

Competențe digitale

Vizează utilizarea eficientă a dispozitivelor digitale, aplicațiilor software și platformelor educaționale. Aceste competențe sunt esențiale pentru participarea activă în societatea informațională și sunt susținute atât de recomandările europene, cât și de literatura de specialitate [1, 4, 11].

Competențe tehnice și ingineresti

Elevii învață să înțeleagă funcționarea mecanismelor, să exerseze tehnici de prelucrare a materialelor și să aplice principii ingineresti în proiecte practice. Aceste competențe sunt centrale în alfabetizarea tehnologică modernă [5].

Competențe de proiectare și inovare

Proiectele de tip design-thinking sau STEAM stimulează creativitatea, inițiativa și capacitatea elevului de a găsi soluții la probleme reale. Activitățile practice contribuie la formarea unei gândiri ingineresti orientate spre optimizare și eficiență [5, 12].

Competențe transversale

Lucrul în echipă, gândirea critică, responsabilitatea socială și sustenabilitatea reprezintă elemente fundamentale pentru formarea cetățeanului activ al societății cunoașterii [11, 12].

Aceste competențe sunt aliniate la Cadrul European al Competențelor pentru Învățarea pe Tot Parcursul Vieții [11], asigurând compatibilitatea cu standardele internaționale ale educației tehnologice.

PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE

Principalele provocări identificate în procesul de implementare a educației tehnologice în Republica Moldova sunt:

Infrastructura insuficientă

Lipsa echipamentelor moderne și a laboratoarelor funcționale limitează posibilitățile de învățare practică. Acest fenomen este documentat la nivel internațional ca un obstacol major în dezvoltarea competențelor digitale și tehnice [6].

Formarea profesională a cadrelor didactice

Profesorii necesită formare continuă în domeniul tehnologiilor emergente, al pedagogiei digitale și al utilizării instrumentelor interactive. Literatura arată că succesul integrării tehnologiei depinde de pregătirea profesorilor și de deschiderea lor spre inovație [1, 4].

Integrarea insuficientă a TIC în activitățile tradiționale

În multe situații, TIC rămân un element suplimentar, nu o parte intrinsecă a procesului educațional. Studii recente indică necesitatea unei abordări integrate și interconectate [2, 3].

Perspective de dezvoltare

Pentru ca disciplina Educație tehnologică să răspundă în mod eficient cerințelor societății contemporane, este necesar un proces amplu și continuu de modernizare. În primul rând, curriculumul trebuie revizuit și actualizat astfel încât să reflecte evoluția rapidă a tehnologiilor emergente, integrarea competențelor digitale avansate și orientarea spre domenii inovatoare, precum inteligența artificială, Internet of Things sau modelarea 3D. Un curriculum flexibil, adaptat progreselor tehnologice, va permite elevilor să dobândească abilități relevante și aplicabile în contexte reale. Un alt element fundamental îl constituie investițiile în infrastructura tehnico-materială. Școlile au nevoie de laboratoare bine echipate, care să includă imprimante 3D, seturi de robotică educațională, microcontrolere programabile, echipamente pentru proiectare asistată de calculator și tehnologii digitale utilizate în industrie. Astfel de laboratoare oferă oportunitatea de a transforma procesul educațional într-unul interactiv, bazat pe experimentare și învățare prin proiecte.

De asemenea, dezvoltarea unor parteneriate solide cu mediul economic, cu industria și cu instituțiile de învățământ superior este esențială pentru alinarea educației cu nevoile pieței muncii. Aceste colaborări pot facilita accesul elevilor și profesorilor la expertiză actualizată, stagii de practică, activități de mentorat și proiecte interdisciplinare, contribuind astfel la creșterea relevanței formării tehnologice.

Nu în ultimul rând, este necesară elaborarea și implementarea de resurse educaționale digitale moderne — manuale interactive, platforme de e-learning, aplicații educative, kituri virtuale și scenarii didactice inovatoare. Aceste materiale trebuie să susțină un stil de predare centrat pe elev, care valorifică tehnologia pentru stimularea creativității, a colaborării și a gândirii critice. Integrarea acestor direcții reprezintă o condiție esențială pentru modernizarea disciplinei și pentru creșterea calității procesului educațional [9, 10, 11].

CONCLUZII

Educația tehnologică reprezintă un domeniu central pentru pregătirea viitoarelor generații în societatea cunoașterii. Ea contribuie la

formarea unor competențe digitale, tehnice, ingineresti și transversale esențiale pentru adaptarea la schimbări rapide, pentru participarea activă în economie și pentru dezvoltarea unei culturi a inovației.

În Republica Moldova, disciplina are un potențial semnificativ, dar dezvoltarea sa depinde de modernizarea infrastructurii școlare, de formarea continuă a cadrelor didactice și de implementarea unor strategii curriculare adaptate realităților tehnologice contemporane. Modernizarea educației tehnologice este un pas indispensabil pentru alinierea sistemului educațional la tendințele globale și pentru construirea unei societăți prospere, digitale și durabile.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. De Pablos Pons, J. *Higher Education and the Knowledge Society. Information and Digital Competencies*. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2010, no.7, pp. 6-15.
2. Anonym. *Information and Digital Competence as a Key Demand of Modern Ukrainian Education*. Educational Challenges, 2021.
3. BASILOTTA-GÓMEZ-PABLOS, V., MATARRANZ, M., CASADO-ARANDA, L-A., OTTO, A. *Teachers' Digital Competencies in Higher Education: A Systematic Literature Review*. IJETHE, 2022.
4. KIRYAKOVA, G., KOZHUHAROVA, D. *The Digital Competences Necessary for the Successful Pedagogical Practice of Teachers in the Digital Age*. Educ. Sci., 2024, 14(5), p. 507.
5. *Teaching Technology to Young Learners: Teachers' Individual Competencies*. International Journal of Technology and Design Education, 2025.
6. Kiryanova, M. *The Educator's Information and Digital Competence as a Foundation for Professional Success*. Pedagogical Sciences, 2024, 27(2), pp. 63-72.
7. *From Digital Literacy to Digital Competence: The Teacher Digital Competency (TDC) Framework*. Educational Technology Research and Development, 2022.
8. *Education in the Knowledge Society*. Vol. 22, 2021.
9. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. *Curriculum național la disciplina Educație Tehnologică*. Chișinău, 2022.

10. UNESCO. *Education for the Future: Skills and Competencies in a Changing World*, 2021.
11. European Commission. *Key Competences for Lifelong Learning*, 2018.
12. IONIȚĂ, E. *Didactica disciplinelor tehnice și tehnologice*. Editura Știința, 2020.
13. CUCOȘ, C. *Educația în societatea cunoașterii*. Polirom, Iași, 2017.

**METODOLOGIA PROIECTĂRII COMPETENȚELOR SPECIFICE
DISCIPLINEI ȘCOLARE: CONCEPT ȘI INSTRUMENTAR**
METHODOLOGY OF DESIGNING SCHOOL DISCIPLINE-SPECIFIC
COMPETENCES: CONCEPT AND TOOLKIT

CZU: 373.014.5

<https://doi.org/10.59295/dcce2025.14>

Vladimir GUȚU

ORCID-ID: 0000-0001-5357-4217

e-mail: vladimir.gutu@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Maia ȘEVCIUC

ORCID-ID: 0000-0002-3129-6057

E-mail: maia.sevciuc@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *This article proposes a concept and methodology for designing competencies specific to a school discipline. The need to develop a concept and a mechanism for designing competencies of varying degrees of complexity is argued, starting from a brief analysis of the concept of "competence" and the possible definition of this phenomenon. The emphasis is placed on the process of deriving key competencies and discipline-specific competencies. The method of applying a taxonomy in carrying out this process is extensively argued, based on concrete examples. The proposed methodology includes three stages of action: formulating discipline-specific competencies in relation to the taxonomic domains and categories of competencies, but also in relation to the derivatives of key competencies, designing competency units in relation to the derivatives of subject-specific competencies; designing teaching tasks in relation to competency units, by estimating their complexity and variability presented in disciplinary curricula. A concept of the dominant content unit is also proposed within the study of content units.*

Keywords: *competencies, competency units, teaching tasks, competency taxonomy, variability index, competency derivatives.*

INTRODUCERE

Curriculumul în abordarea postmodernă este centrat prioritar pe finalitățile formulate în termeni de competențe. Cadrul teoretic și metodologic cu referire la conceptul de „competențe” este unul discutabil și controversat. A se vedea lucrarea „Sfârșitul competenței” (2019), lucrarea „Afacerea fără de sfârșit a definirii competențelor pentru curricula secolului XXI (Tahirsylay, Sundberg), lucrarea „Competența, potențial și limite” (L.Șoitu, I.Neacșu, I.Negreț-Dobridor, 2024).

Cum afirma Dan Potolea lucrările respective, dar și multe alte lucrări în care se abordează critic problema „competenței”, nu sunt anticompetență, dimpotrivă, autorii semnalează linii necesare de cercetare pentru clasificarea și consolidarea viziunii asupra competențelor.

Una din primele definiții ale noțiunii de „competența” în *Cadrul de referință al Curriculumului Național* (2017) formula astfel: „un sistem integrat de cunoștințe, capacități, atitudini și valori formate și dezvoltate prin învățare [1, p.12]. Practic, aceeași definiție a competenței găsim și în *Cadrul de referință al Curriculumului Național* (2025) [2] și în *Cadrul de referință al Curriculumului Universitar* (2015) [3], dar și în multe alte lucrări științifice (I.Albulescu, I.Neacșu, L.Șoitu) [6]. Totodată, pe parcursul a mai multor decenii în Republica Moldova, dar și în România s-a conturat un sistem de competențe, generat de politici educaționale europene, dar și cele naționale: *Competențe-cheie de învățare pe parcursul întregii vieți*; *Cadrul de referință al competențelor pentru cultura democratică*; *Busola învățării, 2030*; *Cadrul European de competențe în materie de durabilitate*; *Cadrul European pentru competența digitală a cetățenilor*; *Cadrul de competență de inteligență artificială pentru elevi*; *Competențe necesare pentru sec. XXI*; *Noile competențe generate de provocările și evoluțiile lumii contemporane*.

Acest sistem de competențe a generat pe de o parte, stabilirea finalităților pentru învățământul primar, învățământul gimnazial și învățământul liceal, pe de altă parte, construirea unui profil al absolventului/ absolventei. E de constatat că în sistemul de învățământ general funcționează a doua generație de curricula centrate pe

competențe, care sunt reflectate în două produse curriculare:

- 1) *Curriculumul de bază: sistem de competențe pentru învățământul general*, aprobat de Consiliul Național pentru Curriculumul (2018);
- 2) Curricula pe disciplinele școlare (2018-2019).

În documentele respective sunt prezentate competențele specifice fiecărei discipline școlare deduse din competențele-cheie (*Codul Educației*, 2014) și competențele transversale (*Curriculumul de bază*) [4] și unități de competențe deduse din cele specifice și corelate cu unitățile de conținut. Deși, logica „operaționalizării” competențelor de sus în jos este una fundamentală, însă realizarea acestui proces de către concepitori de curricula nu s-a bazat pe un concept bine definit: Analiza generală a curricula pe discipline ne permite să constatăm următoarele aspecte vulnerabile:

- dezechilibru în formularea competențelor specifice disciplinei: numărul, complexitatea, orientarea spre competențe-cheie etc;
- diferite grade de complexitate de operaționalizare a competențelor specifice disciplinei în unități de competențe (cunoaștere, aplicare, integrare);
- diverse forme/ niveluri de sincronizare a unităților de competențe cu activitățile de învățare și rezultatele învățării;
- diferite forme de prezentare a competențelor specifice și a unităților de competență: unele competențe sunt formulate în următoarea structură: acțiune, tipul de finalitate, subiectul, norma, context, altele sunt formulate numai ca acțiuni: utilizarea conceptelor, identificarea proceselor etc.

În acest context, putem deduce următoarele raționamente/ repere privind dezvoltarea continue a curriculumului școlar:

1. Fiecare disciplină școlară dispune de valențele, potențialul propriu de a contribui la formarea competențelor-cheie, competențelor transversale, noilor competențe și în ultima instanță la formarea abilităților, valorilor generate de noile educații. Nevalorificarea potențialului disciplinei școlare în acest sens trebuie privit ca un aspect vulnerabil al curriculumului școlar. Pe de altă parte, trebuie de avut în vedere că funcția de bază a curriculumului disciplinar este de a asigura formarea competențelor specifice acestei discipline, care în

aceiași timp contribuie indirect (și direct) la formarea competențelor de alt grad de complexitate;

2. Operaționalizarea competențelor pe verticală de la competențele cheie la unități de competență, precum și structurarea competențelor specifice și unităților de competență pe orizontală (dezvoltarea graduală de la clasă la clasă, de la unitate de conținut la alta) necesită elaborarea unei metodologii de proiectare a sistemului de competențe pentru disciplinele școlare.

DEMERSUL CONCEPTUAL DE PROIECTARE A COMPETENȚELOR SPECIFICE DISCIPLINEI ȘCOLARE

Proiectarea competențelor pentru disciplinele școlare este un act creativ, determinat contextual și educațional, realizat pe etape în raport cu statutul și funcțiile unei sau altei categorii de competențe.

În acest sens, competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Bruxelles, 2018) constituie o categorie curriculară esențială. Definite la un nivel înalt de abstractizare și generalizare acestea consemnează așteptările societății, vizând atât parcursul școlar al celor ce învață în ansamblul sau cât și performanțele cele mai generale, care ar trebui atinse de ei la finele școlarizării (unor trepte de școlarizare). E de menționat că unele categorii de competențe-cheie reprezintă mai degrabă domenii de competență (de exemplu, „competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii”, „competențe de alfabetizare”), care au o acoperire disciplinară. Limba maternă este dominantă pentru formarea competenței de comunicare, citire, scriere și înțelegere a mesajului, fizica, chimia, matematica, biologia sunt disciplinele dominante în formarea competenței specifice acestor discipline. Pe de altă parte, altă categorie de competențe-cheie preiau funcții de transversalitate sau/ și interdisciplinaritate. Cu alte cuvinte, ele nu se asociază cu o disciplină școlară concretă, ci se formează prin studierea mai multor discipline școlare (de exemplu, competențe multilingve, digitale, de a învăța să înveți etc). Stabilirea derivatelor ale competențelor-cheie pentru o disciplină școlară sau alta se va ține cont de această particularitate a competențelor-cheie. Așadar, primul pas în formularea competențelor specifice a unei discipline ține de stabilirea derivatelor a unei sau altei competențe-cheie, asociate direct sau indirect

cu una sau mai multe discipline școlare. Anume derivatele stabilite constituie baza formulării competențelor specifice disciplinei. De exemplu, pentru competența-cheie de comunicare în limba maternă, de citire, scriere și înțelegere a mesajului, derivatele pot fi prezentate în următoarea formă:

- Competența de a comunica și de a stabili conexiuni cu alte persoane.
- Competența de comunicare nonverbală/paraverbală.
- Competența de comunicare sincronă și asincronă prin utilizarea TIC.
- Competența de comunicare în limba maternă în vederea dezvoltării competențelor de alfabetizare (a învăța și în alte limbi decât în cea maternă).
- Competența de comunicare: înțelegere, citire, scriere, vorbire într-o gamă largă de situații și utilizarea diferitor tipuri de surse de căutare, culegere și prelucrare a informației, manifestând gândire critică și constructivă.
- Competența de utilizare a limbii într-un mod pozitiv și responsabil din punct de vedere social, manifestând înțelegerea impactului limbajului asupra celorlalți.

Anume aceste derivate, reprezintă referințe pentru a formula competențele specifice pentru disciplină „Limba și literatura română”, structurând pe trepte/ cicluri ale învățământului: primar, gimnazial și liceal.

Desigur că derivatele respective pot fi reformulate, generalizate, caracterizate, operaționalizate, în raport cu treapta, clasa și conținutul disciplinei „Limba și literatura română”.

Pentru a constata în ce măsură în curriculumul actual la ”Limba română” sunt sincronizate derivatele a competenței-cheie respective cu competențele specifice „Limbii și literaturii române”.

Tabelul 1. Compararea derivatelor a competenței-cheie de alfabetizare (comunicare în limba română) cu competențele specifice disciplinei *Limba și literatura română*

| Derivatele competenței-cheie de alfabetizare | Competențe specifice disciplinei <i>Limba și literatura română</i> | Constatări |
|---|---|---|
| <p>(1) Competența de a comunica și de a stabili conexiuni cu alte persoane.</p> <p>(2) Competența de comunicare nonverbală/paraverbală.</p> <p>(3) Competența de comunicare sincronă și asincronă prin utilizarea TIC.</p> <p>(4) Competența de comunicare în limba maternă în vederea dezvoltării competențelor de alfabetizare.</p> | <p>Învățământul primar:</p> <p>Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare. Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare.</p> <p>Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conștientă, cursivă și expresivă.</p> <p>Producerea de mesaje scrise în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă.</p> <p>Aplicarea elementelor de construcție a comunicării în mesajele emise, manifestând tendințe de conduită autonomă.</p> <p>Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.</p> | <p><i>Corelează cu:</i></p> <p>Derivatele 1, 5, 6</p> <p>Derivatele 5, 6</p> <p>Derivatele 5, 6</p> <p>Derivatele 5, 6</p> <p>Derivatele 5, 6</p> |
| <p>(5) Competența de</p> | <p>Învățământul gimnazial:</p> <p>Perceperea identității lingvistice și culturale proprii în context național, manifestând curiozitate și toleranță.</p> <p>Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare orală, dovedind coeziune și coerență discursivă.</p> <p>Lectura și receptarea textelor literare și nonliterare prin diverse strategii, demonstrând spirit de observație și</p> | <p>Derivatele 5, 6</p> <p>Derivatele 1, 3, 6</p> <p>Derivatele 5, 6</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>comunicare: înțelegere, citire, scriere, vorbire într-o gamă largă de situații și utilizarea diferitor tipuri de surse de căutare, culegere și prelucrare a informației, manifestând gândire critică și constructivă. (6)</p> <p>Competența de utilizare a limbii într-un mod pozitiv și responsabil din punct de vedere social, manifestând înțelegerea impactului limbajului asupra celorlalți.</p> | <p>atitudine creativă.</p> <p>Producerea textelor scrise de diferit tip, pe suporturi variate, manifestând creativitate și responsabilitate pentru propria exprimare.</p> <p>Utilizarea limbii ca sistem și a normelor lingvistice (ortografice, ortoepice, lexicale, fonetice, semantice, gramaticale) în realizarea actelor comunicative, demonstrând corectitudine și autocontrol.</p> <p>Integrarea experiențelor lingvistice și de lectură în contexte școlare și de viață, dând dovadă de atitudine pozitivă și interes.</p> | <p>Derivatele 5, 6</p> <p>Toate derivatele</p> <p>Toate derivatele</p> |
| | <p>Învățământul liceal:</p> <p>Exprimarea identității lingvistice și culturale proprii în context european și global, demonstrând empatie și deschidere pentru diversitatea lingvistică și culturală.</p> <p>Racordarea discursului la diverse situații de comunicare personală și publică, dovedind atitudine constructivă și bunăvoință.</p> <p>Lectura și interpretarea textelor literare și de graniță, demonstrând gândire critică și atașament față de valorile naționale și general-umane.</p> <p>Producerea textelor scrise de diferit tip și pe suporturi variate, manifestând comportament lingvistic autonom și originalitate.</p> <p>Aplicarea normelor limbii române literare (gramaticale, ortografice, punctuaționale și stilistice) în exprimarea orală și scrisă, demonstrând discernământ și cultură lingvistică.</p> <p>Valorificarea experiențelor lingvistice și de lectură în vederea dezvoltării personale pe parcursul vieții, demonstrând interes axiologic și estetic.</p> | <p>Toate derivatele</p> <p>Derivatele 1, 5, 6</p> <p>Derivatele 4, 5, 6</p> <p>Derivata 5</p> <p>Toate derivatele</p> <p>Toate derivatele</p> |

Înainte de a stabili aspecte de sincronizare a competențelor specifice la limba și literatura română cu competențele-cheie de alfabetizare pentru învățarea pe parcursul întregii vieți, trebuie de constatat că ultimele reprezintă o dimensiune mai complexă, decât „competența de comunicare în limba și literatura română”, competența-cheie prezentată în Cadrul de referință al Curriculumului Național (2017-2025). Cu alte cuvinte, competențe de alfabetizare reprezintă sinergia competențelor cognitive, competențelor de comunicare și de relaționare cu alte persoane [4].

De aici reiese că, în cadrul proiectării competențelor specifice „Limbii și literaturii române” accentul se pune pe derivatele ale competențelor de comunicare în limba română. Competențele specifice din curriculumul la „limba și literatura română” sunt structurate în trei categorii pentru învățământul primar, gimnazial și liceal. Autorii în acest aspect, au încercat să respecte dinamica, complexitatea și relevanța formării acestor competențe în raport cu ciclul de învățământ. Ele direct reflectă derivatele ale competenței de alfabetizare care țin de: (1) competența de a comunica și de a stabili conexiuni cu alte persoane; (2) competența de comunicare sincronă și asincronă prin utilizarea TIC; (3) competența de comunicare: înțelegere, citire, scriere, vorbire etc.; (4) competența de utilizare a limbii române într-un mod pozitiv și responsabil.

Derivatele ce țin de competențe de alfabetizare (competența de a identifica, înțelege, exprima, crea și interpreta concepte, fapte, fenomene, sentimente, opinii în cadrul diferitelor contexte, competența de comunicare nonverbală/ paraverbală și altele/ nu sunt exprimate direct în competențele specifice „limbii și literaturii române”, însă pot fi reprezentate prin unități de competențe sau activități de învățare (într-o variantă sau alta ca derivatele din cele specifice ale disciplinei).

După aceeași logică și metodologie se structurează și competențele specifice altor discipline școlare reprezentând derivatele din competențele-cheie de învățare pe parcursul întregii vieți. Sistemul de competențe specifice disciplinelor școlare poate fi extins, complementat cu competențele care nu fac parte din taxonomia competențelor-cheie de învățare pe parcursul întregii vieți. De exemplu cu cele: (1) pentru

cultura democratică; (2) competențe în materie de durabilitate; (3) competențe digitale; (4) competențe ale inteligenței artificiale. În dependență de oportunitățile și valențele disciplinei școlare, aceste tipuri de competențe pot fi formulate ca autonomie în cadrul competențelor specifice disciplinei școlare, sau încorporate în structura altor competențe specifice, sau reprezentate prin unități de competențe, activități de învățare în cadrul disciplinei respective. În cazul când disciplinele școlare nu dispun de oportunitățile respective, formarea/dezvoltarea acestui tip de competențe se transferă în zona învățământului nonformal, informal. Așadar, proiectarea competențelor specifice disciplinei școlare este un proces creativ și multiaspectual, determinat de:

1. Derivarea competențelor specifice disciplinei din competențele-cheie respective, care la rândul lor dispun de derivatele proprii sau componente constituente;
2. Particularitățile, oportunitățile și valențele disciplinei școlare privind formarea a unui anumit tip de competențe: Limba și literatura română- competența comunicativă, matematica- utilizarea limbajului matematic, chimie- utilizarea limbajului chimic etc;
3. Complementarea, extinderea, dezvoltarea competențelor specifice disciplinei prin altele categorii de competențe generate de provocările lumii contemporane și tendințele actuale de evoluție a sistemelor de învățământ, în raport cu oportunitățile și valențele disciplinei de studiu;
4. Proiectarea competențelor specifice disciplinei școlare se realizează în raport cu structura competenței (cunoștințe, capacități, atitudini, valori) și taxonomie a competențelor acceptată de cadrul de referință al Curriculumului Național sau alt document teoretic și metodologic al curriculumului educațional. De regulă, se aplică taxonomia competențelor axată pe: cunoaștere și înțelegere; aplicare și operare cu unități de cunoaștere; integrare și transfer.

Taxonomia respectivă a competențelor oferă conceptelor de curricula orientări privind formularea competențelor specifice a disciplinei de studiu (la nivel de domenii de cunoaștere: cunoaștere și înțelegere, aplicare, integrare și transfer; și categorii de competențe

specifice: receptare, interiorizare și reproducere, aplicare și operare cu unități de cunoaștere, integrare și gândirea critică), formularea unităților de competențe prin descompunerea competențelor specifice și valori din perspectiva integralității lor; formularea conceptelor operaționale/ sarcinilor didactice prin descompunerea unităților de competențe în operații și activități de învățare.

E de remarcat faptul că taxonomia competențelor nu reprezintă un cadru normativ, ci este un model posibil de proiectare a competențelor care poate fi dezvoltat, complementat, extins în raport cu evoluția teoriei și metodologiei curriculumului educațional. În continuare prezentăm taxonomia competențelor dezvoltată de noi având ca bază taxonomia prelucrată de N.Singer și L.Sarivan [Apud, 5].

Taxonomia competențelor reprezintă un instrumentar de proiectare și evaluare a competențelor și unităților de competențe specifice disciplinelor școlare, dar și sistemului de sarcini didactice, activități de învățare.

Domeniul de cunoaștere și înțelegere

| Nr. crt. | Categoriile de competențe specifice disciplinei școlare (generale) | Concepte operaționale |
|-----------------|---|---|
| 1. | <i>Competența de receptare și interiorizare</i> <i>1.1 receptarea și înțelegerea;</i> <i>1.2 identificarea;</i> <i>1.3 definirea și recunoașterea;</i> <i>1.4 perceperea;</i> <i>1.5 reproducerea;</i> <i>1.6 enumerarea.</i> | Identificarea de noțiuni, fenomene, procese, relații etc.; definirea unor noțiuni; observarea unor fenomene; enumerarea unor fapte, fenomene, procese etc.; reproducerea unor definiții, texte etc.; culegerea de date, informații etc.; descrierea faptelor, fenomenelor, proceselor etc.; evidențierea faptelor, fenomenelor, proceselor |

Domeniul de aplicare și operare cu entități de cunoaștere

| Nr. crt. | Categoriile de competențe specifice disciplinei școlare (generale) | Concepte operaționale |
|-----------------|---|---|
| 2. | <p><i>Competența de operare și prelucrare primară a datelor/ informațiilor, observărilor</i></p> <p>2.1 utilizarea; 2.2 prelucrarea; 2.3 alegerea; 2.4 explorarea; 2.5 descompunerea.</p> | <p>Analiza și sinteza; compararea și disimilarea; stabilirea unor relații; categorizarea și clasificarea; inducția, deducția; investigarea; explorarea; experimentarea; rezolvarea exemplurilor simple.</p> |
| 3. | <p><i>Competența de modelare și algoritimizare</i></p> <p>3.1 folosirea; 3.2 utilizarea; 3.3 rezolvarea; 3.4 modelarea</p> | <p>Construirea schemelor, modelelor; aplicarea schemelor, modelelor algoritmilor; rezolvarea de probleme prin modelare și algoritimizare; anticiparea unor rezultate; reprezentarea datelor; structurarea.</p> |
| 4. | <p><i>Competența de exprimare, fundamentare și argumentare</i></p> <p>4.1 argumentarea; 4.2 producerea; 4.3 exprimarea; 4.4 explicarea; 4.5 descrierea.</p> | <p>Descrierea argumentată a unor procese, fenomene, sisteme; generarea de idei, concepte, soluții; argumentarea unor enunțuri; demonstrarea; interpretarea; ilustrarea; relatarea; stabilirea interrelațiilor dintre fapte, fenomene, procese (cauza-consecința).</p> |
| 5. | <p><i>Competența de operare și prelucrare secundară a rezultatelor, datelor și observațiilor</i></p> <p>5.1 realizarea; 5.2 analiza; 5.3 relaționarea.</p> | <p>concluzionarea; evaluarea rezultatelor; analiza sistemică a unor date, fenomene, procese; elaborarea de strategii; relaționarea între diferite tipuri de reprezentări; producerea de noi idei; extrapolarea; extinderea; abstractizarea; aprecierea; deducția, inducția.</p> |

Domeniul de *integrare și transfer*

| Nr. crt. | Categoriile de competențe specifice disciplinei școlare (generale) | Concepte operaționale |
|----------|--|--|
| 6. | <i>Competența de integrare</i> 6.1 <i>transferul și medierea;</i> 6.2 <i>modelarea;</i> 6.3 <i>realizarea;</i> 6.4 <i>transferarea și aplicarea;</i> 6.5 <i>proiectarea;</i> 6.6 <i>elaborarea de proiecte;</i> 6.7 <i>evaluarea proceselor, rezultatelor;</i> 6.8 <i>asumarea riscurilor;</i> 6.9 <i>manifestarea rezilienței.</i> | Generalizarea și particularizarea; optimizarea; transpunerea; transferarea; adaptarea și adecvarea la contexte; planificarea; gestionarea; cercetarea individuală și în grup; conceptualizarea; rezolvarea studiilor de caz, a situațiilor-problemă; luarea de decizii; comunicarea eficientă; proiectarea autoformării; manifestarea voinței; manifestarea curiozității; manifestarea inițiativei; manifestarea atitudinii pozitive față de sine și față de ceilalți; manifestarea angajamentului civic. |

Trebuie de menționat că unele verbe-acțiuni din categoria competențelor specifice disciplinei școlare pot fi aplicate pentru formularea unităților de competențe sau/ și a conceptelor operaționale în dependența de valoarea formativă și complexitatea acestora și invers, verbele-acțiuni care reprezintă unități de competențe pot fi aplicate pentru formularea competențelor specifice disciplinei.

Construcția unui curriculum școlar scris sau predat relevant va depinde de:

1. Integralitatea și constructivitatea prezentării competențelor specifice disciplinei; unităților de competență și conceptelor operaționale (sarcinilor și activităților de învățare);
2. Plenitudinea realizării/ formulării competențelor specifice disciplinei școlare, unităților de competențe, conceptelor

operaționale în raport cu domeniile și categoriile de competențe din taxonomia competențelor;

3. Plenitudinea prezentării tuturor proceselor, acțiunilor cognitive și afective în curricula scrise și predate, la nivel de cunoaștere, aplicare și integrare.

DEMERSUL METODOLOGIC DE PROIECTARE A SISTEMULUI DE COMPETENȚE PENTRU DISCIPLINA ȘCOLARĂ

1. Taxonomia propusă se structurează pe trei domenii (cunoaștere și înțelegere, aplicare și operare cu unități de cunoaștere, integrare și transfer) și șase categorii de competențe (receptare și interiorizare, operare și prelucrare primară a datelor, modelare și algoritmizare, exprimare, fundamentare și argumentare, operare și prelucrare secundată a datelor, integrare/ transfer);
2. La prima etapă se formulează competențele specifice disciplinei școlare în raport cu domenii și categoriile de competențe, dar și în raport cu derivatele ale competențelor cheie și altor competențe de alt nivel de complexitate și valențele și oportunitățile disciplinei școlare; dominantă ține de formarea competențelor specifice disciplinei. În acest context, autorii de curricula formulează cel puțin șase competențe specifice disciplinei școlare în raport cu șase categorii/ taxonomie de competențe. Însă, în dependență de complexitatea și specificul disciplinei concepției de curricula pot formula mai multe sau mai puține competențe specifice disciplinei școlare. Atingerea/ formarea competențelor specifice se relatează prin studierea tuturor temelor/ subiectelor disciplinei școlare;
3. La etapa a doua concepției de curricula formulează/ proiectează unități de competențe în raport cu derivatele ale competențelor specifice formulate în corespundere cu categorii de competențe specifice concretizate din taxonomia respectivă [5].

Unitățile de competență, alături de conținuturi și activitățile de învățare fac parte din „unitatea de învățare”. Cu alte cuvinte, unitățile de competență se formulează pentru fiecare unitate de conținut în parte. De regulă, unitățile de competență se raportează la șase categorii de competență din taxonomia respectivă. Deoarece numărul de unități de competență este unul mare, este imposibil de a

forma acestuia în cadrul studierii unei unități de conținut, unei teme. În cazul dat se propune conceptul de unitate de competență „dominantă” în cadrul studierii unei teme (doua și mai multe ore). Dacă în cadrul studierii temei X dominantă poate fi unitatea de competență „definirea...”, „descrierea...”, atunci în cadrul studierii altei teme, unități de competență dominante pot fi „argumentarea, demonstrarea”. Cu alte cuvinte, în cadrul studierii unor teme, unități de competență pot fi invariabile (se repetă de la o temă la alta) și variabila care nu se repetă de la o temă la alta și asigură plenitudinea formării proceselor cognitive prin oferirea statutului dominant acestora pe parcursul studierii disciplinei respective. Pentru a proiecta și evalua complexitatea și relevanța unităților de competențe în cadrul studierii unei discipline se propune un instrumentar de estimare a variabilității competențelor specifice, proiectate în cadrul unei discipline școlare.

Tabel 2. Estimarea complexității și variabilității a unităților de competență din cadrul unui curriculum la disciplina școlară

| <i>Numărul de unități de competență</i> | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <i>Categoriile de competențe specifice disciplinei</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1. | X | | X | X | X | | | |
| 2. | | X | | | | | | |
| 3. | | | | | X | | | |
| 4. | | | | | | X | | |
| 5. | | | | | | | X | |
| 6. | | | | | | | | |

Din tabel rezultă:

1) Din totalul „unităților de competență” – 8:

- 4- se referă la categoria 1;
- 1- la categoria 2;
- 1- la categoria 3;

- 1-la categoria 4;
- 1-la categoria 5;
- 0-la categoria 6.

Concluzia. Din numărul total de unități de competență – mai mult de 60% se referă la categoria 1 și 2, ceea ce contribuie în mare măsură la formarea competențelor specifice acestor categorii, un număr insuficient de unități de competențe este planificat pentru formarea altor competențe specifice disciplinei școlare.

- 2) Din numărul total de unități de competență 2 se refereau la definire, 1 la interpretare, 1 la descriere. Nici o unitate de competență n-a inclus operații de modelare, generalizare, extrapolare etc. Metodologia propusă în mare parte asigură premise de proiectare a relevanței competențelor și unităților de competențe pentru disciplinele școlare. Evident este faptul că nu toate disciplinele dispun de oportunități de a asigura realizarea prevederilor taxonomice. În acest caz, prevederile curriculare orientează autorii de manuale și cadrele didactice să completeze unitățile de competență prin sarcini didactice și activități de învățare;
- 3) La etapa a treia accentul se pune pe proiectarea sarcinilor didactice/ activităților de învățare ca instrumente operaționale de atingere/ formare a competențelor specifice disciplinei. Acest proces implică, pe de o parte, autori de manuale și ghiduri metodologice, pe de altă parte, cadrele didactice care prin proiectarea didactică a lecției realizează demersuri operaționale generate de curricula la discipline. În cazul dat se aplică aceiași metodologie ca și în cazul proiectării unităților de competență.

Metodologia elaborării sarcinilor didactice (exercițiilor, activităților de învățare) în baza taxonomiei competențelor include mai multe operații:

- **Estimarea**, compararea sarcinii didactice cu categoria respectivă a competențelor specifice disciplinei și cu unitatea de competență și marcarea sarcinii didactice cu numărul unității de competență din categoria dată.

De exemplu:

1. Enumerați cele mai importante evenimente istorice ale secolului XX.

Această sarcină corespunde categoriei de competențe "receptare și interiorizare" și unității de competență 1.6 (din taxonomie).

2. Descrieți argumentat procese demografice în Republica Moldova.

Această sarcină corespunde categoriei de competență "aplicare și operare cu entități de cunoaștere" și unității de competență 4.5 (din taxonomie).

- **Stabilirea indicelui variabilității**, raportul numărului de sarcini didactice dintr-un set (la o temă, la un subiect, la o lecție...) la una sau altă categorie de competență specifică din taxonomia respectivă a competențelor.

De exemplu:

Setul de sarcini didactice se constituie din 10 sarcini: 2 sarcini corespund cu categoria 1; 6 sarcini corespund cu categoria 2; 1 sarcină cu categoria 3; 1 sarcină cu categoria 4. În acest caz, setul nu include în componența sa nici o sarcină din categoriile 5 și 6 ale taxonomiei de competență (Tabelul 3).

Tabelul 3. Proiectarea/ evaluarea sarcinilor didactice conform indicelui variabilității

| Categorია de competențe specifice și unități de competență | Numărul de sarcini didactice în set | | | | | | | | | |
|--|-------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1. 0 | X | | X | | | | | | | |
| 2. 0 | | X | | X | X | X | | X | X | |
| 3. 0 | | | | | | | X | | | |
| 4. 0 | | | | | | | | | | X |
| 5. 0 | | | | | | | | | | |
| 6. 0 | | | | | | | | | | |

Din tabelul respectiv rezultă că elevii în urma realizării acestor sarcini vor fi incluși în activitățile de receptare și interiorizare, operare cu entități de cunoaștere, și mai puțin în activitățile de operare și prelucrare secundară a datelor și deloc în activitățile de integrare și transfer. Dacă autorul acestui set de sarcini a avut ca scop formarea competențelor de receptare, interiorizare, prelucrare primară a datelor

la nivelul operațiilor logice elementare, atunci intențiile pedagogice sunt relevante. Dar dacă autorul (cadrul didactic, autorul de manuale) intenționa să dezvolte abilitățile elevilor de a aplica în procesul rezolvării sarcinilor respective, operații logice, complicate, atunci ideile sale pedagogice ar fi fost realizate într-o măsură mică sau deloc.

Metodologia descrisă are trei finalități interconexe:

- Evaluarea eficienței sarcinilor didactice și corespunderii acestora unei taxonomii ale competențelor;
- Proiectarea sarcinilor didactice în raport cu taxonomia competențelor de către autorii de manuale și cadre didactice;
- Asigurarea conexiunii între diferite categorii de competențe (competențe-cheie, specifice disciplinei, unități de competență) prin demersuri operaționale complexe generate de sarcini didactice structurate taxonomic.

Totodată, metodologia descrisă oferă posibilitatea nu numai de a identifica numărul de sarcini didactice, ci și numărul de unități de competență în cadrul studierii unei teme, unei discipline pe parcursul unei anumite perioade de timp, și numărul de operații și activități concrete. De exemplu, în procesul studierii unei discipline pe parcursul anului școlar s-au înregistrat:

1. Sarcini de definire a unor procese, fenomene – 20 de ori;
2. Sarcini de comparare – 10 ori;
3. Sarcini de deducție – 0 ori.

Este evident faptul că prin structurarea și eșalonarea sarcinilor didactice în cadrul unei discipline școlare pe parcursul unei perioade de timp (an școlar sau mai mulți ani școlari) să se realizeze plenitudinea acțiunilor cognitive (afective și motorie). Nu poți cere de la elevi la finele anului școlar/ sau ciclului școlar să formuleze concluzii cu referire la unele evenimente, procese, dacă pe parcursul anilor/ anului, elevii n-au avut ca sarcină această activitate.

Întrucât sarcina didactică prezintă o anumită formă lingvistică, ea trebuie să fie formulată astfel ca să devină pentru elev un apel pentru soluționare.

CONCLUZII

Proiectarea competențelor specifice disciplinei, a unităților de competență, sarcinilor didactice în baza unei taxonomii ale competențelor (există mai multe abordări ale clasificării competențelor) reprezintă un proces complex, complicat, dar și creativ. Conceptorii de curricula, cadrele didactice trebuie să dispună de abilitățile respective privind realizarea acestui proces; abilități care pot fi dezvoltate prin diferite modalități de formare continue.

1. *Ce trebuie să cunoască autorii de curricula și cadrele didactice?*
 - Sistemul de competențe în structura curriculumului național;
 - Abordarea taxonomică a competențelor;
 - Modul de derivare și sincronizare a diferitor categorii de competențe;
 - Evaluarea taxonomică a competențelor specifice disciplinelor școlare, unităților de competență, sarcinilor didactice.
2. *Ce trebuie să facă autorii de curricula și cadrele didactice?*
 - să proiecteze taxonomic competențele specifice, unitățile de competență și sarcinile didactice;
 - să estimeze unitățile de competențe, sarcini didactice și să stabilească indicile variabilității și valoarea didactică a acestora;
 - să contextualizeze competențele specifice disciplinei, unitățile de competențe, sarcini didactice elaborate în prima încercare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Cadrul de Referință al Curriculumului Național*. Coordonatori: Guțu, Vl. et.al. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Institutul și Științe ale Educației. Chișinău: Lyceum 2017, 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
2. *Cadrul de Referință al Curriculumului Național*. Coordonatori: Olaru, V., Țibuleac, A. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, aprobat prin Ordinul nr. 1272 din 23 iulie 2025. Chișinău: 2025, 56 p.
3. *Cadrul de referință al Curriculumului Universitar*. Coordonator: Guțu, Vl. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2015, 128 p. ISBN 978-9975-71-689-5.

4. *Curriculum de bază: sistem de competențe pentru învățământul general*. Coordonatori: Guțu, Vl. et.al. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Moldova, UNICEF Moldova, Chișinău: 2020, 35 p. ISBN 978-9975-152-01-3.
5. *GUȚU, Vl., RUDIC, Gh., ȘEVCIUC, M. Învățământul formativ: aspecte teoretice și practice*. Cimișlia: Tipografia „Cimișlia”, 1995.
6. ȘOITU, L.; NEACȘU, I.; NEGREȚ-DOBRIDOR, I. *Competența, potențial și limite*. Iași: Editura Junimea, 2024.

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar", cifra 01.14.01.

**INTEGRARE CURRICULARĂ:
CONCEPT ȘI SEMNIFICAȚII VALORICE**
CURRICULAR INTEGRATION:
CONCEPT AND VALUE SIGNIFICANCES

CZU: 373.016:373.014

<https://doi.org/10.59295/dccce2025-15>

Vladimir GUȚU,

ORCID-ID: 0000-0001-5357-4217,

e-mail: vladimir.gutu@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Carolina ȚURCANU,

ORCID-ID: 0000-0001-8450-3075,

e-mail: carolina.turcanu@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *The integrated educational curriculum is a current topic that involves heated debates and controversial positions regarding some conceptual/epistemological, as well as methodological aspects. The article is structured around several theoretical and practical issues regarding the construct, called the integrated curriculum. The first issue concerns current general curricular approaches and approaches to curricular integration. The integrated curriculum can be developed/argued only in the case of clear visions on the concept of curriculum. The issue concerns the relationship between different areas of study, different school subjects from the perspective of integrative concepts and mechanisms. The issue concerns cognitive approaches, mental mechanisms involved in the process of knowledge: solving problem situations, case studies, etc. The issue concerns aspects of construction/reconstruction of integrated curricula at different levels of the education system. The last issue refers to the clarification of some notions: curricular integration, curriculum integration, integrated curriculum, transferable skills, transformative skills.*

Keywords: *curriculum, integrated curriculum, curricular integration, curriculum integration, interdisciplinary integration, multidisciplinary integration, transdisciplinary integration, curricular products.*

INTRODUCERE

Actualitatea abordării curriculumului integrat este generată de mai mulți factori:

- **Factorul contextului global** care se caracterizează prin procesele integraliste în toate domeniile, inclusiv în domeniul educației și în speța în domeniul curricular. În această ordine de idei se constată că mai multe profesii actuale necesită cunoașterea mai multor domenii, discipline; mai multe descoperiri științifice astăzi se realizează la „frontiera” științelor și activităților umane etc.
- **Factorul contextului local**, național implică necesitatea unui sistem de învățământ și, respectiv, a unui curriculum educațional care ar asigura formarea cetățenilor apti să concureze pe plan internațional și național. Învățarea monodisciplinară limitează realizarea acestui deziderat.
- **Factorul contextului instituțional** implică dimensiunea procesuală/ tehnologică a implementării unui curriculum integrat ce ține de formarea cadrelor didactice capabile să introducă elevii în construcția științei, în rezolvarea problemelor vieții reale, și să se autodezvolte și să se manifeste creativ, constructiv și inovativ.
- **Factorul contextului individual** ține de particularitățile cognitive a elevilor în plan monodisciplinar și în plan pluridisciplinar, interdisciplinar. Educația cognitivă dezvoltă la un nivel superior spirala dimensiunii formative, explicând și specificând în același timp fondul acestuia, conform cercetărilor în domeniu. În esență, regăsim aici rezolvarea unei dileme actuale majore: micșorarea decalajului, prin formare activă, dintre creșterea exponențială a informațiilor ca volum, complexitate, diversitate și capacitatea indivizilor de a le asimila pe criterii în principal calitative, de a le aborda critic, de a le aplica eficient, dar și de a le dezvolta prin cercetare și creație.

Astfel, pentru interiorizarea informațiilor în mod eficient, elevii vor trebui să își dezvolte un set de abilități/ capacități cognitive care să le dea posibilitatea să sorteze informația, transformând-o în sensuri și semnificații care, la rândul lor, să poată fi convertite în comportamente practice [5, p.36]. În acest context evidențiem două dimensiuni privind formarea cognitivă care în mare parte oferă argumente ale construcției

curriculumului integrat. *Prima dimensiune, metacogniția*, se referă la conștiința și la controlul nostru asupra propriei gândiri. De exemplu, convingerile elevilor despre ei înșiși și despre diverse lucruri, cum ar fi valoarea perseverenței și natura muncii, vor influența direct motivația, atenția și efortul pe care îl depun în scopul rezolvării unei sarcini. *Gândirea critică și gândirea creativă* reprezintă teme dominante în literatura de specialitate. Se consideră că aceste dimensiuni presupun două căi diferite, dar în același timp relaționate, de caracterizare a gândirii [5, p.37].

- **Factorul teleologic** face parte din altă categorie de factori, alături de cele conținutale și procesuale și se referă la finalitățile educației cognitive: cunoștințe, capacități cognitive, competențe cognitive. Fără a descrie pe larg acest factor, atragem atenția asupra oportunităților curriculumului integrat de a crea condiții de formare la elevi a competențelor cognitive și, în primul rând, a celor transferabile. Competențele transferabile au fost definite relativ simplu drept competențele care, dezvoltate într-o situație particulară, pot fi transferate într-o altă situație. Ele sunt acele tipuri de competențe necesare pentru acțiunea eficientă a indivizilor nu numai în cadrul educațional, ci și în viață în general. Exemple de astfel de competențe sunt: lucrul în echipă, comunicarea, rezolvarea de probleme, planificarea etc.

**Tabelul 1. Competențe transferabile
conform *Transferable Skills Project* [5]**

| Competențe considerate a fi cele mai importante | Competențele considerate a fi cele mai dezvoltate prin sistemul programelor de studii |
|---|--|
| 1. Comunicarea orală (oral communication) | 1. Comunicarea orală (oral communication) |
| 2. Managementul timpului (time management) | 2. Abilitățile de cercetare (research skills) |
| 3. Lucrul în echipă (teamwork) | 3. Comunicarea scrisă (written communication) |
| 4. Capacitatea de a face prezentări (presentation skills) | 4. Capacitatea de a face prezentări (presentation skills) |

| | |
|--|---|
| 5. Capacitatea de a face față sarcinilor multiple (coping with multiple tasks) | 5. Gândirea critică (critical thinking) |
| 6. Gestionarea propriului proces de învățare (managing ones own learning) | 6. Lucrul în echipă (teamwork) |
| 7. Comunicarea scrisă (written communication) | 7. Abilitatea analitică (analytical ability) |
| 8. Planificarea (plnning) | 8. Abilitățile de lucru cu calculatorul (IT skills) |
| 9. Abilitățile de lucru cu calculatorul (IT skills) | 9. Gestionarea propriului proces de învățare (managing ones own learning) |
| 10. Luarea deciziilor (decision making) | 10. Capacitatea de a face față sarcinilor multiple (coping with multiple tasks) |
| 11. Rezolvarea de probleme (problem-solving) | 11. Managementul informației (information management) |
| 12. Gândirea critică (critical thinking) | 12. Planificarea (planning) |

Așadar, în cadrul acestor factori, vom încerca să dezvoltăm conceptul integrării curriculare din diferite perspective.

PERSPECTIVE, PRINCIPII ȘI DEFINIȚII ALE CURRICULUMULUI INTEGRAT

Cum va arăta curriculum integrat va depinde de abordarea generală și multidimensională a acestui concept?

Curriculumul ni se prezintă ca un concept și ca o construcție mentală care anticipează o realitate care urmează să ființeze, iar nu ca o noțiune care reflectă mai bine sau mai puțin bine o realitate existentă [1].

Identitatea conceptului-construct de „curriculum” poate fi definită și analizată printr-o abordare multidimensională a sa, respectiv prin intermediul a trei perspective:

- a) din punct de vedere funcțional: curriculumul indică finalități educaționale de atins și, prin intermediul acestora, orientează, organizează și conduce procesul de instruire și învățare;
- b) din punct de vedere structural-funcțional: curriculumul include componentele de bază: finalități, conținuturi, procese;

c) din punct de vedere al produsului: curriculumul se obiectivează în planuri de învățământ, curricula pe discipline școlare, în manuale, în documente și auxiliare curriculare etc.

M.Ionescu și M.Bocoș consideră că curriculumul în accepțiunea modernă reprezintă un concept integrator și îl operaționalizează abordând acțiunile educative în manieră globală, sistemică. Astfel, se păstrează sensul de traiectorii intelectuală și afectivă pe care școala o propune elevului însă înțeleasă nu în sens tradițional, ci ca o valorificare accentuată a potențialului elevului [4].

La etapa actuală, curriculumul reprezintă teorie și practică care articulează și integrează diversitatea interconexiunilor și interdependențelor a componentelor constitutive: finalități, competențe, conținuturi, unități de conținut, strategii, metode didactice, activități de învățare, experiențe de învățare, situații/ contexte de învățare. În această ipostază curriculumul în esența sa este un construct integrat intraparadigmatic care este deschis spre alte dimensiuni și niveluri de integrare: multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar; orizontal, vertical, transversal. Pentru a fundamenta și concepe un curriculum integrat interparadigmatic/ interdisciplinar, important este nevoie de stabilit un cadru de referință în acest sens.

Din *perspectiva conceptuală* curriculumul se raportează la o teorie care se axează pe afirmarea rolului prioritar al finalităților educaționale, abordare psihocentrică și sociocentrică a educației, pe interconexiunea și intercorelația pedagogiei, psihologiei și dimensiunii sociale, precum și a elementelor structurale curriculare. Așadar, curriculumul se referă la oferta educațională a școlii și reprezintă sistemul proceselor educaționale și al experiențelor de învățare și formare directe și indirecte oferite educaților și trăite de aceștia în contexte formale, nonformale și chiar informale. Elaborarea curriculumului presupune gândirea și structurarea situațiilor de învățare efectivă a elevilor, acțiune ce presupune cu necesitate prefigurarea experiențelor de învățare și formare pe care le vor parcurge elevii [4, p.172].

Din *perspectiva teleologică*, curriculumul se axează pe un sistem de competențe- un nou cadru de referință pentru finalitățile educației. Anume finalitățile devin subiectul abordării integrate a curriculumului

educational.

Din *perspectiva conținutală*, curriculumul se raportează la arii/ domenii de cunoaștere și activitate umană (disciplinele de studii prezentate în Planuri de învățământ) și unitățile de conținuturi din cadrul disciplinelor școlare. Anume conținuturile sunt elemente principale ale integrării curriculare;

Din *perspectiva procesuală*, curriculumul poate fi privit ca: 1) proces de conceptualizare, proiectare și aprobare; 2) proces de predare-învățare-evaluare (implementare); 3) proces de monitorizare și realizare a conexiunii inverse. În acest context, menționăm că conceptul de integrare curriculară la nivel procesual este mai puțin abordat în teorie și practică.

Din *perspectiva produsului*, curriculumul cuprinde: 1) documente de politici curriculare: cadru de referință al curriculumului educațional, Planul-cadru de învățământ, standarde educaționale; 2) documente de tip proiectiv: planuri de învățământ, curricula pe discipline (programe de studii), proiecte didactice de lungă durată, proiecte didactice axate pe unități de învățare, proiecte didactice de scurtă durată (a lecțiilor) și 3) documente de tip metodologic: manuale școlare, ghiduri metodologice, seturi multimedia, softuri educaționale etc.

Fiecare din aceste perspective implică funcții specifice în procesul de integrare curriculară (se referă la cadrul conceptual al integrării, se referă la metodologia integrării unui curriculum concret), de aplicare a curriculumului integrat (se referă la produse curriculare concrete).

Abordarea curriculumului educațional din diferite perspective (conceptuală, teleologică, conținutală, procesuală, al produsului) implică un sistem de prevederi/ principii care pot sta la baza proiectării curriculumului integrat:

- *Principiul coerenței conceptuale* privind cadrul de integrare curriculară: curriculumul ca paradigmă și teorie.
- *Principiul diversității și coerenței teleologice*, a finalităților din cadrul diferitor domenii, pe de o parte, generează integralizarea competențelor specifice disciplinelor care se supun integrării, pe de altă parte, generează dezvoltarea competențelor disciplinare în contexte interdisciplinare, competențele transformatoare și

transferabile. De aici putem rezuma că competența devine obiect și finalitate al actului de integrare curriculară.

- *Principiul coerenței conținuturilor, unităților de conținut ca substanță și ca sistem de cunoștințe și tipuri de activitate umană.* Anume conținuturile în diferite forme de prezentare (ca discipline de studii, ca unități de conținuturi: teme, subiecte etc.) sunt dimensiuni dominante privind integrarea curriculară. Anume conținuturile determină diferite tipuri și forme de integrare: 1) orizontală, verticală și transversală; 2) interdisciplinară, multidisciplinară, trasndisciplinară.
- *Principiul coerenței și complimentarității a activităților de învățare* în cadrul abordării integrate a acestui proces. Specificul aplicării strategiilor și metodelor didactice privind studierea unui subiect din perspectiva diferitor discipline (de exemplu: *matematica, fizica, chimie, biologie* etc.) va fi determinat de finalitățile specifice și cele generice proiectate în curriculumul integrat.
- *Principiul coerenței și funcționalității a diferitor produse curriculare* generează stabilirea particularităților de integrare la nivelul: planurilor de învățământ, curricula disciplinare/ programelor de studii, manualelor școlare, ghidurilor metodologice).

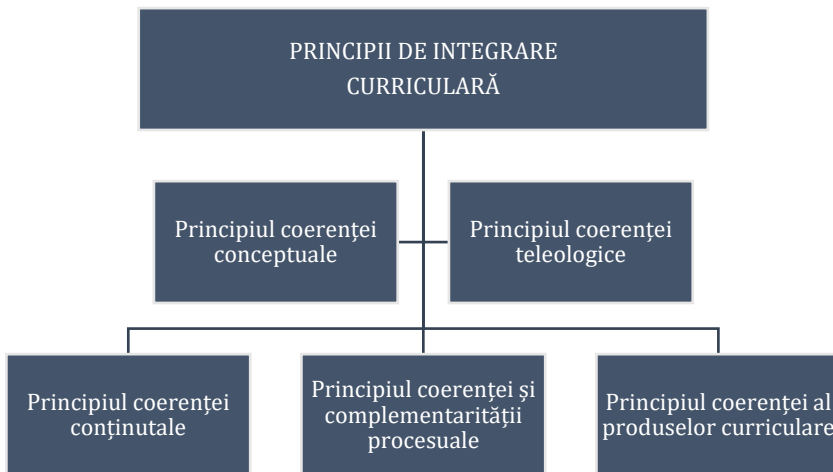


Figura 1. Principii generale de integrare curriculară

De regulă, autorii care abordează problema curriculumului integrat, pornesc de la stabilirea semnificației conceptului de „integrare”. L.Ciolan și A.Popovici-Borzea prin integrare înțeleg acțiunea de a face să interrelaționeze la diverse elemente pentru a construi un tot armonios de nivel superior; integrarea părților conduce la un produs/ rezultat care depășește suma acestor părți. A integra înseamnă a coordona, a îmbina, a aduce împreună părți separate într-un întreg funcțional, unitar și armonios [2; 5].

Din *perspectiva curriculară*, integrarea înseamnă:

- organizarea disciplinelor școlare în vederea evitării, izolării lor în actul de cunoaștere;
- acțiunea de a asocia diferite discipline școlare într-un proiect unic de învățare;
- stabilirea de relații de convergență între cunoștințe, capacități, atitudini și valori ce aparțin diferitelor discipline școlare înrudite sau ne înrudite;
- stabilirea legăturilor nu numai între ideile și procesele dintr-un singur domeniu, dar și între ideile și procesele din diferite domenii de cunoaștere;
- procesul și rezultatul prin care un element nou devine partea unui ansamblu deja existent sau devine triumfi al dezvoltării unui ansamblu nou.

În contextul conceptului de integrare/ integralitate găsim în literatură de specialitate mai multe definiții ale curriculumului integrat.

1. Humphreys A., Thomas R., Ellis A. definesc curriculumul integrat astfel „studiul integrat este cel prin care elevii au posibilitatea de a explora în mod extensive cunoștințe aparținând unor discipline diferite, correlate însă unor aspecte din viața reală” [3].
2. Boyer J. considera că „integrarea curriculară înseamnă organizarea, punerea în relație a disciplinelor școlare cu scopul de a evita izolarea lor tradițională, integrarea mai înseamnă și procesul și rezultatul procesului prin care elevul interpretează conținutul care îi este transmis pornind de la experiența sa de viață și de la cunoștințele pe care deja le-a însușit” [Apud 5, p.67].

3. Shoemaker B. a definit curriculumul integrat drept „educația organizată atfel încât să depășească barierele disciplinare, combinând variate aspect ale curriculumului în cadrul unor asociații semnificative pentru a se concentra în acest mod pe arii ample de cunoaștere [6, p.5].
4. Dressel P. formulează o definiție a curriculumului integrat în felul următor „într-un curriculum integrat, experiențele de învățare planificate nu le oferă celor ce învață doar o viziune unificată asupra cunoașterii existente (prin învățarea de modele, sisteme și structuri ale culturii), ci motivează și dezvoltă puterea elevilor de a percepe noi relații și de a crea noi modele, sisteme și structuri [Apud 2, p.117].
5. În viziunea lui Ciolanu L. curriculumul integrat presupune crearea de conexiuni semnificative între teme sau competențe care sunt de regulă formate separat, în interiorul diferitelor discipline. Aceste teme sau competențe au o puternică legătură cu viața cotidiană a elevilor și își propun, direct sau indirect, să contribuie la formarea unor valori și atitudini [2, p.24].
6. Popovici Borzea A. consideră că curriculumul integrat reprezintă o modalitate de planificare și organizare a instruirii, precum și de predare, ce produce o interrelaționare a disciplinelor sau a obiectelor de studii, astfel încât: vine în întâmpinarea nevoilor de dezvoltare a elevilor; ajută la crearea de conexiuni între ceea ce învață elevii și experiențele lor prezente și trecute [5].

Comparația diferitor definiții ale curriculumului integrat ne permite să formulăm următoarele constatări și generalizări:

- ✓ *Curriculumul integrat se caracterizează* prin: combinarea, interconexiunea diferitor obiecte de studiu din același domeniu de cunoaștere; combinarea, interconexiunea conceptelor, fenomenelor și proceselor din domenii diferite; abordarea unei unități de conținuturi (unei teme) din perspectiva diferitor discipline de studiu; centrarea pe activități integrate de învățare: rezolvarea situațiilor problemă, proiectelor, studiilor de caz etc.; centrarea pe temele cross-curriculare/ transversale cu accent puternic pe proces și context; centrarea pe formarea competențelor transversale, competențelor transformatoare și transferabile.

- ✓ *Curriculumul integrat poate fi reprezentat* la diferite niveluri în raport cu profunzimea integrării: integrarea monodisciplinară, integrarea interdisciplinară, integrarea pluridisciplinară, integrarea transdisciplinară.

CONCLUZII

Demersul privind integrarea curriculară trebuie să se axeze pe politicile educaționale naționale și europene:

- ✓ Asigurarea relevanței și a calității educației.
- ✓ Focalizarea pe rezultatele învățării exprimate în termeni de competențe.
- ✓ Monitorizarea și dezvoltarea continue a curriculumului educațional din diferite perspective: sociale, psihologice, pedagogice etc. În acest sens, conceptul de integrare curriculară devine un factor semnificativ al reformelor curriculare.
- ✓ Principiile de integrare curriculară, definițiile și perspectivele susțin viziunea, conform căreia curriculumul integrat reprezintă o abordare educațională ce formează elevii pentru învățarea continuă
- ✓ Înțelegerea integrării curriculare numai ca integrare a conținuturilor diminuează valoarea acestui concept;
- ✓ Conceperea unui curriculum integrat înseamnă a elabora un curriculum care să răspundă nevoilor și intereselor elevilor, un curriculum orientate spre formarea unei viziuni integre asupra lumii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BOCOȘ, M., JUCAN, D., Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Editura Paralela 45, Pitești, 2022, 238 p.
2. CIOLAN, L., Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008, ISBN 978-973-46-1034-1, 273 p.
3. HUMPREYS, A., THOMAS, R., ELLIS, A., Interdisciplinary methods-A Thematic Approach, Santa Monica, CA: Goodyear Publishing, 1981, ISBN: 0-8302-4387-9.
4. IONESCU, M., BOCOȘ, M., Tratat de didactica modernă, Editura Paralela 45, Pitești, 2017, ISBN 978-973-47-2481-9.

5. POPOVICI BORZEA, A., Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive. Iași: Polirom, 2017. ISBN 978-973-46-7012-3, 272 p.
6. SHOEMAKER, B. J., Integrative Education: A Curriculum for the Twenty-First Century, Oregon School Study Council bulletin, 1989.

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "*Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar*", cifrul 01.14.01.

**MONITORIZAREA EVALUĂRII REZULTATELOR ÎNVĂȚĂRII
ÎN CADRUL CURRICULUMULUI ȘCOLAR**
MONITORING THE ASSESSMENT OF LEARNING OUTCOMES
WITHIN THE SCHOOL CURRICULUM

CZU: 373.091.26:373.016

<https://doi.org/10.59295/dcce2025.16>

Valeria BOTEZATU

ORCID: 0000-0001-9034-8825

E-mail: valeria.botezatu@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *The article aims to identify and formulate relevant indicators for monitoring the assessment of learning outcomes, with reference to curricular products. The starting point is the central role of the curriculum, seen both as a set of prescribed intentions and contents, and as teaching–learning–assessment practices. The research methodology focused on content analysis of key curricular documents – subject curricula and methodological guides – with emphasis on how they integrate aspects related to assessment. The analysis led to the formulation of a set of quantitative and qualitative indicators, with transversal applicability, which can support the development of an operational framework for monitoring the evaluated curriculum. The results highlight the importance of balancing the quantitative dimension (number of tools, frequency, diversity) with the qualitative one (coherence between objectives and assessment, relevance of feedback, adequacy of tasks) in ensuring effective evaluation. The conclusions emphasize the need to use these indicators as tools for self-regulation and continuous optimization of the teaching process.*

Keywords: *curriculum, evaluation, indicator, monitoring, learning outcomes.*

INTRODUCERE

Curriculumul reprezintă nucleul oricărui sistem educațional, deoarece constituie cadrul de referință prin care se exprimă finalitățile educației și direcțiile fundamentale ale procesului de învățământ. Conform UNESCO Institute for Statistics, curriculumul este definit ca

„proiectarea, planificarea și organizarea în succesiune logică a proceselor de predare și învățare. El include o declarație a scopului, conținuturile, activitățile și practicile de învățare, precum și modalitățile de evaluare a realizărilor elevilor” [1].

În cadrul proiectului OECD *Future of Education and Skills 2030/2040* [2], curriculumul este înțeles nu doar ca un set de conținuturi prescrise, ci ca un cadru integrat care cuprinde:

- design-ul curricular (intențiile educaționale, structura competențelor și a învățării),
- implementarea (transpunerea în practică prin predare și învățare),
- evaluarea (modalitățile prin care se verifică atingerea competențelor).

Accentul pus de OECD este pe dezvoltarea competențelor de secol XXI, definite ca un ansamblu format din: cunoștințe (knowledge), abilități (skills), atitudini și valori (attitudes and values).

Dacă curriculumul reprezintă sistemul de produse curriculare, sistemul de conținuturi și sistemul de finalități educaționale, atunci monitorizarea curriculară constituie mecanismul prin care se verifică și se ajustează coerența dintre intențiile declarate și realitatea practică în cadrul sistemului și procesului de învățământ. Monitorizarea curriculară este un proces formativ, continuu și adaptativ, menit să ofere feedback în timp real despre eficiența transpunerii curriculumului scris în practica școlară.

Conform lui Hardie (2001), monitorizarea curriculumului școlar este un proces sistematic și ciclic, cu rol diagnostic și corectiv: se identifică problemele și lacunele în realizarea procesului educațional și propune soluții pentru îmbunătățirea acestuia. Astfel, monitorizarea nu are doar rol de control, ci și de reglare și dezvoltare continuă a calității educației [3].

Din această perspectivă, monitorizarea curriculumului școlar reprezintă o etapă indispensabilă în dezvoltarea permanentă a curriculumului scris și a curriculumului predat-învățat-evaluat. În acest cadru, monitorizarea evaluării rezultatelor învățării ocupă un loc central, ca parte componentă a monitorizării curriculumului școlar. Pe de o parte, monitorizarea curriculumului școlar se realizează la

nivelul curriculumului scris, prin analiza produselor curriculare oficiale (curricula la discipline, manuale, ghiduri metodologice). Pe de altă parte, ea vizează curriculumul predat-învățat-evaluat, urmărind modul în care intențiile declarate sunt transpuse în experiențe reale de învățare și în modalități de evaluare.

Articolul de față își propune să identifice criterii clare și aplicabile pentru monitorizarea evaluării rezultatelor învățării, având ca punct de referință produsele curriculare – în special curriculumul la discipline școlare.

METODOLOGIA UTILIZATĂ

Metodologia utilizată are ca obiectiv principal identificarea și formularea unor criterii clare și aplicabile pentru monitorizarea evaluării rezultatelor învățării, prin raportare la produsele curriculare.

Pentru analiza curriculumului scris a fost utilizată tehnica analizei de conținut a documentelor curriculare, prin identificarea aspectelor care fac referire explicită la evaluare.

Au fost selectate produse curriculare de referință, care constituie baza reglementară și metodologică a organizării procesului de învățământ în învățământul general, și anume:

- Curricula la discipline din diferite arii curriculare (Limbă și comunicare, Matematică și Științe, Educație sociumanistică), în care sunt specificate competențele generale, competențele specifice și sugestiile metodologice pentru evaluare;
- Ghidurile de implementare a curricula disciplinelor, care oferă recomandări privind strategiile de predare-învățare și formele de evaluare aferente.

Analiza se concentrează exclusiv pe cadrul formal, pe curriculumul scris și pe modul în care acesta oferă premise pentru monitorizarea evaluării rezultatelor învățării. Într-o etapă ulterioară, cercetarea va fi completată prin chestionarea de teren cu elevi și cadre didactice, pentru a integra și dimensiunea curriculumului predat-învățat-evaluat.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Analiza produselor curriculare a permis identificarea unor indicatori relevanți pentru monitorizarea procesului de evaluare a rezultatelor învățării elevilor, care pot fundamenta ulterior construirea

instrumentelor de monitorizare/ automonitorizare a procesului evaluativ. Nu s-a urmărit o prezentare detaliată pe fiecare arie curriculară în parte, ci extragerea unor elemente cu caracter transversal, care să permită formularea unui set de indicatori generali, transferabili și aplicabili tuturor disciplinelor.

Tabelul 1 evidențiază corespondența dintre reperele metodologice formulate în curricula disciplinelor selectate la nivel liceal și indicatorii de monitorizare derivați printr-o analiză interpretativă, cu scopul de a fundamenta un cadru operațional de monitorizare a procesului de evaluare.

Tabelul 1. Corelația: repere metodologice de predare-învățare-evaluare identificate în curricula disciplinelor – indicatori de monitorizare a curriculumului evaluat (sursa: autor)

| Repere metodologice de predare-învățare-evaluare identificate în curricula disciplinelor | Indicatori de monitorizare a curriculumului evaluat | |
|---|---|--|
| | Indicatori cantitativi | Indicatori calitativi |
| 1. Realizarea evaluării inițiale, formative și sumative, ca parte integrantă a procesului de predare-învățare, în scopul reglării și optimizării activității didactice. | -Numărul de instrumente aplicate pentru evaluarea inițială (teste, chestionare, discuții de diagnoză) la început de modul/unitate; -Numărul de activități de evaluare formativă integrate în fiecare unitate de conținut (ex. sarcini, feedback, autoevaluări); -Proporția itemilor care măsoară nivelele cognitive | -Coerența dintre obiectivele de învățare și instrumentele de evaluare utilizate; -Adecvarea sarcinilor de evaluare la nivelul de vârstă, nevoile și stilurile de învățare ale elevilor; -Claritatea și utilitatea feedbackului oferit elevilor pentru a înțelege ce au reușit și ce trebuie îmbunătățit; -Măsura în care evaluarea inițială este folosită efectiv pentru ajustarea planificării didactice; -Relevanța evaluării formative pentru |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>complexe (analiză, sinteză, aplicare) din totalul instrumentelor de evaluare; Numărul de probe sumative realizate la final de modul/semestru conform cerințelor curriculare.</p> | <p>sprijinirea progresului individual al elevului (nu doar verificare de rutină); -Echilibrul și corectitudinea evaluării sumative, astfel încât să reflecte competențele dobândite, nu doar reproducerea de informații.</p> |
| <p>2. Aplicarea strategiilor și metodelor centrate pe elev, care stimulează structurile cognitive și operatorii, valorifică potențialul psihofizic și intelectual al elevilor și promovează reflecția critică;</p> | <p>-Numărul itemilor de evaluare care solicită elevului argumentarea unui punct de vedere, analiză, sinteză, evaluare (la fiecare unitate de conținut, la finalul modului); -Diversitatea metodelor de evaluare care presupun implicarea elevilor și oferirea feedbackului în aprecierea achizițiilor (autoevaluare, evaluare reciprocă);</p> | <p>- Gradul în care sarcinile de evaluare favorizează gândirea critică și reflexivă a elevilor; - Măsura în care evaluarea sprijină exprimarea opiniilor personale și argumentarea acestora de către elevi; - Nivelul de coerență între metodele de evaluare aplicate și finalitățile curriculare vizate; -Măsura în care evaluarea contribuie la dezvoltarea capacității elevilor de a aplica cunoștințele în contexte noi; -Gradul în care feedback-ul primit de elevi este constructiv, orientat pe proces și susține autorefecția.</p> |
| <p>3. Accentul pe caracterul formativ al strategiilor și metodelor de predare-învățare-</p> | <p>-Numărul sarcinilor de evaluare formative integrate în proces (fișe de lucru, exerciții de autoevaluare).</p> | <p>-Măsura în care evaluarea oferă contexte de orientare a învățării viitoare, prin oferirea de feedforward; -Gradul în situațiile de evaluare stimulează</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>evaluare, care vizează aplicarea cunoștințelor, rezolvarea situațiilor-problemă și reflecția critică asupra experiențelor de învățare.</p> | <p>-Numărul situațiilor-problemă sau al contextelor aplicative incluse în evaluare. -Numărul de ocazii în care elevii primesc feedback individualizat și explicit asupra progresului lor.</p> | <p>gândirea critică și creativă prin sarcini de explorare, reflecție și aplicare. -Calitatea feedback-ului oferit elevilor: relevanța, claritatea și caracterul constructiv al acestuia; -Nivelul de implicare a elevilor în procesul de autoevaluare și reflecție asupra propriei învățări. -Gradul de transferabilitate al cunoștințelor în situații noi, practice sau interdisciplinare.</p> |
| <p>4. Selectarea și adaptarea strategiilor didactice (euristice, algoritmice, mixte) în funcție de particularitățile de vârstă, interesele și specificul grupului de elevi.</p> | <p>-Numărul tipurilor de strategii didactice (euristice, algoritmice, mixte) integrate în activitățile de evaluare; -Frecvența sarcinilor de evaluare care valorifică metode variate (ex. joc de rol, studiu de caz, proiect, portofoliu); -Frecvența evaluărilor care solicită elevilor aplicarea unor strategii diferite (individuale, de grup, interdisciplinare).</p> | <p>-Gradul de adecvare al metodelor de evaluare la particularitățile de vârstă și la nivelul de pregătire al elevilor; -Nivelul de diversitate și complexitate a strategiilor utilizate în procesul de evaluare; -Măsura în care strategiile de evaluare facilitează implicarea activă a elevilor.</p> |
| <p>5. Îmbinarea și alternarea sistematică a activităților de lucru individual</p> | <p>-Numărul sarcinilor de evaluare individuale și colective incluse</p> | <p>-Gradul în care evaluarea surprinde atât progresul individual, cât și contribuția elevului la activitățile colective;</p> |

| | | |
|---|---|--|
| cu cele colective, în grup. | într-o unitate de învățare; -Numărul activităților de evaluare care presupun colaborare (proiecte, discuții, jocuri de rol). | -Calitatea interacțiunii în cadrul evaluărilor de grup; -Gradul de transfer al competențelor dezvoltate în sarcini de evaluare colective către contexte noi, interdisciplinare sau reale; -Nivelul în care activitățile de evaluare în grup evidențiază contribuția fiecărui elev și nu doar produsul de grup. |
| 6. Valorificarea corelațiilor intra- și interdisciplinare în activitățile de predare-învățare-evaluare. | -Numărul itemilor de evaluare care solicită elevului realizarea de conexiuni cu conținuturi din aceeași disciplină (intra-disciplinare); -Numărul sarcinilor de evaluare care solicită integrarea cunoștințelor sau competențelor din discipline diferite (interdisciplinare). | -Gradul în care sarcinile de evaluare promovează transferul de cunoștințe între teme/unități de conținut din aceeași disciplină; -Nivelul de complexitate al evaluărilor care solicită elevului conexiuni între discipline. |

Analiza realizată evidențiază faptul că reperetele metodologice din curriculum permit formularea unor indicatori clari și aplicabili pentru monitorizarea procesului de evaluare a rezultatelor învățării.

Prin urmare, setul de indicatori conturează un cadru operațional de monitorizare, cu valențe formative și reglatorii, care poate contribui la creșterea calității actului educațional.

CONCLUZII

În baza rezultatelor obținute conform analizei curriculumului scris, pot fi trasate următoarele concluzii privind monitorizarea curriculumului evaluat:

1. Curriculumul oferă cadrul de referință pentru evaluare, iar monitorizarea acestuia reprezintă un proces esențial de reglare și optimizare a actului educațional.
2. Reperete metodologice identificate din curricula disciplinelor au permis formularea unor indicatori de monitorizare, cu aplicabilitate transversală la nivelul tuturor disciplinelor.
3. Indicatorii cantitativi (ex. numărul de instrumente, diversitatea metodelor, frecvența sarcinilor) și indicatorii calitativi (ex. coerența, relevanța, calitatea feedbackului) trebuie corelați pentru a asigura o imagine completă a procesului de evaluare.
4. Monitorizarea evaluării rezultatelor învățării trebuie să pună accent pe funcția formativă, nu doar pe verificare și control, pentru a sprijini progresul individual al elevilor.
5. Setul de indicatori propuși constituie un cadru operațional flexibil, care poate fi adaptat și aplicat în practică pentru a sprijini monitorizarea și autoreglarea procesului de predare-învățare-evaluare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *UNESCO Glossary*. Disponibil: <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/curriculum>. [Accesat: 05.06.2025].
2. *Future of Education and Skills 2030/2040 OECD*. Disponibil: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>. [Accesat: 21.05.2025].
3. HARDIE, B. Managing monitoring of the curriculum. In: *Managing the Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing, 2001. p. 70–88.

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar", cifrul 01.14.01.

**OPTIMIZING THE PSYCHO-EMOTIONAL CLIMATE IN
SCHOOLS THROUGH COOPERATION BETWEEN FAMILY AND
EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

**OPTIMIZAREA CLIMATULUI PSIHOEMOȚIONAL ÎN ȘCOALĂ
PRIN COOPERAREA DINTRE FAMILIE ȘI INSTITUȚIA DE
ÎNVĂȚĂMÂNT**

CZU: 159.922.7:373.015.3:37.064

<https://doi.org/10.59295/dccece2025.17>

Valeria PASCARU-GONCEAR

ORCID: 0000-0001-9243-5818

E-mail: valeriagoncear@mail.ru

Moldova State University, Chisinau, Republic of Moldova

Abstract: *The psycho-emotional climate in schools through the lens of cooperation between family and educational institutions. This paper highlights the importance of interpersonal relationships, emotional support, and parental involvement in creating a balanced educational environment. Theoretical models, influential factors, consequences for students, and concrete intervention strategies applied in schools in the Republic of Moldova are presented. The work is based on recent specialized literature and offers practical recommendations for teachers, parents, and school counselors.*

Keywords: *psycho-emotional climate, educational partnership, family, school, cooperation, emotional health, school psychopedagogical counseling.*

In the context of profound transformations in contemporary education, increasing attention is being paid to the psycho-emotional dimension of school life. Whereas previously the focus was almost exclusively on academic performance, cognitive skills, and curricular standards, a more holistic approach is now emerging—one that acknowledges how students' emotional well-being and interpersonal relationships within the school environment directly influence educational success, social adaptation, and long-term mental health (Vlasov, 2020; Stratan, 2018).

The psycho-emotional climate in schools is a complex construct, shaped by the overall atmosphere of the educational institution, the quality of interactions between students, teachers, parents, and support staff, as well as institutional practices that either foster or hinder emotional and relational development (Bronfenbrenner, 1979; Rusnac, 2017). A healthy climate involves a secure environment characterized by empathy, acceptance, cooperation, mutual respect, and genuine emotional support. In the absence of these conditions, issues such as school anxiety, social withdrawal, disruptive behavior, or even school dropout may arise (Pianta, 1999; Stratan & Păvăluț, 2022). In this equation of factors shaping the psycho-emotional climate, the relationship between family and school plays a central role. Recent research shows that parental involvement in children's education, open collaboration with teachers, and the existence of a genuine partnership significantly contribute to creating a safer and more emotionally balanced school environment (Epstein, 2001). At the same time, when this relationship is fragile, conflictual, or merely formal, the climate perceived by students may become tense, with negative effects on behavior and well-being.

Optimizing the psycho-emotional climate through cooperation between family and school has thus become a strategic priority in current educational efforts. The school–family partnership should not be seen as a one-time or formal act, but rather as a continuous process based on authentic communication, mutual trust, and shared educational goals.

This article aims to explore the complex relationship between the psycho-emotional climate in schools and the degree of cooperation between family and educational institutions. We will analyze the theoretical foundations of these two concepts, functional models of collaboration, communication barriers between parents and teachers, and concrete intervention strategies that can help build a positive and emotionally balanced school environment. The article draws on up-to-date scholarly literature and best practice examples, and it is intended for educators, school counselors, parents, and educational policymakers alike.

The psycho-emotional climate in schools is a central concept in current educational literature, representing the totality of perceptions, relationships, and emotional states that define the overall atmosphere of an educational institution. In the Republic of Moldova, interest in this dimension has intensified over the past decade, driven by increasing concern for the quality of education, students' emotional health, and the prevention of phenomena such as bullying and school dropout (Stratan, 2021). A positive psycho-emotional climate is characterized by relationships built on mutual respect, empathy, emotional support, psychological safety, and openness. In contrast, a negative climate is associated with persistent tensions, marginalization, lack of support, and a sense of emotional insecurity among both students and teaching staff (Rusnac, 2019).

According to research conducted by the Institute of Educational Sciences, the factors that contribute to a healthy climate include: an empathic teaching style, nonviolent communication, student involvement in decision-making, and the cultivation of authentic relationships among all educational actors. Moreover, the educational regulatory framework in the Republic of Moldova – including the Regulation on the Prevention and Combating of Violence in General Education Institutions (Ministry of Education, 2018) – emphasizes the importance of a secure climate and promotes student-centered approaches.

In Moldovan schools, the psycho-emotional climate is influenced by multiple components, including: the quality of institutional leadership, teachers' didactic styles, the level of parental involvement, the availability of psychopedagogical support resources, and the specific characteristics of the local community. A key factor is teachers' emotional competence, which directly influences their interactions with students. Studies conducted at the State University of Moldova indicate that teachers who engage in pedagogical reflection, empathic communication, and emotional validation contribute to the development of a harmonious climate, even in challenging educational contexts (Bodrug-Lungu & Ciumac, 2020). Equally important is family involvement in school life. In many rural schools, collaboration with

parents is often weakly structured or formal, leading to misunderstandings, disengagement, and even tensions that negatively affect students. Conversely, where functional partnerships between family and school exist – through parent councils, joint activities, or reciprocal emotional support—there is a significant improvement in children’s psycho-emotional well-being (Stratan, 2023).

The presence of certain phenomena related to social and educational inequalities also indirectly affects the psycho-emotional climate. For example, students from migrant families or disadvantaged backgrounds may exhibit emotional vulnerabilities, integration difficulties, or defensive behaviors that disrupt classroom cohesion (UNICEF Moldova, 2021). These realities underscore the need for an effective support system in schools – one that involves school counselors, psychologists, and, equally, the child’s family.

The psycho-emotional climate has a significant impact on students’ well-being, motivation, and behavior. Studies conducted in schools in the Republic of Moldova (Bodrug-Lungu, 2021; Ceban, 2022) indicate that students who perceive school as a safe and supportive environment are more academically engaged, develop better social skills, and have more stable mental health. At the same time, a school climate marked by stress, rigidity, or indifference can lead to emotional withdrawal, absenteeism, or aggressive behavior. A report by the Center for Psychosocial Research and Studies (2020) found that students in schools with a negative climate exhibit symptoms of anxiety, irritability, and academic underperformance two to three times more frequently. Another important aspect is that students’ emotional well-being is closely correlated with teachers’ emotional states. Teacher burnout, lack of recognition, or emotional overload indirectly affect students by diminishing relational quality and reducing affective engagement.

In conclusion, the psycho-emotional climate is not a passive result of daily interactions, but an educable outcome shaped by school policies, leadership style, and—most importantly—by how the family is perceived and engaged as an active educational partner.

From the perspective of the school–family educational partnership, collaboration between families and schools is a defining element for the

effective functioning of the educational system. In the literature, this relationship is conceptualized through various partnership models, ranging from formal, one-way communication to active cooperation based on shared responsibility and mutual trust (Epstein, 2018). In the Republic of Moldova, the evolution of the family–school relationship has undergone several phases, shifting from the authoritarian-communicative model of the Soviet period to more open and participatory forms in recent decades. However, in many schools—especially those in rural areas—unequal relationships still prevail, where parents are perceived more as spectators than active partners in the educational process (Stratan, 2023).

Functional partnership models include:

- **Active parental involvement** in school activities (open classes, workshops, thematic projects);
- **Parental counseling** on issues related to adaptation, behavior, and emotional relationships with children;
- **"Educational triangle" meetings** involving student–parent–teacher to set common development goals;
- **Community partnerships** involving local authorities, resource centers, or NGOs to support vulnerable families (UNICEF Moldova, 2021).

These forms of collaboration are more effective when based on transparency, mutual respect, and the recognition of the complementary roles of the school and the family in education (Ceban, 2022). Parents contribute significantly to the psycho-emotional climate of the school, even when their impact is indirect. The way children perceive their parents' attitude toward the school influences their sense of safety and confidence in the educational environment (Zamfir & Cuciureanu, 2017). Parents who show trust in teachers, avoid criticism in front of the child, and cooperate openly in conflict resolution send clear messages of emotional security.

In Moldova, there are increasing initiatives to train parents in developing parenting skills. Programs such as *"Parents' School"* and *"Family and School–Together for the Child"* (implemented by the Ministry of Education and NGOs like "Partnerships for Every Child") promote

constructive dialogue and conscious parental involvement in supporting children's psycho-emotional development. Likewise, parents' involvement in extracurricular activities focused on emotional themes—such as “*Kindness Days*”, “*Healthy Relationships Week*”, or “*Parent-Child Workshops*”—has a visible impact on school climate, reducing tensions, fostering inclusion, and cultivating empathy among students (Moraru, 2019). Despite this high collaborative potential, the parent-school relationship is often tense or formalized, particularly in institutions with vulnerable student populations or in communities where the school's authority is not perceived positively. Among the most frequent collaboration barriers identified in Moldovan schools are:

- Lack of time or professional overload among parents, especially those working abroad;
- Differences in perception between parents and teachers regarding educational roles;
- Authoritarian or permissive parenting styles that conflict with school norms;
- Defensive attitudes from teachers, caused by negative past experiences or lack of training in working with families.

Additionally, some parents feel intimidated by the school's authority or believe that educational responsibility lies solely with the institution. This mindset contributes to the emergence of a “relational gap” between the two entities, affecting the school's ability to foster a favorable psycho-emotional climate. Studies show that in the absence of consistent and authentic dialogue, students perceive this relational rupture, which weakens their sense of security and negatively impacts their academic motivation (Ciumac, 2021).

For the school-family relationship to truly contribute to the optimization of the psycho-emotional climate, a reconstruction of the culture of collaboration is necessary. This entails continuous training for teachers in family counseling, as well as the development of parental skills through workshops and support sessions—especially in vulnerable communities. One of the most effective ways to improve the psycho-emotional climate in schools is by organizing activities that actively involve both the family and the educational institution. Collaboration in

joint actions helps reduce the emotional distance between parents and teachers, and it gives students the sense that the adults in their lives are cooperating for their well-being.

In schools across the Republic of Moldova, various extracurricular activities with psychoeducational and relational themes have been successfully implemented:

- **Emotional Open Door Days**, where parents attend themed lessons on emotion regulation and empathy development;
- **Parent-child personal development workshops** focusing on nonviolent communication, mutual trust, and emotional recognition;
- **Emotional health promotion campaigns**, organized by school counselors or local NGOs (e.g., *“Loved Child – Protected Child”* or *“Wellbeing Week”*, supported by UNICEF Moldova, 2022).

These initiatives enhance the sense of belonging and create bridges between family and school, reducing tensions and supporting the cohesion of the educational community (Ceban, 2022). An effective model is the **“Parents' Council for Emotional Well-being”**, established in some pilot schools in Chişinău and Ialoveni, which involves parents in identifying psycho-emotional issues within student groups and in finding appropriate solutions for each situation (Stratan, 2023).

A key role in facilitating the relationship between parents and the educational institution is played by **school psychopedagogical counseling**. In Moldovan schools, this can be achieved through: assessing students' emotional states, providing individual and group counseling, supporting teachers, and advising parents.

According to the **Ministry of Education and Research Report (2021)**, about 60% of general schools have specialized counseling staff, with even greater coverage in urban schools. However, in rural areas or in institutions with limited resources, counseling services are either limited or nonexistent.

To strengthen the educational partnership for the benefit of the psycho-emotional climate, school counselors can carry out the following activities:

- **Parental counseling sessions**, offering support in managing children's emotions at home and at school;
- **Support groups for parents** dealing with challenges in their relationship with the school or their children (conflicts, misunderstandings, family stress);
- **Mediation interventions** in situations of conflict between families and schools;
- **Teacher training** in effective communication with parents.

A remarkable example is the implementation, in partnership with the **Faculty of Psychology and Educational Sciences of the State University of Moldova**, of continuing education programs for school counselors, with a focus on developing the **child-parent-school triadic relationship**.

In recent years, several Moldovan schools have developed innovative projects aimed at optimizing the psycho-emotional climate through active cooperation with families.

At the international level, initiatives such as **“Whole School Approach”** in Finland or **“Parents as Partners”** in Canada promote the holistic involvement of families in school life through strategies such as:

- **Joint training for teachers and parents** on emotional intelligence;
- **Development of joint family-school policies** for conflict prevention;
- **Promotion of “parent ambassadors”** – trained parents who support other families in the adaptation and collaboration process (Epstein, 2018; Lemire, 2021).

These models can be adapted to schools in the Republic of Moldova with the support of school counselors and local educational authorities, taking into account the cultural context, community resources, and institutional openness.

Thus, improvements in the school psycho-emotional climate cannot take place in isolation but require **strong collaboration among teachers, parents, school counselors, and institutional leadership**. Joint activities, psychoeducational support, and emotionally inclusive policies are the pillars of real transformation. The family, far from being just a spectator of school life, becomes a **strategic partner** in shaping a safe, balanced, and authentically learning-oriented educational environment.

In **conclusion**, the psycho-emotional climate in schools represents an essential component of educational quality, influencing not only academic performance but also students' emotional well-being, motivation, resilience, and interpersonal relationships. As highlighted in the theoretical and practical analysis presented in this article, the school climate is not a static factor, but a highly dynamic one, shaped by the interaction of various educational actors – particularly the cooperation between family and the educational institution.

In the context of the Republic of Moldova, where social and educational realities are marked by migration, economic vulnerability, academic pressure, and unequal resources between urban and rural environments, optimizing the psycho-emotional climate requires a systemic approach tailored to the specific needs of each school community. The school–family partnership has proven to be an effective tool in supporting this climate, provided that it goes beyond formalism and is grounded in trust, dialogue, mutual respect, and active involvement. Joint activities, parental counseling, thematic workshops, and parents' participation in educational decision-making contribute to building a school atmosphere that is safe, emotionally balanced, and conducive to learning.

Based on the analysis, we formulate the following recommendations:

1. **Promote a culture of authentic collaboration** between school and family, including through the adaptation of institutional regulations and the encouragement of participatory initiatives;
2. **Strengthen the network of school counselors**, especially in rural schools, and expand their competencies in working with families;
3. **Implement parental education programs** across all educational levels – not only at the preschool level – with a focus on emotional management, empathic communication, and emotional support;
4. **Provide continuous professional development for teachers** in the areas of emotional intelligence, family counseling, and conflict prevention;
5. **Develop national and local educational policies** that explicitly recognize the importance of the psycho-emotional climate and the school–family relationship in promoting student well-being.

Thus, the school cannot function effectively without the involvement of the family, and the family cannot support the child's emotional development outside of a favorable school environment. Only through a **real and functional educational partnership** can we build a school of empathy, safety, and harmonious growth – a school where every child feels understood, supported, and valued.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES:

1. BODRUG-LUNGU, V., CIUMAC, I. *Consilierea psihopedagogică în școlile din Republica Moldova: provocări și perspective*. Chișinău: Editura Universității de Stat din Moldova, 2020.
2. CEBAN, O. Climatul psihoemoțional în instituțiile școlare din mediul rural: factori determinanți și soluții practice. *Revista de Psihopedagogie*, 2022, nr.2(17), pp.24-36.
3. CIUMAC, I. Stiluri de relaționare familie-școală și impactul asupra bunăstării emoționale a elevilor. *Studii și cercetări în științele educației*, 2021, nr.3(25), pp.41-54.
4. EPSTEIN, J.L. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). New York: Routledge, 2018.
5. MORARU, L. Parteneriatul educațional și cultura relațională în școlile din Moldova. *Revista Pedagogică Moldovenească*, 2019, nr.2(45), pp.75-88.
6. POPA, R., & TĂUTU, D. Motivația și apartenența școlară în relație cu climatul psihoemoțional. *Revista de Psihologie Aplicată*, 2018, nr.1(20), pp.12-21.
7. RUSNAC, G. Climatul educațional în școlile din Republica Moldova: între realitate și deziderat. *Educație și Dezvoltare*, 2019, nr.3(8), pp.22-34.
8. STRATAN, A. Implicarea părinților în viața școlară și impactul asupra climatului psihoemoțional: realități și perspective. *Studii Educaționale*, 2023, nr.1(3), pp.66-80.

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar", cifrul 01.14.01.

**DEMERSURI METODOLOGICE DE MONITORIZARE A
CURRICULA ȘCOLARE DIN PERSPECTIVA NOILOR EDUCAȚII**
METHODOLOGICAL PROCEDURES FOR MONITORING THE
SCHOOL CURRICULUM FROM THE PERSPECTIVE OF NEW
EDUCATION

CZU: 373.016:37.014.6

<https://doi.org/10.59295/dcce2025.18>

Veronica CLICHICI

ORCID: 0000-0002-5047-7080

E-mail: veronica.clichici@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *The trends of the new reform of school curricula at a global level are open to the competences related to the new educations. The research study aims to establish the methodological approaches for monitoring school curricula from the perspective of the new educations at the national level - on the dimensions of education for communication and mass media, education for peace and cooperation - through the prism of the cross-curricular thematic decades planned in educational plans. In this sense, the "managerial approach" and the "pedagogical approach" were conceptually and functionally delimited within the process of monitoring school curricula from the perspective of the new educations.*

Keywords: *methodological procedures, monitoring, school curricula, new education, communication and media education, education for peace and cooperation.*

INTRODUCERE

Noile reforme școlare ale secolului XXI sunt deschise către abordarea holistică a competențelor legate de *noile educații*, având în vedere următoarele:

- calitatea contextualizării noilor educații în curricula școlară – astăzi devenită prioritară în sistemul de învățământ național!;
- calitatea metodologică de monitorizare și evaluare în concordanță cu sistemul de competențe educative și cu modalitățile practice de realizare a noilor educații;

- accesul liber și permanent al elevilor în alegerea activităților opționale din perspectiva noilor educații, de exemplu *educația pentru comunicare și mass-media, educația pentru pace și cooperare* - drept coordonate ale idealului uman ca fiind imperative în depășirea *crizei influenței războiului* din vecinătate, dar și *criza dezinformării populației (fake news în limba engleză)* prin mass-media și adicția față de consumerismul divertismentului ceea ce în comunicarea tinerilor întâlnim discursuri incoerente, vulgarizarea limbajului, impunerea și promovarea anonimatului, inflația verbală cu maximă redundanță, nereziprocity, generalizarea monotoniei, iresponsabilitatea față de un cuvânt rostit, conștiința neangajării.

În acest sens, **scopul** cercetării vizează stabilirea demersurilor metodologice de monitorizare a curricula școlare din perspectiva noilor educații, pe dimensiunile: educația pentru comunicare și mass-media, educația pentru pace și cooperare.

Obiectivele cercetării:

- analiza conceptuală a noilor educații în contextul curricula școlară predat și scris;
- identificarea demersurilor metodologice de monitorizare a curricula școlară din perspectiva noilor educații;
- determinarea instrumentelor metodologice de monitorizare a curricula școlare din perspectiva noilor educații, pe dimensiunile educația pentru comunicare și mass-media, educația pentru pace și cooperare.

MATERIAL ȘI METODĂ

În cadrul studiului științific au fost utilizate metode de cercetare: studierea documentelor curricula școlară, a literaturii de specialitate privind analiza descriptivă, sinteza pedagogică, metoda inductivă și deductivă.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Unele aspecte analitice privind noilor educații în contextul curricula școlară predat și scris

Educația oferită de școală nu mai este suficientă pentru întreaga viață a omului. În actualul context, avem nevoie de o educație dinamică, formativă, centrată pe valorile autentice. În încercarea de a face față

provocărilor lumii contemporane, una din direcțiile de restructurare a realității educaționale este extinderea actului educativ la nivelul întregii vieți a individului prin imperativele deziderate/dimensiuni ale *noilor educații* nominalizate de UNESCO. [4, p. 30]

Noile educații presupunând introducerea mai pregnantă a dimensiunii internaționale în educația noastră. Așadar, constatăm perspectiva de abordare a *noilor educații* (Educația pentru dezvoltare durabilă; Educația pentru cetățenie globală; Educația financiară; Educația antreprenorială și inovarea; Educația pentru competențe digitale și inteligență artificială; Educația pentru media; Educația pentru egalitate și incluziune; Educația pentru sănătate și stare de bine; Educația pentru pace) și în Proiectul Cadrului de referință al Curriculumului Național – un document de politici educaționale în variantă de proiect elaborat în 2025 [7, p. 28], care vor constitui răspunsuri la problematica lumii contemporane prin noile educații. Acest document propune modul preponderent de integrare a *noilor educații*, prin Curriculumul Național, drept resurse pentru reconstrucția conținuturilor procesului de învățământ care pot fi valorificate prin demersuri infuzional, modular, disciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar adaptate după S. Cristea [3, p. 254-255]. Prin urmare, au fost sintetizate dimensiunile *Educația pentru media* care este sinonimă cu *Educația pentru comunicare și mass-media*, de asemenea *Educația pentru pace* care este sinonimă cu *Educația pentru pace și cooperare* – potrivit cercetătorului G. Văideanu - și s-a constatat că ambele dimensiuni din perspectiva *curriculumului predat* se va implementa: [7, p. 29]:

- a) *infuzional*, realizabil de fiecare profesor prin exemplificări, aplicații, studii de caz propuse în cadrul activităților didactice curente, posibil la toate disciplinele (în mod special la geografie, chimie, fizică, biologie, istorie etc.);
- b) *disciplinar*, realizabil prin includerea în planul de învățământ a unor noi discipline opționale (educație pentru pace, educație pentru media);
- c) *interdisciplinar și transdisciplinar*, realizabil prin sinteze, activități organizate nonformal etc. (decade tematice etc.).

Valorificarea demersurilor metodologice de monitorizare a curricula școlare din perspectiva noilor educații la nivelul procesului de învățământ

În contextul procesului de monitorizare a curricula școlară din perspectiva noilor educații, în deosebi pe dimensiunile *educația pentru comunicare și mass-media și educația pentru pace și cooperare*, sunt valorificate demersul managerial și demersul pedagogic.

Ce este și cum funcționează demersul managerial în monitorizarea curricula școlare din perspectiva noilor educații?

Demersul managerial în monitorizarea curricula școlare din perspectiva noilor educații are un caracter dublu concentric: la nivel de sistem și de subsisteme curriculare, la nivel de sistem și subsisteme ale managementului [1] - de exemplu monitorizarea produselor curriculare școlare pe dimensiunile *educația pentru comunicare și mass-media* sau *educația pentru pace și cooperare*.

Din punct de vedere funcțional *demersul managerial* în procesul de monitorizare a curricula școlare din perspectiva noilor educații implică următoarele aspecte [6]:

- crearea condițiilor de monitorizare a curricula școlare, de exemplu pe dimensiunile noilor educații contextualizate în disciplinele școlare, precum *educația pentru comunicare și mass-media* sau *educația pentru pace și cooperare* sunt necesare: 1) crearea cadrului motivațional pentru toți participanții implicați în implementarea și monitorizarea curricula școlare din perspectiva noilor educații (*educația pentru media* sau *educația pentru pace*); 2) aspectul organizațional al procesului de implementare a curricula școlare din perspectiva noilor educații (*educația pentru media* sau *educația pentru pace*), pe niveluri: național, raional/ municipal și instituțional; 3) pregătirea/formarea cadrelor didactice și a celor de conducere/manageriale.
- stabilirea grupurilor de monitori a curricula școlare din perspectiva noilor educații, de exemplu pot fi create grupuri de cadre didactice de către managerii educaționali în conformitate cu arria curriculară și selectate acele dimensiuni ale noilor educații - *educația pentru comunicare și mass-media și educația pentru pace și cooperare* -

- adiacente disciplinelor școlare obligatorii;
- organizarea procesului de monitorizare a curricula școlare din perspectiva noilor educații, de exemplu sunt elaborate instrumente de monitorizare pe dimensiunile *educația pentru comunicare și mass-media* sau *educația pentru pace și cooperare* contextualizate în curricula școlare;
 - organizarea realizării feed-back-ului a curricula școlare din perspectiva noilor educații, de exemplu cadrele didactice concluzionează acele rezultate ale instrumentelor de monitorizare pe dimensiunile *educația pentru comunicare și mass-media* sau *educația pentru pace și cooperare* contextualizate în curricula școlare și propun spre aprobare la nivel managerial pentru optimizarea funcționării noilor educații contextualizate în curricula școlare.

Ce este și cum funcționează demersul pedagogic în monitorizarea curricula școlare din perspectiva noilor educații?

În viziunea lui S. Cristea, „*demersul pedagogic* reprezintă ansamblul intervențiilor formative dirijate, în mod special, de educator (profesor, părinte etc.) în vederea optimizării acțiunii didactice/educative” [3, p. 91]. În acest sens, cercetătorul distinge trei tipuri de demersuri angajate în realizarea unui ciclu de educație/instruire:

- un *demers pedagogic punctual*, care operaționalizează obiective concrete (deduse din sistemul de competențe școlare) realizabile imediat, limitate, de regulă, la o singură *dimensiune* precum *educația pentru comunicare și mass-media*, *educația pentru pace și cooperare* sau *formă a educației*;
- un *demers pedagogic linear*, care programează competențe specific realizabile pe termen scurt și mediu, ce implică, de regulă, mai multe *dimensiuni* ale noilor educații și *formele* educației;
- un *demers pedagogic strategic*, care planifică competențe-cheie/transversale realizabile pe termen mediu și lung, ce angajează, de regulă, toate *dimensiunile* noilor educații și *formele* educației.

Așadar valorificarea demersului pedagogic în cadrul monitorizării curricula școlare la nivelul procesului de învățământ presupune avansarea unor module de studiu/învățare a noilor educații, care pot fi *proiectate-dezvoltate* în sens *punctual* (pentru îndeplinirea unor sarcini

cu efecte imediate), *linear* (pentru îndeplinirea unor sarcini cu efecte în lanț), *transversal* (pentru îndeplinirea unor sarcini cu efecte multiplicare în plan *intelectual-moral-tehnologic-estetic-fizic*, în condiții de instruire formală-nonformală-informală).

Din punct de vedere funcțional *demersul pedagogic* în procesul de monitorizare a curricula școlare din perspectiva noilor educații implică următoarele aspecte:

- raportarea funcționării curriculumului școlar contextualizat din perspectiva noilor educații la sistemul de indicatori, de exemplu indicatorii de monitorizare pot fi elaborați de cadrele didactice și aprobate la consiliile pedagogice sau pot fi elaborate de factorii de decizie, cercetători științifici și aplicate de cadrele didactice în activitățile didactice, rezultatele vor fi prezentate la nivel managerial în termenii stabiliți;
- clasificarea rezultatelor obținute, de exemplu în procesul de monitorizare a curricula școlare din perspectiva noilor educații sunt implicați cadre didactice și elevi de la diferite niveluri de învățământ, de aceea grupurile de monitori responsabili de acest demers vor constata rezultatele în conformitate cu grupul țintă;
- introducerea schimbărilor curente, de exemplu: folosirea unor metode didactice centrate pe elev în procesul de predare-învățare-evaluare la activitățile cross-curriculare pe dimensiunile noilor educații *educația pentru comunicare și mass-media*, *educația pentru pace și cooperare*; invitarea unor specialiști de a ține lecții practice; realizarea de proiecte în parteneriat cu alte școli și organizații nonguvernamentale sau centre comunitare/culturale;
- elaborarea rapoartelor și sugestiilor respective, de exemplu culegerea de propuneri și sugestii din partea elevilor în legătură cu studierea disciplinei opționale la alegere *Educație media* și disciplinei obligatoriu *Educație pentru pace* – în săptămâna decadei tematice din perspectiva noilor educații, conform Planului-cadru 2025-2026 [5, p. 72-73].

Acțiunile de monitorizare sunt proiectate înainte de a începe procesul nemijlocit de implementare a curricula școlară din perspectiva noilor educații și se desfășoară în baza unui Program de acțiuni.

Programul de acțiuni privind monitorizarea procesului de implementare a curricula școlară din perspectiva noilor educații stabilește obiectivele și acțiunile concrete ce urmează a fi desfășurate în procesul de monitorizare, actorii implicați, termenele, responsabilii etc.

Cine sunt responsabili de monitorizarea și evaluarea curricula școlară din perspectiva noilor educații? În contextul managementului școlar, după Vl. Guțu și L. Pogolșa [6], sunt responsabili de procesul de monitorizare și evaluare de decizii, feed-back-ul: cadrele didactice, metodiștii, experții, inspectorii.

Ce metode și instrumente metodologice sunt create și aplicate în cadrul managementului monitorizării procesului de implementare a curriculumului școlar din perspectiva noilor educații? Managementul monitorizării procesului de implementare a curriculumului școlar implică metodele de: observare, chestionare, analiză, sinteză etc. Totodată, în cadrul procesului de monitorizare a implementării curricula școlare prin contextualizarea noilor educații sunt create și utilizate instrumente de bază precum:

1. *Programul de acțiuni* privind monitorizarea procesului de implementare a curriculumului școlar optimizat din perspectiva noilor educații;
2. *Fișa de lucru și grilele* respective privind implementarea curriculumului școlar din perspectiva noilor educații la nivel municipal/ raional și instituțional, dar și calitatea documentelor curriculare;
3. *Chestionarul de evaluare* a percepției elevilor, managerilor școlari și a cadrelor didactice, a curriculumului școlar implementat din perspectiva noilor educații.

CONCLUZII

În contextul managementului monitorizării curricula școlare din perspectiva noilor educații, fiecărui cadru didactic i se oferă libertatea dar și responsabilitatea în conceperea și organizarea activităților instructiv-educative, având în vedere că actualele curricula școlare sunt centrate pe competențe și nu pe conținuturi. Prin urmare, *noile educații* reprezintă deziderate de extindere și aprofundare a dimensiunii axiologice a „educației formale-nonformale-informale în învățământul

preuniversitar, dar și universitar” [2], prin prisma decadelor tematice cross-curriculare planificate în planuri de învățământ.

Studiul cercetării noastre privind procesul de monitorizare a curricula școlare din perspectiva *noilor educații* – în special pe dimensiunile *educația pentru comunicare și mass-media, educația pentru pace și cooperare* oferă o precizare și delimitare a demersurilor metodologice de monitorizare a acestora, încercând să anticipeze unele rezultate scontate prin întrebările provocate de comunitatea științifică:

- Care este starea de fapt privind implementarea curricula școlare din perspectiva noilor educații la momentul monitorizării?
- Ce intervenții sunt posibile la nivel de curricula disciplinelor școlare, manuale școlare, formare a cadrelor didactice etc. în vederea perfecționării curricula școlară din perspectiva noilor educații?

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Cadrul de referință al curriculumului național* /aut.: VL. GUȚU, N. BUCUN, A. GHICOV [et al.] ; coord.: L. POGOLȘA, V. CRUDU ; experți intern.: C. FARTUȘNIC, D.P. FUNERIU; MECC al Rep. Moldova. Chișinău: Lyceum (F.E.-P. “Tipografia Centrală”), 2017. 89 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
2. *Codul Educației al Republicii Moldova*. În Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634.
https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
3. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău : Editura Litera Internațional, 2000. 398 p. ISBN 973-9355-51-X; 9975-74-248-3.
4. MARINESCU, M. *Noile educații în societatea cunoașterii*. Ed. a II-a, rev. și adăug. București: Pro Universitaria, 2023. 313 p. ISBN 978-606-26-1669-4.
5. *Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2025-2026*, aprobat prin ordinul MEC al Rep. Moldova nr. 439/2025. https://mec.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2025-2026.pdf

6. POGOLȘA, L., GUȚU, VI. *Managementul curriculumului școlar*. În „Managementul educațional: Ghid metodologic”. Chișinău: CEP USM, 2013. 533 p. ISBN 978-9975-71-413-6.
7. *Proiectul Cadrului de referință al Curriculumului Național* /aut.: V. ANDRIȘCHI, A. GREMALSCHI, M. MARIN [et al.] ; coord.: V. OLARU, A. ȚÎBULEAC; MEC al Rep. Moldova, 2025. 54 p.
<https://particip.gov.md/ro/document/stages/proiectul-cadrului-de-referinta-al-curriculumului-national/13875>.

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar", cifra 01.14.01.

**METODOLOGIA DE MONITORIZARE A CURRICULUMULUI
ȘCOLAR DIN PERSPECTIVA INTERCULTURALITĂȚII**
METHODOLOGY FOR MONITORING THE SCHOOL CURRICULUM
FROM AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE

CZU: 373.016:37.014.6:008

<https://doi.org/10.59295/dcce2025.19>

Olga DICUSARĂ

ORCID: 0000-0002-9387-465X

E-mail: olga.dicusara@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *Monitoring the curriculum from an intercultural perspective represents an essential endeavor for ensuring inclusion, promoting cultural diversity, and developing students' intercultural competencies. This approach requires a mixed-methods methodology, combining qualitative methods, such as content analysis of curriculum documents, semi-structured interviews, and observations, with quantitative methods, including questionnaires and monitoring sheets. The methodology allows for the evaluation of learning objectives, educational content, teaching strategies, and assessment approaches from the perspective of intercultural integration. The application of the questionnaire among teachers provides a detailed view of existing perceptions and practices, highlighting both the extent to which cultural diversity is reflected in the educational process and the challenges in effectively leveraging it. The results underscore the need for clearly defined intercultural objectives and for providing adequate methodological support to assist teachers in the proper implementation of the intercultural dimension in both the curriculum and teaching-learning-assessment practices.*

Keywords: *School curriculum, curriculum evaluation, intercultural dimension, monitoring methods.*

INTRODUCERE

Globalizarea, migrația și pluralismul cultural au generat noi provocări pentru sistemele educaționale contemporane. Școala devine spațiul în care diversitatea culturală trebuie valorizată, iar curriculumul - instrumentul fundamental prin care se asigură integrarea dimensiunii

interculturale în formarea elevilor. Monitorizarea curriculumului din această perspectivă este esențială pentru a evalua măsura în care finalitățile educaționale contribuie la dezvoltarea competenței interculturale și crearea unui mediu de învățare incluziv.

Analiza și integrarea dimensiunii interculturale la nivel curricular reclamă un cadru riguros de monitorizare, care să permită evaluarea coerenței dintre finalitățile proiectate și practicile educaționale concrete, asigurând astfel relevanța și eficiența procesului de formare.

În literatura de specialitate, **evaluarea curriculară** este definită drept un proces sistematic de colectare, analiză și interpretare a datelor despre relevanța, coerența și eficiența curriculumului, în scopul de a îmbunătăți calitatea educației și de a răspunde nevoilor societății [1].

Potrivit lui Marsh C. J. (2009), **evaluarea curriculumului** nu se limitează la verificarea realizării obiectivelor, ci vizează și relevanța culturală, socială și profesională a conținuturilor și strategiilor educaționale [2]. Iar, Tyler R. W. (2013), într-un cadru clasic, definește **evaluarea curriculumului** ca determinarea măsurii în care obiectivele educaționale propuse sunt atinse efectiv prin experiențele de învățare oferite elevilor [3].

Monitorizarea curriculară presupune deci urmărirea continuă a implementării curriculumului, prin identificarea progresului și a dificultăților, în vederea ajustării și optimizării politicilor și practicilor educaționale. [4]. Această interpretare poate fi completată de viziunea cercetătorului Guțu Vl. (2024), potrivit căruia monitorizarea reprezintă un proces de urmărire, observare și supraveghere a funcționării curriculumului școlar, în cadrul căruia sunt colectate, analizate și interpretate informații și date privind calitatea curriculumului predat și luarea unor decizii de realizare a conexiunii inverse și a perspectivelor de dezvoltare continue a curriculumului școlar [5, p. 3].

Aceste perspective de abordare evidențiază caracterul dinamic al monitorizării, care nu se limitează la o evaluare punctuală, ci presupune un demers continuu, orientat spre îmbunătățirea procesului educațional și adaptarea sa la nevoile în schimbare ale societății. În acest sens, monitorizarea devine un instrument de diagnoză și reglare, contribuind la reducerea discrepanțelor dintre intențiile curriculare și practica educațională.

MATERIAL ȘI METODĂ

Interculturalitatea presupune nu doar recunoașterea existenței diversității, ci și valorizarea acesteia prin includerea unor experiențe de învățare care dezvoltă competențe interculturale, promovează dialogul și reduc stereotipurile și prejudecățile. Un curriculum sensibil intercultural are rolul de a crea oportunități pentru elevi de a înțelege perspective diferite, de a coopera cu persoane din contexte culturale variate și de a-și dezvolta empatia și respectul pentru alteritate.

Metodologia de monitorizare a curriculumului din perspectiva interculturalității are rolul de a identifica nivelul de integrare a acestei dimensiuni în finalitățile educaționale, conținuturi, strategii didactice și strategii de evaluare. Implică o abordare mixtă, care îmbină metode calitative și metode cantitative, pentru a surprinde atât reprezentările formale din documentele curriculare, cât și percepțiile și practicile actorilor educaționali cu privire la dimensiunea interculturalității.

Abordarea calitativă, prin analiza de conținut, interviurile semistructurate sau fișele de observație, permite investigarea sensurilor, valorilor și reprezentărilor culturale implicite, evidențiind modul în care diversitatea și incluziunea sunt conceptualizate și implementate [6]. Iar, **metodele cantitative**, cum ar fi chestionarele și fișele de monitorizare, facilitează măsurarea atitudinilor și percepțiilor cadrelor didactice și ale elevilor, cu privire la integrarea dimensiunii interculturale în procesul educațional [7].

Această combinație metodologică asigură o perspectivă complexă asupra curriculumului, întrucât îmbină datele din surse multiple și poziționează rezultatele într-un cadru teoretic coerent, orientat spre evaluarea comprehensivă a dimensiunii interculturale.

În continuare, vom expune instrumentele și metodele ce pot fi aplicate în monitorizarea curriculumului școlar din perspectiva interculturalității:

1. *Analiza de conținut a documentelor curriculare* reprezintă una dintre cele mai utilizate metode pentru a monitoriza calitatea și direcțiile unui curriculum. Aceasta presupune examinarea sistematică a planului-cadru, programei școlare, manualelor și a ghidurilor metodologice etc. pentru a identifica în ce măsură sunt prezente și

descrie dimensiunile interculturale. Se urmăresc indicatori precum reprezentarea diversității culturale, echilibrul între perspective monoculturale și multiculturale, integrarea valorilor toleranței și a incluziunii.

2. Potrivit lui Krippendorff K. (2004), analiza de conținut reprezintă o metodă de cercetare orientată spre descrierea și interpretarea mesajelor comunicate prin materiale scrise, vizuale sau audio [8]. În contextul educației interculturale, Gay G. (2010) subliniază importanța examinării manualelor și programei școlare anume pentru a identifica reprezentările culturale implicite, precum și analiza modului în care acestea contribuie la formarea percepțiilor despre diversitate, echitate și incluziune [6].
3. *Chestionarea cadrelor didactice și a elevilor*, permite colectarea de date cantitative cu privire la percepția lor asupra integrării dimensiunii interculturalității în curriculum și în practicile educaționale. Ele pot include itemi privind relevanța conținuturilor, metodele utilizate, atitudinile față de diversitate și gradul de valorizare a resurselor culturale multiple. **Autorii** Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2018) recomandă chestionarul ca instrument eficient pentru evaluarea atitudinilor și percepțiilor educaționale [7]. În același timp, Bennett M. J. (1993) subliniază că măsurarea sensibilității interculturale la cadrele didactice și elevi, poate evidenția nivelurile de integrare a diversității în practica școlară [9, p. 23].
4. *Interviurile semistructurate și focus-grupurile*. Aceste metode calitative permit înțelegerea profundă a experiențelor cadrelor didactice și ale elevilor privind aplicarea curriculumului dintr-o perspectivă interculturală. Interviurile oferă date narative, iar focus-grupurile stimulează reflecția colectivă asupra provocărilor și oportunităților din școală. Kvale S. & Brinkmann S. (2009) argumentează că interviul semistructurat este esențial pentru a surprinde percepțiile participanților, întrucât permite explorarea nu doar a experiențelor educaționale, ci și a sensurilor atribuite diversității culturale și a modului în care aceasta influențează procesele de predare și învățare [10]. În raport cu educația

interculturală, această metodă devine un instrument valoros pentru a evidenția perspectivele profesorilor și ale elevilor asupra practicilor incluzive, a barierelor percepute și a oportunităților de valorizare a diferențelor culturale în cadrul curriculumului.

5. *Observația sistematică a practicilor didactice* permite monitorizarea felului în care profesorii transpun în practică dimensiunea interculturală a curriculumului. Se pot urmări aspecte precum metodele de lucru, gradul de participare a elevilor, modul de valorificare a diversității lingvistice și culturale. Spradley J. P. (1980) [11] subliniază că observația oferă date contextuale autentice, iar Banks J. A. (2019) consideră că analiza modului în care profesorii implementează conținuturile este esențială pentru a evalua congruența dintre curriculumul scris și cel predat [12].
6. *Fișele de monitorizare și grilele de evaluare*. Fișele de monitorizare sunt instrumente structurate ce permit înregistrarea sistematică a prezenței sau absenței unor elemente interculturale în curriculum. Grilele pot include indicatori privind finalitățile, conținuturile, metodele, strategiile de evaluare și resursele educaționale. Autorii Mcconachy, T., Golubeva, I. ș.a. (2022) recomandă grilele ca instrumente practice pentru evaluarea competențelor interculturale [13]. Ele oferă comparabilitate și pot fi utilizate în programe de monitorizare la nivel național. Mai mult, aceste instrumente facilitează procesul de identificare a lacunelor și a zonelor de progres, constituind o bază metodologică solidă pentru elaborarea de politici educaționale și pentru ajustarea programelor de formare, astfel încât integrarea dimensiunii interculturale în curriculum să fie una coerentă și sustenabilă.
7. *Analiza comparativă (benchmarking curricular)*. Această procedură constă în compararea curriculumului național cu documente curriculare din alte țări sau cu recomandările internaționale (UNESCO, Consiliul Europei, Comisia Europeană). Se urmărește alinierea la standardele europene privind educația interculturală și cetățenia democratică. Analiza comparativă, potrivit **autoriiilor** Bray M. & Thomas R. M. (1995) oferă un cadru valid pentru evaluarea curriculumului, prin evidențierea diferențelor și similarităților între

sisteme educaționale [14, p. 475]. În același timp, UNESCO (2017) recomandă *benchmarking-ul* ca instrument complementar, menit să sprijine integrarea dimensiunii interculturale în politicile educaționale, accentuând astfel necesitatea corelării evaluării curriculare cu standardele și practicile internaționale [15].

8. *Analiza portofoliilor și produselor activității elevilor.* Portofoliile și produsele elevilor (eseuri, proiecte, afișe, jurnale de reflecție) pot fi analizate pentru a observa modul în care curriculumul stimulează dezvoltarea competențelor interculturale. Darling-Hammond L. & Snyder J. (2000) subliniază că portofoliile sunt instrumente valoroase de evaluare autentică [16, p. 8]. Iar, Deardorff D. K. (2009) recomandă analiza produselor elevilor pentru a surprinde dezvoltarea dimensiunilor atitudinale și reflexive, evidențierea modului în care elevii internalizează valori precum respectul pentru diversitate, empatia și gândirea critică [17].

Astfel, monitorizarea curriculumului din perspectiva interculturalității trebuie să fie **complexă, mixtă și combinată**, integrând atât metode calitative, cât și metode cantitative. Literatura de specialitate confirmă că utilizarea exclusivă a unui singur instrument ar putea oferi o imagine parțială, în timp ce aplicarea conjugată a analizelor de conținut, chestionarelor, observațiilor și interviurilor permite o înțelegere profundă și validă.

Astfel, metodologia propusă are o dublă finalitate: pe de o parte, diagnosticarea nivelului actual de integrare a interculturalității în curriculum; pe de altă parte, formularea de recomandări pentru ameliorarea și adaptarea politicilor educaționale la standardele europene și internaționale privind educația interculturală. Prin urmare, monitorizarea devine nu doar un demers de verificare, ci și un instrument de transformare și inovare curriculară, menit să contribuie la formarea unor cetățeni activi, reflexivi și deschiși către diversitate.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

În cadrul prezentei cercetări a fost utilizată **metoda chestionării** în scopul de a evalua percepțiile cadrelor didactice privind integrarea dimensiunii interculturale în curriculum și în practicile educaționale. Instrumentul elaborat a fost construit pe baza unor itemi de tip închis și

deschis, care vizează patru dimensiuni esențiale: finalitățile curriculare, conținuturile educaționale, strategiile didactice și strategiile de evaluare.

Chestionarul a fost aplicat unui *eșantion alcătuit din 37 de cadre didactice* din raionul Drochia, selectate din 22 instituții de învățământ preuniversitar. Alegerea eșantionului s-a realizat în funcție de disponibilitatea participanților de a participa la cercetare. Datele colectate au permis o analiză cantitativă, prin calcularea frecvențelor și procentajelor, precum și o analiză calitativă, axată pe interpretarea opiniilor și percepțiilor exprimate de respondenți.

În continuare, sunt prezentate rezultatele obținute pe fiecare dintre cele patru secțiuni evaluate:

1. *Finalitățile educaționale.* Analiza răspunsurilor la chestionar indică faptul că majoritatea cadrelor didactice percep finalitățile educaționale ca fiind orientate spre dezvoltarea competențelor interculturale. Astfel, 68% dintre respondenți au apreciat că obiectivele curriculare includ explicit dimensiuni interculturale, 19% au adoptat o poziție neutră, iar 13% consideră că aceste finalități nu evidențiază integrarea interculturalității. Acest lucru sugerează că, formal, curriculumul promovează valori precum respectul pentru diversitate, toleranța și înțelegerea diferitelor norme culturale, dar percepțiile divergente ale cadrelor didactice evidențiază necesitatea **unei clarificări conceptuale**, cu privire la integrarea și valorificarea dimensiunii interculturale în cadrul procesul educațional.
2. *Conținutul educațional* joacă un rol central în formarea competențelor interculturale. În acest sens, 55% dintre cadrele didactice consideră că informațiile predate reflectă diversitatea culturală, ilustrează diferite culturi, perspective culturale și valori interculturale; 25% au oferit răspuns neutru, iar 20% consideră că acestea nu reflectă suficient dimensiunea interculturală, argumentând că temele și exemplele sunt adesea monoculturale, lipsite de situații practice care să ilustreze diversitatea.
2. Analiza acestor date ne demonstrează că profesorii încearcă să conecteze conceptele teoretice cu exemple practice și situații reale, pentru a stimula gândirea critică și reflecția asupra diversității culturale. Totuși, integrarea interculturalității în conținutul

disciplinar rămâne parțială, iar eficiența depinde de claritatea obiectivelor, de modul în care sunt selectate exemplele și de competența cadrului didactic de a le aborda.

3. *Strategiile didactice* sunt esențiale pentru transformarea conținutului și obiectivelor în experiențe de învățare semnificative. Aproximativ 66% dintre cadrele didactice utilizează frecvent metode interactiv-participative, inclusiv discuții, studii de caz, exemple practice, activități de grup și proiecte educaționale, care favorizează dialogul intercultural. Profesorii utilizează manuale, materiale digitale pentru a ilustra conceptele interculturale și pentru a facilita înțelegerea diversității culturale. Cu toate acestea, 24% dintre au raportat o utilizare redusă sau deloc a acestor metode, explicând că aceasta se datorează lipsei formării specifice în domeniu, resurselor insuficiente sau constrângerilor legate de curriculum și timp. Iar, 10% dintre respondenți nu au oferit nici un răspuns.
4. Prin urmare, metodele activ-participative constituie un vector eficient pentru dezvoltarea competențelor interculturale, stimularea empatiei și a capacității de colaborare între elevi din medii culturale diverse. Aplicarea coerentă a acestor metode depinde totuși de formarea și experiența cadrelor didactice pe dimensiunea educației interculturale, precum și de disponibilitatea resurselor didactice.
5. *Evaluarea* competențelor interculturale rămâne însă o provocare. Doar 49% dintre cadrele didactice utilizează instrumente autentice de evaluare (portofolii, studii de caz, observații, jurnale reflexive, jocuri de rol, proiecte de grup), în timp ce 28% adoptă o poziție neutră, iar 23% indică dificultăți în aprecierea competențelor atitudinale și reflexive, cum ar fi toleranța, empatia și respectul pentru diferențele culturale.

Instrumentele de evaluare sunt considerate *autentice*, atunci când surprind aplicarea competențelor în contexte reale de viață și facilitează observarea progresului elevilor în formarea competențelor interculturale. Necesitatea unor criterii clare și standardizate pentru evaluare devine evidentă, pentru a putea compara și îmbunătăți implementarea curriculumului intercultural.

În cadrul secțiunii dedicate **observațiilor și sugestiilor**, cadrele didactice au putut evidenția diverse dificultăți întâmpinate în integrarea dimensiunii interculturale în procesul educațional. Printre acestea, au fost menționate lipsa unor materiale și resurse didactice specifice, insuficienta pregătire metodologică pentru abordarea tematicilor interculturale, precum și constrângerile de timp în cadrul orelor de curs. Totodată, au fost evidențiate *provocări* în evaluarea competențelor atitudinale și reflexive, cum ar fi toleranța, empatia și respectul pentru diversitatea culturală, subliniind necesitatea dezvoltării unor instrumente de evaluare autentice și contextualizate.

Referitor la *sugestiile* pentru optimizarea aplicării dimensiunii interculturale, cadrele didactice au propus elaborarea și implementarea ghidurilor și materialelor suport, organizarea programelor de formare continuă axate pe pedagogia interculturală, precum și includerea explicită a obiectivelor interculturale în planificarea curriculară. În plus, s-a subliniat importanța facilitării schimbului de bune practici între cadrele didactice, care să asigure o implementare coerentă și sustenabilă a valorilor interculturale în activitatea didactică.

CONCLUZII

În **concluzie**, monitorizarea curriculumului școlar din perspectiva interculturalității se conturează ca un instrument esențial pentru promovarea unei educații incluzive, echitabile și adaptate cerințelor societății contemporane. Prin aplicarea unei metodologii sistematice, care combină metode calitative și cantitative, se pot identifica atât lacunele din curriculum, cât și bunele practici existente, facilitând astfel consolidarea dimensiunii interculturale. Rezultatele studiului evidențiază necesitatea clarificării obiectivelor interculturale și asigurării unui suport metodologic adecvat, care să permită cadrelor didactice implementarea coerentă a acestei dimensiuni în planificarea curriculară și în practicile didactice. În ansamblu, un astfel de demers sprijină dezvoltarea unei pedagogii centrate pe diversitate, contribuind la formarea competențelor interculturale ale elevilor și la crearea unui mediu educațional incluziv și relevant.

REFERINȚEBIBLIOGRAFICE:

1. PRINT, M. *Curriculum development and design* (2nd ed.). Allen & Unwin, 1993. 260 p. ISBN 9781760636975
2. MARSH, C. J. *Key concepts for understanding curriculum* (4th ed.). Routledge, 2009. 224 p. ISBN 9780203870457 Available: <https://doi.org/10.4324/9780203870457> [Accessed: 12.09.2025].
3. TYLER, R. W. *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press, 2013. 144 p.
4. ORNSTEIN, A. C., & HUNKINS, F. P. *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Pearson, 2018. 384 p. ISBN 9780134058887
5. GUȚU, VI. Conceptual framework of current school curriculum monitoring. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2024, nr. 5(175), pp. 3-9. ISSN 1857-2103. Disponibil: [https://doi.org/10.59295/sum5\(175\)2024_01](https://doi.org/10.59295/sum5(175)2024_01) [Accessed: 11.09.2025].
6. GAY, G. *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press, 2010. 289 p. ISBN 9780807750780
7. COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge, 2018. 916 p. ISBN 9781138209886
8. KRIPPENDORFF, K. *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage Publications, 2004. ISBN 9781071878781 Available: <https://doi.org/10.4135/9781071878781> [Accessed: 05.09.2025].
9. BENNETT, M. J. (1993). *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*. Intercultural Press, 1993, p. 21-71
10. KVALE, S., & BRINKMANN, S. *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage Publications, 2014. 424 p. ISBN: 9781452275727
11. SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1980. 195 p.
12. BANKS, J. A. *An Introduction to Multicultural Education*. Pearson, 2019. ISBN 978-0-13-480036-3 Available: <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134800362.pdf> [Accessed: 03.09.2025].

13. [MCCONACHY](#), T., [GOLUBEVA](#), I. WAGNER, M. *Intercultural learning in language education and beyond: Evolving concepts, perspectives, and practices*. Routledge, 2021. 357 p. ISBN 978-1-80041-259-0
14. BRAY, M., & THOMAS, R. M. *Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses*. Harvard Educational Review, 1995, 65(3), p. 472–490.
15. UNESCO. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO, 2017. 46 p. ISBN 978-92-3-100222-9 Available: <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237> [Accessed: 12.09.2025].
16. DARLING-HAMMOND, L., & SNYDER, J. *Authentic assessment of teaching in context*. Educational Leadership, 2000, 57(5), p. 5–11.
17. DEARDORFF, D. K. *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage Publications, 2009. 560 p. ISBN: 9781483342894

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar", cifrul 01.14.01.

**MOTIVAȚIA PENTRU ÎNVĂȚARE CA DIMENSIUNE
A CURRICULUMULUI ȘCOLAR**
LEARNING MOTIVATION AS A DIMENSION OF THE SCHOOL
CURRICULUM

CZU: 373.016:37.026.6

<https://doi.org/10.59295/dcce2025.20>

Angela POTÂNG

ORCID: 0000-0001-9849-8457

E-mail: angela.potang@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *This article aims to highlight the role of learning motivation as an essential dimension of the school curriculum and to identify guidelines for stimulating and maintaining students' interest. The structure of the motivational process – direction, initiation, maintenance, and disengagement – is analyzed, along with how each phase is reflected in the curriculum through clear objectives, structured activities, formative assessments, and flexibility adapted to students' individual needs. Additionally, integrating concepts from Henry Murray's theory of psychological needs allows for a better understanding of how the manifestation of these needs influences students' engagement and performance in the learning process. Students' motivation represents a central element of the school curriculum, and teachers play a crucial role in observing, guiding, and supporting students to become aware of and manage their motivation, transforming it into a tool for educational progress and personal development.*

Keywords: *learning motivation, school curriculum, motivational process, psychological needs, student engagement*

INTRODUCERE

Motivația pentru învățare reprezintă una dintre temele permanente abordate în domeniul științelor educației, datorită rolului său fundamental în succesul școlar și în dezvoltarea personală a elevilor. De-a lungul timpului, literatura de specialitate s-a focalizat în mod constant asupra impactului motivației asupra procesului de învățare, reliefând faptul că performanțele școlare, implicarea activă și atitudinea pozitivă

față de studiu depind, în mare măsură, de gradul în care elevii sunt motivați. Specialiștii au încercat să identifice pârghiile prin care se declanșează motivația pentru învățare, dar și tehnicile și strategiile prin care cadrele didactice pot contribui la creșterea gradului de implicare a elevilor în procesul de învățare [1, p.198-218; 2, p.199-212]. Analiza modului în care curriculumul școlar poate stimula și menține trează motivația pentru învățare rămâne o preocupare actuală, deoarece doar printr-o abordare integrată a conținuturilor, strategiilor și metodelor didactice se poate asigura dezvoltarea interesului autentic al elevului față de procesul educațional. Necesitatea studierii motivației elevilor nu este doar o preocupare teoretică, ci și una practică, evidențiată în rezultatele cercetărilor recente. Astfel, într-un studiu realizat de noi în 355 de școli din Republica Moldova, la care au participat 130 de cadre didactice debutante, a fost investigat tipul de sprijin considerat necesar pentru a aplica strategii care să stimuleze motivația și responsabilizarea elevilor pentru propria învățare. La întrebarea „Ce tip de sprijin considerați necesar pentru a aplica strategii care să stimuleze motivația și responsabilizarea elevilor pentru propria învățare?”, răspunsurile au evidențiat o diversitate de nevoi:

- 32,29% dintre profesori au subliniat importanța instruirii în utilizarea metodelor de învățare bazate pe proiecte și pe interesele elevilor, cum ar fi dezvoltarea proiectelor interdisciplinare.
- 32,29% dintre respondenți au indicat necesitatea sprijinului pentru implementarea metodelor de evaluare formativă, incluzând oferirea de feedback constructiv și utilizarea autoevaluării.
- 36,42% dintre profesori au menționat lipsa resurselor pentru promovarea autonomiei elevilor, prin instrumente precum jurnalele de învățare, planurile individuale de studiu sau aplicațiile digitale pentru managementul timpului.

Aceste rezultate confirmă faptul că motivația elevilor pentru învățare este un subiect de maximă actualitate. Așa dar, în contextul școlar, motivația reprezintă procesul care determină, orientează și susține comportamentele specifice statutului de elev: participarea activă la lecții, implicarea în activitățile de învățare din clasă și de acasă, precum și rezolvarea cu succes a sarcinilor educaționale. În lipsa motivației,

indiferent de natura ei, persoana nu se angajează în realizarea unei acțiuni sau abandonează rapid demersul inițiat. Această idee ascunde unul dintre aspectele esențiale, dar adesea subevaluate, ale procesului educațional și ale reușitei școlare: pentru a obține performanțe și pentru a asigura eficiența învățării, este indispensabil existența unui nivel optim de motivație care să susțină angajarea elevului în activitățile școlare.

Literatura de specialitate a arătat că noțiunea de motivație nu poate fi definită în mod exhaustiv, adică, nu există o definiție completă, finală și universal acceptată a conceptului chiar dacă de-a lungul timpului au existat destul de multe de încercări de a-i oferi o definiție. Conceptul este prea complex, variabil și multidimensional pentru a fi redus la o formulare unică și definitivă [3, p.150-182].

Astfel, în funcție de modelele și metodele de explicare utilizate, motivația a fost descrisă ca:

- stare internă dinamizatoare, direcțională și energizatoare;
- stare internă de necesitate a organismului;
- stare tensională generatoare de energie;
- ansamblu de forțe psihologice care mobilizează individul;
- „cauză” internă a conduitei umane.

În viziunea psihologului J. Nuttin (1984), motivația reprezintă dimensiunea dinamică a relației dintre individ și mediul său, orientând comportamentul către obiecte și situații valorizate. Raportată la motivația pentru învățare, această perspectivă sugerează că elevii nu sunt impulsionați doar de stimuli externi (note, recompense, sancțiuni) sau interni (curiozitate, nevoi cognitive), ci mai ales de modul în care relația lor cu mediul educațional capătă sens și relevanță personală [4].

Astfel, motivația școlară poate fi înțeleasă ca o structură cognitiv-dinamică ce ghidează implicarea elevilor spre atingerea unor scopuri concrete – cum ar fi rezolvarea sarcinilor de învățare, participarea activă la lecții sau dezvoltarea competențelor personale. Din această perspectivă, rolul curriculumului școlar nu se limitează la transmiterea de conținuturi, ci include și crearea unui cadru relațional și interactiv între elev și mediu, care să favorizeze apariția și menținerea motivației. Elevii sunt mai dispuși să se angajeze activ atunci când descoperă sens, valoare și relevanță personală în ceea ce învață.

Referitor la procesul motivațional, literatura de specialitate explică etapele prin care acesta se manifestă, subliniind caracterul său dinamic și complex. Aceste etape sunt descrise drept momente succesive care orientează individul de la recunoașterea unei nevoi sau dorințe, la declanșarea comportamentului adecvat, menținerea angajamentului față de obiectivul propus și, în final, dezangajarea sau tranziția către alte scopuri. Prin urmare, procesul motivațional nu se reduce doar la simpla activare a energiei psihice, ci implică un ansamblu de mecanisme cognitive, afective și volitive ce determină direcția, intensitatea și durata acțiunii umane.

Autorul V. Mih (2010) descrie patru faze distincte: direcționare, declanșare, susținere și dezangajare, fiecare contribuind la modul în care motivația se manifestă și influențează comportamentul [5, p.56-124].

- *Direcționarea* reprezintă faza inițială a motivației, în care individul își formulează obiectivele și mobilizează resursele necesare pentru acțiune. Această etapă este determinată de factori interni, cum ar fi nevoile, valorile și aspirațiile, dar și de factori externi, cum ar fi stimulii și oportunitățile mediului înconjurător.
- *Declanșarea* implică transformarea intenției motivaționale în acțiune concretă. Intensitatea motivației, credința în propriile capacități și stimulii din mediul extern determină gradul de implicare și efort depus în atingerea scopurilor. Factorii interni, precum încrederea și autoeficacitatea, precum și factorii externi, cum sunt provocările și oportunitățile, facilitează trecerea de la intenție la comportament.
- *Susținerea* constă în menținerea efortului pe termen lung pentru atingerea obiectivelor, fiind influențată de progresul realizat, feedback-ul primit și sprijinul social sau emoțional. Aceasta presupune perseverență, adaptabilitate și capacitatea de a depăși obstacolele sau frustrările întâlnite pe parcurs.
- *Dezangajarea* apare atunci când eforturile sunt reduse sau întrerupte, fie pentru că obiectivele au fost atinse, fie pentru că acestea devin percepute ca nerealiste sau neimportante. Această fază permite indivizilor să-și redirecționeze energia către scopuri mai relevante și este influențată de starea emoțională și de schimbările din mediul înconjurător.

În contextul educațional, procesul motivațional se reflectă direct în modul în care elevii se angajează în activitățile de învățare. Prima etapă, direcționarea, presupune ca elevul să își stabilească obiective clare și realiste – de la înțelegerea unui concept până la rezolvarea unei sarcini complexe – și să își planifice strategiile de lucru, mobilizând resursele cognitive și emoționale necesare. Curriculumul școlar contribuie la această fază prin stabilirea unor obiective precise de învățare pentru fiecare disciplină și nivel de studiu, oferind astfel repere clare pentru orientarea elevilor. Declanșarea survine atunci când elevul trece efectiv la acțiune, participând activ la lecții, rezolvând sarcinile propuse și aplicând cunoștințele dobândite. Activitățile structurate, exercițiile variate și cerințele formulate explicit în curriculum funcționează ca stimuli care favorizează implicarea și inițierea comportamentului de învățare. Susținerea, ca etapă ulterioară, se referă la menținerea efortului pe termen lung, la capacitatea de a depăși dificultățile și la perseverența în atingerea obiectivelor. În acest sens, feedback-ul constant al profesorilor, evaluările periodice și colaborarea între colegi devin factori decisivi. Curriculumul sprijină această dimensiune prin activități de consolidare, cum sunt exercițiile de aplicare repetată, proiectele interdisciplinare sau evaluările formative, menite să mențină viu interesul elevilor. Dezangajarea apare atunci când elevul își reduce sau își întrerupe eforturile, fie pentru că obiectivele au fost deja atinse, fie pentru că acestea sunt percepute ca inaccesibile. Totuși, această fază nu înseamnă neapărat abandon, ci poate reprezenta o redirectionare a resurselor către alte sarcini sau domenii. Curriculumul oferă cadrul necesar acestei tranziții prin flexibilitatea temelor, diversitatea proiectelor și obiectivele diferențiate, adaptate nevoilor și intereselor individuale ale elevilor.

Tabelul 1. Fazele procesului motivațional și reflectarea lor în curriculumul școlar

| Fazele procesului motivațional | Reflectarea în curriculumul școlar |
|---------------------------------------|--|
| Diracționarea | Elevul își stabilește obiective clare de învățare; curriculumul oferă obiective explicite pentru fiecare disciplină și nivel de clasă. |

| | |
|--------------|--|
| Declanșarea | Elevul trece la acțiune (participare la lecții, rezolvarea sarcinilor); curriculumul include activități și sarcini structurate care stimulează implicarea. |
| Susținerea | Elevul își menține efortul, depășește dificultăți, perseverează; curriculumul susține acest proces prin feedback, evaluări formative, exerciții și proiecte. |
| Dezangajarea | Elevul își reduce sau încheie eforturile, redirecționând atenția; curriculumul prevede flexibilitate prin teme, proiecte și obiective diferențiate. |

ANALIZA CURRICULUMULUI ȘCOLAR ÎN RAPORT CU TEORIA NEVOILOR PSIHOLOGICE ELABORATĂ DE PSIHOLOGUL HENRY MURRAY

Teoria motivației a lui Henry Murray, prezentată în lucrarea sa fundamentală *Explorations in Personality*, reprezintă una dintre primele și cele mai influente încercări de a explica modul în care nevoile psihologice modelează comportamentul uman. Murray considera că motivația nu este un proces simplu, ci rezultatul unei dinamici complexe între forțele interne ale individului și presiunile exercitate de mediul înconjurător. În centrul teoriei sale se află conceptul de „nevoi”, înțelese ca forțe interne, adesea inconștiente, care orientează percepțiile și acțiunile individului [6]. Nevoile sunt resimțite ca presiuni interne ce declanșează comportamente menite să reducă tensiunea și să restabilească echilibrul psihologic. În acest cadru, Murray a descris un număr impresionant de peste 20 de nevoi psihologice fundamentale, dintre care se remarcă câteva esențiale pentru viața socială și educațională: nevoia de realizare (dorința de a excela și a demonstra competență), nevoia de afiliere (dorința de a fi acceptat și de a construi relații pozitive), nevoia de putere (tendința de a influența și controla comportamentul celorlalți), nevoia de autonomie (aspirația la independență și libertate) și nevoia de recunoaștere (dorința de apreciere și prestigiu). Un alt concept central al teoriei îl constituie „presiunea”, prin care Murray desemna influențele externe capabile să activeze sau să inhibe manifestarea nevoilor. Mediul poate, astfel, să

favorizeze sau să blocheze satisfacerea anumitor trebuințe. De exemplu, un elev cu o puternică nevoie de realizare poate fi stimulat pozitiv de un mediu școlar competitiv, dar același context poate genera anxietate sau descurajare dacă presiunile devin excesive. Motivația, în viziunea lui Murray, apare din interacțiunea dintre nevoile interne și presiunile externe, ceea ce înseamnă că comportamentul uman nu este nici exclusiv rezultatul dorințelor individuale, nici exclusiv produsul contextului social, ci o combinație dinamică între acestea. Astfel, teoria sa a reușit să integreze dimensiunea personală și cea contextuală a motivației, oferind o perspectivă complexă și modernă asupra modului în care oamenii acționează și se dezvoltă.

Teoria lui Henry Murray poate fi valorificată cu succes în practica didactică, oferind un cadru de înțelegere a comportamentului elevilor în diverse contexte educaționale. Nevoile psihologice identificate de acesta se regăsesc, direct sau indirect, în structura curriculumului școlar, care nu are doar rolul de a transmite cunoștințe, ci și pe acela de a sprijini și dezvolta motivațiile fundamentale ale elevilor. Astfel, nevoia de realizare este reflectată prin obiectivele de învățare și standardele de performanță stabilite pentru fiecare disciplină. Sarcinile de lucru, evaluările formative și sumative, precum și concursurile școlare oferă elevilor oportunitatea de a demonstra competență și de a atinge succesul. Nevoia de afiliere este susținută prin activitățile de grup, proiectele colaborative și programele extracurriculare, care dezvoltă sentimentul de apartenență și relațiile pozitive între colegi. Curriculumul pune accent pe cooperare și comunicare, stimulând integrarea elevilor în comunitatea școlară. Nevoia de putere se regăsește în modul în care elevii sunt încurajați să își asume roluri de lider în proiecte, să participe la consilii ale elevilor sau să coordoneze activități școlare. Prin aceste experiențe, ei dobândesc sentimentul că pot influența mediul și pot contribui activ la viața comunității educaționale. Nevoia de autonomie este reflectată prin metode didactice centrate pe elev, care îi oferă libertatea de a alege teme, modalități de prezentare sau ritmul de lucru. Curriculumul modern promovează diferențierea și personalizarea învățării, încurajând responsabilitatea și independența. Nevoia de recunoaștere este satisfăcută prin sistemele de evaluare și feedback, prin diplome, premii

și aprecieri publice. Acestea conferă elevului sentimentul de valoare personală și confirmarea progresului realizat.

Din punct de vedere psihologic este important ca nevoile identificate de Henry Murray să se manifeste într-un cadru de echilibru, fără a fi nici excesiv accentuate, nici complet neglijate. O nevoie prea puternică poate conduce la comportamente dezadaptative – de exemplu, o dorință excesivă de putere poate genera tendințe de dominare sau conflicte cu ceilalți, iar o nevoie de recunoaștere exagerată poate duce la anxietate și dependență de validare externă. În schimb, lipsa aproape totală a acestor nevoi ar putea determina pasivitate, lipsă de inițiativă sau dificultăți de integrare socială. Rolul profesorului devine, în acest context, unul deosebit de important. El trebuie să observe manifestările acestor nevoi în comportamentul elevilor, să le ofere situații de învățare prin care acestea să fie satisfăcute într-o manieră constructivă și să intervină atunci când echilibrul este perturbat. Profesorul nu este doar un transmițător de cunoștințe, ci și un mediator al dezvoltării psihologice, capabil să sprijine elevul în conștientizarea propriilor nevoi. Ajutându-l să identifice, să înțeleagă și să gestioneze aceste nevoi, cadrul didactic contribuie la formarea unui comportament autoreglat și responsabil. Elevul învață să-și valorifice resursele interioare, dar și să își mențină echilibrul între aspirațiile personale și cerințele mediului școlar. Astfel, educația nu răspunde doar la întrebarea „ce trebuie să știe elevul?”, ci și la „cine devine elevul prin procesul de învățare?”.

Tabelul 2. Nevoile psihologice după teoria motivației a lui Henry Murray și manifestarea lor în context școlar

| Nevoia psihologică | Comportamentul elevului în cazul când nevoia este accentuată | Comportamentul elevului în cazul când nevoia este diminuată/ lipsă | Reflecția în curriculumul școlar |
|---------------------------|---|---|--|
| Nevoia de dominare | Elevul caută să controleze colegii, intervine frecvent și încearcă să impună soluții. | Elevul devine pasiv, se lasă condus de alții, nu își exprimă opiniile. | Se recomandă activități de grup cu roluri distribuite echilibrat și exerciții de colaborare. |

| | | | |
|------------------------|---|--|--|
| Nevoia de deferență | Elevul idealizează profesorul sau un coleg, caută să îi urmeze exemplul excesiv. | Nu recunoaște autoritatea, refuză să aprecieze calitățile altora. | Curriculumul poate include modele pozitive, dar și activități care dezvoltă gândirea critică. |
| Nevoia de autonomie | Elevul respinge sarcinile impuse, insistă să lucreze singur chiar cu riscul de a greși. | Elevul devine dependent de profesor, nu își asumă inițiative. | Se recomandă un echilibru între sarcini dirijate și activități independente. |
| Nevoia de agresivitate | Elevul critică, ironizează sau intră în conflict pentru a-și afirma poziția. | Evită confruntările, devine excesiv de retras și lipsit de inițiativă. | Curriculumul poate include activități de gestionare a emoțiilor și comunicare non-violentă. |
| Nevoia de supunere | Elevul se lasă dominat de colegi, acceptă fără opoziție criticile și pedepsele. | Se revoltă permanent față de reguli, refuză colaborarea. | Curriculumul trebuie să promoveze echilibrul între respectul față de reguli și dezvoltarea gândirii critice. |
| Nevoia de realizare | Elevul devine competitiv, caută standarde înalte și se frustrează la eșec. | Evită sarcinile dificile, renunță ușor la provocări. | Curriculumul trebuie să ofere sarcini gradate și feedback constructiv. |
| Nevoia de stimulare | Elevul caută mereu noul, se plictisește ușor de sarcini monotone. | Se mulțumește cu sarcini simple, manifestă lipsă de curiozitate. | Curriculumul trebuie să includă activități variate și interactive. |

| | | | |
|-----------------------------|--|---|---|
| Nevoia de exhibiționism | Elevul dorește permanent să fie în centrul atenției, intervine chiar și fără a avea soluții. | Este retras, evită expunerea și prezentările în fața colegilor. | Se recomandă activități de prezentare echilibrată și oportunități de exprimare personală. |
| Nevoia ludică | Elevul glumește excesiv, perturbă lecția prin comportamente jucăușe. | Nu manifestă entuziasm, nu se implică în activități recreative. | Curriculumul poate integra jocuri didactice și activități sportive. |
| Nevoia de afiliere | Elevul caută constant aprobarea grupului, uneori în detrimentul sarcinii. | Se izolează, evită colaborarea și participarea la activități colective. | Se recomandă proiecte de grup și activități colaborative. |
| Nevoia de respingere | Elevul marginalizează colegii, manifestă excludere sau indiferență. | Nu poate să-și stabilească limite sănătoase, tolerează relații toxice. | Curriculumul trebuie să promoveze respectul reciproc și incluziunea. |
| Nevoia de suport | Elevul caută permanent ajutor, devine dependent de profesor sau colegi. | Refuză să ceară sprijin, rămâne blocat în sarcini dificile. | Se recomandă activități de peer-learning și mentorat. |
| Nevoia de existență socială | Elevul se implică excesiv în ajutorarea altora, chiar neglijându-și propriile sarcini. | Ignoră complet nevoile celor din jur, manifestă egoism. | Curriculumul poate promova voluntariat și proiecte de responsabilitate socială. |

| | | | |
|------------------------------------|---|--|--|
| Nevoia de evitare a inferiorității | Elevul refuză sarcini de teamă să nu greșească, evită evaluările. | Își asumă riscuri fără a evalua corect posibilitatea de eșec. | Se recomandă un sistem de evaluare non-punitiv, centrat pe progres. |
| Nevoia de apărare a ego-ului | Elevul justifică orice greșeală, devine defensiv și refuză feedback-ul. | Se descurajează ușor și se autoînvinețește excesiv. | Curriculumul trebuie să includă activități de reflecție și autocunoaștere. |
| Nevoia de contracarare | Elevul se mobilizează excesiv după un eșec, uneori până la suprasolicitare. | Renunță după o greșeală și evită să mai încerce. | Se recomandă exerciții de reziliență și management al eșecului. |
| Nevoia de evitare a durerii | Elevul evită activități percepute ca stresante sau periculoase. | Își asumă riscuri inutile, ignorând pericolele. | Curriculumul trebuie să includă educație pentru sănătate și prevenție. |
| Nevoia de ordine | Elevul devine rigid, insistă obsesiv pe reguli și organizare. | Este dezordonat, își pierde materialele, nu finalizează sarcinile. | Se recomandă activități de organizare și management al timpului. |
| Nevoia de înțelegere | Elevul pune întrebări excesive, devine obsedat de detalii. | Nu își manifestă curiozitatea, acceptă pasiv informațiile. | Curriculumul trebuie să încurajeze gândirea critică și cercetarea. |

CONCLUZII

Motivația pentru învățare nu poate fi redusă doar la stimuli externi, precum notele, recompensele sau sancțiunile, și nici exclusiv la factori interni, precum curiozitatea sau nevoile cognitive. Ea se constituie mai ales prin modul în care elevul reușește să confere sens și relevanță personală experienței educaționale și interacțiunii cu mediul școlar. Analiza etapelor procesului motivațional se reflectă în mod concret în curriculumul școlar prin obiective clare, activități structurate, evaluări formative și posibilitatea adaptării în funcție de nevoile elevilor. În același timp, integrarea dimensiunii psihologice propuse de Henry Murray oferă o înțelegere mai complexă a comportamentului școlar. Nevoile fundamentale identificate de acesta, manifestate fie prin accentuare, fie prin diminuare, influențează în mod direct modul de implicare a elevilor în învățare și reclamă o proiectare curriculară capabilă să răspundă echilibrat acestor dinamici.

Astfel, curriculumul nu poate fi privit doar ca un instrument de transmitere a cunoștințelor, ci ca o structură care mediază și modelează raportul dintre motivație și dezvoltarea personală a elevilor. Profesorul devine un actor esențial în acest proces, prin capacitatea de a observa, ghida și sprijini elevii în conștientizarea și gestionarea propriilor nevoi psihologice, transformându-le în resurse pentru progresul educațional. În concluzie, o educație de calitate presupune nu doar predarea unor conținuturi relevante, ci și stimularea și menținerea motivației elevilor prin armonizarea factorilor interni, a influențelor externe și a sensului personal atribuit experienței școlare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. COSMOVICI, A. *Psihologie generală*. Iași: Polirom, 1996.
2. COSMOVICI, A. & IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 2005.
3. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Pro Humanitate, 1994.
4. NUTTIN, J. *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics* (R. P. Lorion & J. E. Dumas, Trans.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.; Leuven: Leuven University Press, 1984.

5. MIH, V. *Psihologie educațională*. Vol. 2. Cluj-Napoca: ASCR, 2010.
6. OPRE, A. (coord.). *Noi tendințe în psihologia personalității: Modele teoretice*. Vol. I. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2002.
<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40910295/12691024-Adrian-Opre-Noi-Tendinte-in-Psihologia-Personalitatii-libre.pdf>

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar", cifrul 01.14.01.

**METODOLOGIE ȘI INSTRUMENTE PSIHOLOGICE DE
MONITORIZARE A CURRICULUMULUI ȘCOLAR DIN
PERSPECTIVA DEZVOLTĂRII ATENȚIEI ELEVILOR**
METHODOLOGY AND PSYCHOLOGICAL TOOLS FOR
MONITORING THE SCHOOL CURRICULUM FROM THE
PERSPECTIVE OF STUDENTS' ATTENTION DEVELOPMENT

CZU: 373.016:37.014.6:159.952-057.87

<https://doi.org/10.59295/dccce2025.21>

Ana TARNOVSKI

ORCID: 0000-0003-2217-6237

E-mail: ana.tarnovschi@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *The article examines methodological approaches and psychological tools that can be used to monitor the implementation of the school curriculum, with a focus on the development and maintenance of students' attention. The school curriculum represents the fundamental framework of the educational process, and monitoring its implementation is a priority within the educational policies of the Republic of Moldova, aiming not only at compliance with the curriculum plans but also at pedagogical efficiency and the development of students' cognitive and socio-emotional competencies. From a psychological perspective, a key indicator of the effectiveness of curriculum implementation is students' attention, considered a complex cognitive process that directly influences learning capacity, motivation, working memory, and academic performance. Attention is not only an individual factor but also reflects the quality of teaching interactions, curriculum structure and workload, as well as the psycho-emotional climate of the classroom. The aim of this article is to analyze the methodology and psychological instruments that can be used to monitor the school curriculum from the perspective of students' attention, with reference to the local context and the contributions of relevant authors in the field. In the Republic of Moldova, curriculum monitoring is mainly carried out through standardized tests, sample evaluations, and institutional reports. However, the literature and psychological practice suggest the need to integrate additional tools, such as standardized attention tests, systematic observations, and*

questionnaires administered to students and teachers. An integrative perspective is proposed, in which curriculum evaluation is correlated with students' psychological assessment to support more effective educational decisions, adapt teaching strategies, and promote academic success in a holistic and sustainable manner.

Keywords: *school curriculum, attention, cognitive processes, educational monitoring, student performance, psychological assessment, teaching strategies, educational policy*

INTRODUCERE

Problematika monitorizării curriculumului școlar este tot mai prezentă în dezbaterile educaționale contemporane. Literatura de specialitate [2; 4; 7] subliniază faptul că curriculumul trebuie abordat ca un sistem de interacțiuni pedagogice, care include conținut, metode de predare, evaluare și climat școlar. Monitorizarea curriculumului devine astfel un proces complex, multidimensional, nu doar o simplă verificare a însușirii conținutului. Așadar, curriculumul, definit ca ansamblu de documente normative și operaționale care structurează procesul de predare-învățare, are nu doar o funcție informativă, ci și formativă. El trebuie să asigure dezvoltarea competențelor cheie, adaptarea la schimbările sociale și cultivarea resurselor cognitive și emoționale ale elevilor. Un element esențial adesea neglijat în monitorizarea curriculumului este atenția elevilor, proces cognitiv central care influențează capacitatea de învățare, motivația, memoria de lucru și performanța școlară. Atenția nu este doar un factor individual, ci reflectă și calitatea interacțiunilor didactice, structura și încărcarea curriculară, precum și climatul psiho-emoțional al clasei. Psihologia atenției [8] evidențiază importanța mecanismelor cognitive de selecție și menținere a stimulilor relevanți. Atenția este un proces complex, cu mai multe dimensiuni: concentrare, selectivitate, distribuție, mobilitate și stabilitate. Evaluarea acesteia implică nu doar observația directă, ci și instrumente psihologice standardizate, cum ar fi teste psihocognitive, observații sistematice și chestionare. Fluctuațiile atenției pot fi indicatori indirecti ai calității curriculumului: programele supraîncărcate, neadaptate nivelului de dezvoltare sau insuficient contextualizate pot

determina scăderi de concentrare și demotivare. Atenția este definită ca procesul psihic prin care individul concentrează resursele cognitive asupra unui stimul specific, facilitând asimilarea și organizarea informațiilor. Ea este influențată de factori interni (motivație, interes, oboseală) și externi (calitatea materialelor educaționale, distrageri). Atenția scăzută poate semnala dificultăți în adaptarea la curriculum și necesitatea ajustării metodelor didactice. Deoarece principalele direcții ale atenției (atenție selectivă; atenție susținută; atenție divizată; atenție executivă (control inhibițional, schimbare de focalizare), au implicații directe asupra proiectării sarcinilor de predare și a instrumentelor de evaluare [9].

În Republica Moldova, curriculumul școlar a suferit multiple reforme în ultimele două decenii. Strategiile recente, precum „Educația 2030” și „Concepția dezvoltării curriculumului școlar” [2; 6; 10], vizează:

- flexibilizarea conținuturilor;
- adaptarea la cerințele pieței muncii;
- sprijinirea sănătății mentale și emoționale a elevilor.

Monitorizarea curriculumului se realizează în principal prin testări standardizate, evaluări pe eșantioane și rapoarte instituționale, însă există o nevoie clară de integrare a indicatorilor psihologici, precum atenția, pentru o evaluare completă a eficienței educaționale. Curriculumul școlar nu este doar o listă de lecții sau subiecte, ci un cadru dinamic care:

- reflectă valorile educaționale ale societății;
- se adaptează la schimbările socio-culturale și economice;
- integrează abilitățile socio-emoționale și învățarea centrată pe elev;
- promovează gândirea critică și rezolvarea de probleme.

Gestionarea atenției elevilor devine astfel un factor crucial în menținerea implicării acestora și în obținerea performanțelor academice pe termen lung. Curriculumul flexibil și adaptabil permite personalizarea procesului educațional în funcție de stilurile și nevoile fiecărui elev. Corelarea dintre curriculum și psihologia atenției este necesară pentru evaluarea realistă a eficienței actului educațional. Integrarea măsurilor psihologice, precum evaluarea atenției, permite:

- adaptarea metodelor didactice;

- creșterea eficienței procesului de învățare;
- sprijinirea dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a elevilor;
- fundamentarea deciziilor educaționale pe date reale, multidimensionale.

METODOLOGIA MONITORIZĂRII CURRICULUMULUI

Cadrul de referință al curriculumului național și documentele asociate (propuneri, planuri-cadru), elaborate cu contribuția experților în domeniu [4; 5; 6], au fundamentat reforma curriculară și au introdus cerința de monitorizare structurală și procesuală a aplicării curriculumului. Lucrările și ghidurile naționale descriu dimensiunile monitorizării (structurală, a implementării, a rezultatelor) și oferă metodologii generale, însă rareori includ indicatori psihologici specifici, precum atenția elevilor [8]. Astfel, există o oportunitate de extindere a instrumentarului de monitorizare curriculară pentru a cuprinde măsuri cognitive.

În Republica Moldova, monitorizarea implementării curriculumului școlar se realizează prin testări tematice, evaluări naționale și cercetări de teren organizate de Ministerul Educației și Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare (ANCE)[10]. Acestea vizează, în special, nivelul competențelor elevilor, însă pot fi corelate cu studii psihologice pentru a surprinde și dinamica atenției. Potrivit lui V. Guțu [2; 3; 6], curriculumul trebuie abordat ca un „document operațional și sistem de interacțiuni pedagogice”, ceea ce presupune corelarea obiectivelor educaționale cu particularitățile psihologice ale elevilor.

În practica educațională autohtonă, monitorizarea curriculumului se realizează prin:

- *Testări tematice naționale*, care verifică nivelul de achiziție a competențelor la disciplinele de bază (matematică, limba română, limbi străine);
- *Evaluări pe eșantioane reprezentative*, menite să soneze gradul de acoperire a obiectivelor curriculare;
- *Rapoarte de implementare* elaborate de ANCE și Ministerul Educației [6; 7; 10].

Aceste metode oferă date importante privind performanța școlară, însă nu surprind aspecte psihologice precum atenția, motivația sau starea emoțională a elevilor. Prin urmare, integrarea unor instrumente psihologice ar putea completa tabloul evaluativ, asigurând o abordare holistică a monitorizării curriculumului.

Monitorizarea curriculumului școlar poate fi completată prin integrarea atenției elevilor ca indicator psihologic al eficienței educaționale. Pentru aceasta, se recomandă utilizarea unui pachet mixt de instrumente psihologice relevante, care să permită evaluarea atât cantitativă, cât și calitativă a procesului de învățare:

- *Testele standardizate de atenție* măsoară atenția susținută, viteza de procesare, flexibilitatea cognitivă și funcțiile executive. Acestea oferă date cantitative, sensibile la schimbări în timp, însă necesită adaptare lingvistică și standardizare locală. Se recomandă selectarea unor teste scurte, ușor de administrat în cabinetul psihologic școlar sau în laboratorul școlii și realizarea unor norme locale prin studii pilot.
- *Chestionarele pentru profesori și părinți* permit evaluarea comportamentului atențional al elevilor în contexte naturale (clasă și acasă). Avantajele includ cost redus și perspectivă ecologică, putând identifica elevii cu nevoi speciale. Limitele constau în subiectivitatea evaluării și variația între evaluatori. Pentru monitorizarea tendințelor la nivel de clasă sau școală, se recomandă aplicarea sistematică la intervale stabilite, de exemplu trimestrial.
- *Observațiile structurale în clasă* presupun notarea comportamentelor indicative de atenție (focalizare, orientare spre sarcină, distrageri) la intervale regulate. Această metodă oferă legătura directă cu practica didactică și permite corelarea metodei sau activității cu nivelul atenției. Se recomandă instruirea observatorilor (psihologi școlari sau inspectori) și utilizarea fișelor standardizate ca parte a monitorizării.
- *Instrumentele digitale și aplicațiile psihocognitive* oferă metrice precise, cum ar fi timpul petrecut pe sarcină, erorile și variabilitatea răspunsurilor, fiind motivate pentru elevi. Limitările includ necesitatea dispozitivelor și conectivității, precum și validarea locală. Se recomandă pilotarea acestora în școli cu dotare tehnică și integrarea în cabinetele psihologice.

- *Auto-evaluările scurte post-activitate* permit elevilor să raporteze nivelul propriu de atenție și oboseală cognitivă după lecții, oferind perspectiva internă asupra încărcării cognitive. Se recomandă folosirea unor scale vizuale simple (de exemplu 1–5) pentru ușurință și aplicare frecventă.

Un model practic pentru integrarea atenției în monitorizarea curriculumului poate include un *design mixt longitudinal*, cu colectarea datelor la începutul anului, la mijlocul semestrului și la final, pentru a evalua dinamica atenției în raport cu momente curriculum-centrice, precum module intensive sau perioade de examene. Unitățile de analiză pot fi elevul individual, clasa, disciplina și școala, iar actorii implicați vizează psihologul școlar (coordonează testările și analiza), profesorii (aplică observațiile și chestionarele), managementul școlii (coordonează calendarul) și inspectoratul școlar (analizează datele agregate). Indicatorii cheie pot fi: mediile scorurilor la teste de atenție, frecvența distragerilor observate, auto-raportul elevilor privind efortul cognitiv și corelarea performanței academice cu măsurile atenției.

Printre *instrumentele psihologice specifice* se numără Testul Toulouse–Piéron, care măsoară atenția concentrată și viteza de lucru; Testul Brickenkamp, pentru atenția selectivă și concentrarea în sarcini repetitive; probe adaptate local, precum fișe de observație și chestionare utilizate de psihologii școlari; observația sistematică în clasă; și chestionarele aplicate elevilor și profesorilor, care evidențiază percepția asupra dificultăților de concentrare, oboselii sau suprasolicitării cognitive generate de curriculum [8; 9].

Integrarea acestor instrumente în monitorizarea curriculară permite corelarea performanțelor școlare cu nivelul atenției elevilor, oferind o imagine mai completă asupra eficienței educației și sprijinind deciziile privind adaptarea metodelor didactice și a curriculumului. Această abordare contribuie la crearea unui proces educațional holistic, centrat pe elev și orientat spre dezvoltarea cognitivă și emoțională a acestuia.

În Republica Moldova există câteva direcții de cercetare relevante domeniului dat:

- *Cercetări care vizează rolul psihopedagogic al curriculumului*, accentuând necesitatea adaptării acestuia la particularitățile cognitive ale elevilor.
- *Testările tematice organizate de Ministerul Educației (2023)* au vizat peste 12.000 de elevi din 326 instituții. Deși nu au inclus măsurarea atenției, aceste evaluări pot fi un cadru potrivit pentru integrarea instrumentelor psihologice.
- *Studiile privind bullying-ul* arată că peste 70% dintre elevi au asistat la situații de violență școlară, ceea ce poate afecta direct atenția și concentrarea.
- *Cercetările privind incluziunea elevilor cu CES* sugerează că dificultățile de atenție constituie una dintre cele mai frecvente provocări în școală [1; 3; 5; 10].

Aceste date indică faptul că atenția elevilor este un indicator sensibil la factori curriculari și extra-curriculari și că măsurarea ei ar trebui să devină parte a procesului de monitorizare educațională.

Un curriculum eficient trebuie să răspundă nevoilor de dezvoltare cognitivă și emoțională ale elevilor. Atunci când conținuturile sunt supraîncărcate, când metodele sunt uniformizate sau când climatul școlar este tensionat, atenția elevilor scade. Monitorizarea curriculară strict prin rezultate academice poate oferi o imagine incompletă. Introducerea instrumentelor psihologice ar putea permite:

- Identificarea elevilor cu dificultăți de concentrare.
- Corelarea rezultatelor la teste cu nivelul de atenție și motivație.
- Ajustarea conținuturilor și metodelor de predare în funcție de capacitatea de concentrare a elevilor.

RECOMANDĂRI PRACTICE

1. Pilotarea unui protocol național-pilot în 10–20 de școli reprezentative (urban/rural) care să combine teste de performanță continuă, formă scurtă, observații în clasă și chestionare pentru profesori/părinți.
2. Dezvoltarea unei fișe standardizate de observație a atenției pentru utilizare în timpul evaluărilor de monitorizare curriculară.
3. Formarea continuă a psihologilor școlari și a cadrelor didactice pentru administrarea instrumentelor și interpretarea rezultatelor.

4. Integrarea indicatorilor principali ai atenției ca parte componentă a rapoartelor de monitorizare curriculară.

CONCLUZII

Monitorizarea curriculumului din perspectiva dezvoltării atenției elevilor este fezabilă și necesară pentru a asigura că reformele curriculare nu doar prescriu conținut, ci și produc condiții de învățare care susțin funcțiile cognitive esențiale. Folosind un pachet mixt de instrumente psihologice – teste, observații, chestionare și instrumente digitale – și încorporându-le în procedurile naționale de monitorizare, se pot obține date utile pentru optimizarea programelor, metodologiilor didactice și politicilor de incluziune. Corelarea evaluărilor tradiționale cu instrumentele psihologice valide ar putea contribui la optimizarea procesului educațional și la sporirea reușitei școlare. Implementarea necesită însă validare locală, resurse și formare profesională.

În perspectivă, colaborarea dintre Ministerul Educației, Agenția națională pentru curriculum și evaluare și rețeaua psihologilor școlari ar putea asigura implementarea unor practici inovatoare, orientate spre dezvoltarea atenției și reușitei școlare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. PALADI, O., POTÂNG, A., TURCHINĂ, T., TARNOVSCHI, A., TOMA, N. Ghid *Starea de bine în școală*. Proiectul UNICEF Moldova LRPS-2023-9186992 Consultanță instituțională pentru elaborarea unui Ghid de stare de bine în școală. Chișinău, 2024. 114 p.
2. GUȚU Vl., GREMALSCHI A., ANDRIȚCHI V., ȚÎBULEAC A., *Concepția dezvoltării curriculumului școlar*, Chișinău, 2024. https://mec.gov.md/sites/default/files/last_version_copy_compressed_1_0.pdf
3. GUȚU, Vl. *Conceptual framework of current school curriculum monitoring*. Studia Universitatis Moldaviae Seria Științe ale Educației. https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2024/10/01_Gutu.pdf
4. GUȚU, V., BUCUN N., GHICOV A., et al. Cadrul de referință al curriculumului național. Coord.: Lilia Pogolșa, Valentin Crudu ; Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova. Chișinău: Lyceum, 2017, 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.

5. GUȚU, VI., VELIȘCO N. *Curriculumul educațional integrat: concept și perspectivele integralității*. In: Integrare prin cercetare și inovare.: Științe sociale, 7-8 noiembrie 2024, Chisinau, Republica Moldova: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova, 2024, SS, pp. 475-484. ISBN 978-9975-62-687-3. ISBN 978-9975-62-799-3.
6. https://mecc.gov.md/sites/default/files/obiectivele_de_dezvoltare_durabila.pdf
7. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. *Curriculumul național: documente de politici educaționale*. Chișinău: Ministerul Educației și Cercetării. https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_national.pdf
8. TARNOVSCHI A., RACU J., *Psihologia proceselor cognitive: note de curs*. Chișinău: CEP USM, 2017, ISBN 978-9975-71-948-3.
9. TARNOVSCHI, A. *Structura psihologică a atenției elevului în contextul desfășurării procesului instructiv-educativ*. În: Materialele Conferinței științifice internaționale Communication, context, interdisciplinarity, editia a VI-ea, Târgu Mureș, România, 24- 25.10.2020. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/92-97_22.pdf
10. <https://ance.gov.md/>.

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar", cifrul 01.14.01.

**MONITORIZAREA CURRICULUMULUI ȘCOLAR ÎN RAPORT CU
PERCEPȚIA ELEVILOR ASUPRA STILURILOR DE ÎNVĂȚARE**
MONITORING THE SCHOOL CURRICULUM IN RELATION TO
STUDENTS' PERCEPTION OF LEARNING STYLES

CZU: 373.016:37.014.6:37.091

<https://doi.org/10.59295/dcce2025.22>

Galina PRAVIȚCHI

ORCID: 0000-0003-0838-1218

E-mail: galina.pravitchi@usm.md

Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *Monitoring the school curriculum in relation to students' learning style preferences is a valuable tool for teachers and decision-makers. In an educational context characterised by cognitive diversity and the need for personalised learning, evaluating the implementation of the curriculum from the students' perspective provides valuable insights into the suitability of the content and teaching methods. This enables teaching strategies to be adjusted, thereby increasing student performance and motivation and stimulating their active involvement. This paper aims to investigate how monitoring the curriculum, analysed in correlation with students' perceptions of their own learning styles, can support the improvement of the quality of the educational process and the development of a learning framework adapted to classroom diversity, while providing a solid basis for informed pedagogical decisions.*

Keywords: *curriculum monitoring, educational process, learning styles, students' perception.*

INTRODUCERE

În ultimele decenii, reformele educaționale au subliniat necesitatea unei învățări centrate pe elev, plasând atenția asupra nevoilor, intereselor și particularităților individuale ale acestora ca elemente fundamentale ale procesului de predare-învățare. Deși documentele curriculare contemporane reflectă aceste principii și promovează flexibilitatea și adaptabilitatea programelor școlare, cercetările empirice și observațiile pedagogice relevă frecvent existența unui decalaj între previziunile curriculare și modul în care acestea sunt implementate efectiv în practică.

În numeroase contexte educaționale, monitorizarea curriculumului se concentrează în principal pe verificarea conformității cu planurile de învățământ și cu obiectivele instituționale, fără a integra sistematic perspectivele elevilor și modul în care aceștia își valorifică propriile stiluri de învățare. O astfel de abordare restrictivă limitează semnificativ potențialul transformator al procesului educațional și perpetuează riscul apariției neconcordanțelor între curriculum și nevoile reale ale elevilor, afectând eficiența și relevanța învățării.

Astfel, analiza practicilor de monitorizare curriculară reprezintă un demers esențial pentru optimizarea strategiilor didactice și pentru valorificarea diversității cognitive și emoționale a elevilor în cadrul procesului de învățare. Aceasta permite identificarea decalajelor între intențiile curriculare și experiențele reale ale elevilor și facilitează dezvoltarea unui curriculum flexibil, adaptat nevoilor și stilurilor lor de învățare.

Potrivit teoriei curriculare contemporane, curriculumul nu ar trebui să fie doar o listă rigidă de conținuturi, ci un cadru flexibil care răspunde nevoilor elevilor și le permite acestora să aplice cunoștințele în viața reală. Curriculumul trebuie să încurajeze gândirea critică și să promoveze dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor. De asemenea, se pune accent pe învățarea centrată pe elev, care promovează o învățare activă, participativă și orientată spre dezvoltarea abilităților sociale, emoționale și comportamentale ale elevilor [1].

Noul curriculum școlar urmărește formarea competențelor-cheie esențiale pentru învățarea pe tot parcursul vieții și integrarea activă în societate. Acesta este centrat pe elev, adaptându-se nevoilor individuale prin metode participative și constructive, precum învățarea prin proiecte. Asigură coerență între discipline și niveluri educaționale, garantând o progresie logică a învățării. Prin flexibilitate, permite personalizarea educației și integrarea noilor tehnologii. Promovează un echilibru optim între timpul de studiu, efortul cognitiv și materiile de bază și opționale. De asemenea, încurajează integrarea interdisciplinară, conectând disciplinele pentru dezvoltarea unor competențe durabile [2].

Monitorizarea curriculumului nu se limitează doar la analiza conținuturilor, ci vizează și modul în care acestea sunt aplicate în

practică, eficiența strategiilor didactice, impactul asupra dezvoltării competențelor elevilor și relevanța în raport cu cerințele pieței muncii și ale societății. Un curriculum eficient trebuie să fie flexibil, să promoveze învățarea activă, să integreze tehnologia și să răspundă diversității nevoilor educaționale.

Un aspect esențial al monitorizării este implicarea activă a actorilor educaționali – elevi, profesori, părinți – în procesul de evaluare și adaptare a curriculumului. Percepțiile și experiențele acestora oferă o perspectivă valoroasă asupra modului în care curriculumul este implementat și asupra impactului său real în dezvoltarea gândirii și competențelor elevilor [3].

Un curriculum eficient nu se limitează la transmiterea de conținuturi, ci creează contexte variate de învățare care răspund diversității elevilor. Autorii Biggs și Tang susțin necesitatea alinierii constructive („constructive alignment”), prin care obiectivele educaționale, metodele didactice și evaluarea sunt integrate în raport cu modul în care elevii învață cel mai bine. Această abordare sprijină ideea că monitorizarea curriculumului trebuie să includă analiza percepției elevilor asupra stilurilor de învățare [4].

Percepția elevilor asupra propriilor stiluri de învățare constituie un **indicator esențial al eficacității procesului educațional**, întrucât reflectă modul în care aceștia internalizează, organizează și valorifică experiențele școlare. Această percepție este determinată de interacțiunea dintre **factori cognitivi** (stiluri de învățare, strategii de procesare și organizare a informațiilor, nivelul de autoreglare) și **factori afectivi**, precum motivația intrinsecă și extrinsecă, starea emoțională, sentimentul de apartenență și calitatea relațiilor cu profesorii și colegii [5]. În contextul monitorizării curriculumului, integrarea acestor perspective oferă cadrul necesar pentru **adaptarea strategiilor didactice** la stilurile individuale de învățare ale elevilor, contribuind la optimizarea procesului educațional și la crearea unui mediu de învățare mai relevant și eficient.

Negovan subliniază că dimensiunile emoționale și relaționale ale experienței școlare influențează modul în care elevii percep relevanța și utilitatea procesului de învățare [6]. În același sens, Marsh evidențiază

că integrarea feedback-ului elevilor în monitorizarea curriculară oferă o perspectivă autentică asupra eficienței și aplicabilității programelor educaționale [7].

Percepția negativă a elevilor asupra curriculumului, perceput ca rigid sau lipsit de relevanță, poate genera rezistență și scăderea motivației. În schimb, atunci când procesul de învățare răspunde stilurilor individuale de învățare și intereselor elevilor, implicarea și performanța acestora cresc semnificativ. Prin urmare, analiza percepțiilor elevilor reprezintă nu doar un instrument complementar, ci un element fundamental pentru ajustarea curriculumului, crearea unui climat educațional pozitiv și fundamentarea deciziilor pedagogice pe baza dovezilor empirice.

Stilurile de învățare constituie un element central în înțelegerea modului în care elevii se raportează la conținuturile curriculare. Autorii Vermunt și Donche au arătat că stilurile de învățare nu sunt trăsături fixe, ci modele dinamice, ce se formează prin interacțiunea dintre caracteristicile elevului și cerințele educaționale [8].

În opinia lui A.Kolb, stilul de învățare desemnează căile concrete prin care individul ajunge la schimbări în comportament prin intermediul experienței trăite, al reflecției, experimentului și conceptualizării [apud 9, p.208]. Stilul de învățare este o componentă activă și stabilă a personalității.

I.Al. Dumitru menționează că stilurile de învățare cuprind nu doar elemente cognitive, ci și elemente afective și psihomotorii, structurate într-un mod specific la nivelul subiectului, inclusiv anumite caracteristici ale instruirii și seturi de prescripții instrucționale care însoțesc realizarea efectivă a învățării [10]. Învățarea are drept notă distinctă diferențele individuale, stilurile individuale în care elevii abordează o situație de învățare. Fiecare persoană are o manieră personală de a se angaja în rezolvarea unei sarcini, fiecare are o modalitate proprie de a se raporta la anumite subiecte. Astfel, orice copil pe parcursul evoluției sale școlare își formează ritmul propriu de învățare. Stilul de învățare este expresia unei învățări strategice, specifice în activitatea de învățare.

Spre deosebire de stilul cognitiv, care se referă la organizarea și controlul proceselor cognitive, stilul de învățare se referă la organizarea și controlul strategiilor de învățare și la achiziția de cunoștințe.

N.Entwistle vorbește despre modalitatea de abordare a învățării (approach to learning), prin care înțelege și stilul de învățare și descrie o orientare spre semnificație (care conferă o abordare profundă a învățării), o orientare spre reproducere (care conferă o abordare de suprafață a învățării) și o orientare spre achiziție (care conferă o abordare a învățării în termeni de succes) [11]. El precizează că această variabilă trebuie raportată la conținutul și contextul învățării.

Studii mai recente [12] au identificat trei categorii ale stilului de învățare: *stil centrat pe semnificație*, specific elevului predispus să se implice în sarcinile de învățare în baza unei motivații intrinseci (curiozitate, plăcere); *stil centrat pe reproducere*, care descrie elevul predispus să se implice în sarcinile de învățare și să facă eforturi deosebite din teamă de insucces (motivație extrinsecă); *stil centrat pe achiziții*, care implică tot motivare extrinsecă, dar legată de speranța în succes (acest elev va face eforturi deosebite de a achiziționa noi și noi cunoștințe în speranța satisfacțiilor pe care i le aduce succesul).

Conform unor perspective teoretice, termenul „mod de abordare” a sarcinii de învățare desemnează tipologiile elevilor identificându-i cu: *orientare instrumentală sau pragmatică*, care învață din nevoi strict pragmatice, ceea ce uneori îi predispune la o abordare specială a sarcinii; *orientare profundă*, ce presupune din partea elevilor o motivație intrinsecă, cu expectații pozitive în ce privește efortul depus pentru învățare; *orientare spre achiziții*, ce presupune că elevii vor să-și afirme excelența față de colegii lor, în particular să obțină calificative cât mai mari [12, p.148].

Cea mai răspândită metodă de identificare a stilurilor de învățare se bazează pe diferențierea modurilor dominante de procesare a informațiilor. Modelul cunoscut sub denumirea de VAK clasifică stilurile de învățare ale elevilor în trei tipuri principale: vizual, auditiv și kinestezic. Persoanele cu un *stil de învățare vizual* procesează cel mai eficient informații în formă vizuală; cei cu stil de învățare auditiv înțeleg cel mai bine ascultând și cei cu un stil kinestezic/tactil învață mai bine prin atingere și mișcare [13, p.41-42].

Cei care învață mai ușor prin *stiluri de învățare auditive* își amintesc foarte ușor comenzile verbale, memorează mai ușor atunci când se

discută despre subiectul respectiv și, în general, înțeleg și memorează mai bine atunci când informațiile sunt transmise pe cale verbală. Copiii care adoptă acest stil învață, de regulă, tot ceea ce este necesar din clasă, însă petrec foarte mult timp studiind independent. Un ajutor pentru memorare este citirea informațiilor cu voce tare.

În cazul *stilului de învățare vizual*, își pot aminti cu ușurință informațiile citite sau scrise și găsesc de mare folos diagramele, hârtiile, pozele, desenele etc. Atunci când învață independent este mai ușor dacă încearcă să construiască câte o schiță (diagramă, desen) pentru fiecare idee principală. Aceste persoane au o așa-numită memorie fotografică. Stilul de învățare vizual este cel mai răspândit.

Stilul de învățare tactil-kinestezic este axat pe partea aplicată a informațiilor. În acest caz, au probleme în memorarea pur teoretică, în schimb asimilează și rețin foarte ușor informațiile atunci când fac activități care să implice aplicarea lor, când se implică activ etc. În studiul independent pot obține o memorare excelentă dacă leagă informațiile noi de experiențe trecute. Modulele teoretice ar trebui să aibă și o parte aplicată cu care să poată crea raționamente logice. Apreciază folosirea instrumentelor și dețin o bună coordonare motorie. Acest stil de învățare este mult mai rar decât precedentele; statistic, aproximativ 5-10% din populație pot adopta un astfel de stil și obțin rezultate performante. Beneficiile descoperirii și aplicării unui astfel de stil de învățare sunt destul de evidente. Elevul își dezvoltă autocunoașterea, atinge punctul optim de învățare, obține rezultate școlare mai bune, scade stresul etc. [apud 14, p. 26].

Diferențele în stilurile de învățare au implicații semnificative în proiectarea și implementarea activităților curriculare, întrucât permit adaptarea strategiilor didactice la nevoile individuale ale elevilor. Astfel, pentru elevii cu preferințe auditive, discuțiile, explicațiile verbale și dialogul pedagogic reprezintă mijloace esențiale de facilitare a învățării; pentru cei cu stiluri vizuale, diagramele, schemele conceptuale și reprezentările grafice sprijină înțelegerea și memorarea informațiilor; în cazul elevilor kinestezici, implicarea în activități practice, experimentale sau proiecte aplicative contribuie la consolidarea cunoștințelor și la creșterea retenției informaționale.

Implementarea coerentă a acestor modele de stiluri de învățare nu se limitează la optimizarea performanței academice, ci susține și dezvoltarea competențelor metacognitive, favorizează autocunoașterea elevilor și contribuie la reducerea stresului educațional prin adaptarea experiențelor de învățare la caracteristicile individuale ale fiecărui elev. În acest sens, abordarea diferențiată devine un instrument pedagogic valoros pentru crearea unui mediu de învățare mai eficient, motivant și centrat pe elev.

Monitorizarea curriculumului școlar capătă relevanță atunci când se traduce în practici concrete, adaptate diversității stilurilor de învățare ale elevilor. Exemplele de mai jos ilustrează modalități prin care profesorii pot ajusta metodele de predare, asigurând atât eficiența procesului educativ, cât și implicarea activă a tuturor elevilor.

Tabel. 1. Strategii didactice diferențiate și indicatori de monitorizare (elaborat de autor)

| Stil de învățare/ Abordare | Strategii de predare | Modalitate de monitorizare |
|---------------------------------------|--|--|
| Elevii vizuali | Suporturi grafice: scheme, hărți conceptuale, infografice; <i>Exemplu:</i> lecție de biologie cu diagrame colorate și prezentări vizuale interactive. | Monitorizarea frecvenței și eficienței integrării materialelor grafice în planificările didactice. |
| Elevii auditivi | Explicații orale, dezbateri, învățare prin dialog; <i>Exemplu:</i> lecția de literatură cu discuții pe baza unui fragment citit cu voce tare. | Analiza procentului de timp dedicat discuțiilor interactive versus prezentărilor frontale. |
| Elevii kinestezici | Exerciții practice și activități aplicative; <i>Exemplu:</i> lecția de matematică, utilizarea materialelor concrete pentru înțelegerea conceptelor geometrice. | Urmărirea ponderii activităților practice în raport cu cele teoretice. |

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| Abordarea diferențiată a sarcinilor | Adaptarea temelor și activităților: poster pentru vizuali, prezentare orală pentru auditive, machetă pentru kinestezici. | Evaluarea aplicării diferențierii sarcinilor și a gradului de implicare al elevilor. |
|-------------------------------------|--|--|

Astfel, monitorizarea atentă a curriculumului școlar nu se limitează doar la evaluarea compatibilității dintre metodele de predare și stilurile de învățare ale elevilor, ci devine un instrument esențial pentru adaptarea și optimizarea continuă a procesului educațional. Prin identificarea nevoilor specifice ale fiecărui tip de elev – vizual, auditiv sau kinestezic – profesorii pot ajusta conținutul, strategiile și activitățile astfel încât învățarea să devină mai accesibilă, mai captivantă și mai eficientă. În plus, abordarea diferențiată a sarcinilor și integrarea resurselor didactice variate contribuie la dezvoltarea competențelor individuale, la creșterea motivației și la consolidarea încrederii în propriile abilități. Prin urmare, un sistem de monitorizare bine structurat nu numai că sprijină diversitatea stilurilor de învățare, dar și promovează o centrată pe elev, care răspunde provocărilor și dinamismului clasei contemporane.

CONCLUZII

- Integrarea stilurilor de învățare în monitorizarea curriculumului reprezintă o condiție fundamentală pentru modernizarea educației și adaptarea procesului didactic la diversitatea elevilor.
- Valorizarea diferențelor individuale contribuie la dezvoltarea autocunoașterii și a resurselor personale ale elevilor, oferind premise pentru o formare complexă și echilibrată.
- Adaptarea metodelor didactice la stilurile de învățare crește performanțele școlare, reduce riscul eșecului și asigură un climat educațional pozitiv și motivant.
- Monitorizarea curriculumului ca suport pentru decizii pedagogice oferă profesorilor și decidenților educaționali repere clare pentru diversificarea strategiilor didactice și pentru implementarea unor evaluări diferențiate.
- Transformarea monitorizării într-un proces dinamic și inovativ permite ajustarea permanentă a curriculumului, promovând

echitatea educațională și utilizarea diferențelor individuale ca resurse valoroase pentru progresul școlar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. GUȚU, VI., VELIȘCO, N. Curriculumul educațional integrat: concept și perspectivele integralității. In: *Integrare prin cercetare și inovare.: Științe sociale*, 7-8 noiembrie 2024, Chisinau, Republica Moldova: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova, 2024, pp. 475-484. ISBN 978-9975-62-687-3.
2. GUȚU, VI., GREMALSCHI, A., ANDRIȚCHI, V., ȚÎBULEAC, A., Concepția dezvoltării curriculumului școlar, Chișinău, 2024.
https://mec.gov.md/sites/default/files/last_version_copy_compressed_1_0.pdf
3. CERLAT, R. Monitorizarea curriculumului din perspectiva dezvoltării gândirii: studiu bazat pe percepțiile elevilor. În: *Studia Universitatis. Seria Științe ale Educației*. 2025, nr. 5(185), p. 236-244, ISSN 1857-2103.
4. BIGGS, J., TANG, C. *Teaching for Quality Learning at University* (4th ed.). Maidenhead, UK, Open University Press. 2011. 335 p. ISBN-10 0 335 22126 2
5. FLEMING, N. D., MILLS, C. *Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection*. To Improve the Academy, Vol. 11, 1992, p. 137–149.
6. NEGOVAN, V. *Introducere în psihologia educației*. București: Editura Universitară, 2006. ISBN: 978-973-749-099-5
7. MARSH, C. *Key concepts for understanding curriculum*. 4th ed. Routledge, 368 p. ISBN 9780415465786.
8. VERMUNT, J. D., DONCHE, V. A learning patterns perspective on student learning in higher education: State of the art and moving forward. *Educational Psychology Review*, 2017. 29(2), p. 269–299.
9. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii*. Iași: Polirom, 2008. 395 p. ISBN. 9789734610167.
10. DUMITRU, I.A. *Consiliere psihopedagogică: Baze teoretice și sugestii practice* (ediția a II-a revăzută și adăugită) Iași: Polirom, 2008. 336 p. ISBN 978-973-46-0869-0

11. ENTWISTLE, N. *Styles of Learning and Teaching. An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers, and Lectures*. London: David Fulton Publishers. 1998. 304 p. ISBN 9781315067506
12. NEGOVAN, V. *Psihologia învățării – forme, strategii și stil*. Ediția a III-a revizuită. București: Editura Universitară, 2013. 284 p. ISBN: 978-606-591-824-5
13. CĂPIȚĂ C., DUMITRU, A. (coord.). *Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban: stiluri de predare – stiluri de învățare*, 2. București: 2011. 103 p.
14. AFANAS, A. Rolul stilurilor de învățare în activitatea educativă. În: *Studia Universitatis. Seria Științe ale Educației*. 2014, nr.9(79), p. 25-30, ISSN 1857-2103.

N.B.: Studiul a fost elaborat în cadrul Subprogramului de Stat "Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a Curriculumului școlar", cifrul 01.14.01.

**DATE PRELIMINARE CU PRIVIRE LA ACTIVITĂȚILE DE JOC
DE NOROC LA ADOLESCENȚI ÎN CADRUL UNUI LOT DE
STUDIU DIN GALAȚI, ROMÂNIA**

**PRELIMINARY DATA REGARDING GAMBLING ACTIVITIES
AMONG ADOLESCENTS WITHIN A STUDY SAMPLE IN GALATI,
ROMANIA**

CZU: 159.922.8:616.89-008.48(498)(049.5)

<https://doi.org/10.59295/dccce2025.23>

Florian Viorel MIU

ORCID: 0009-0001-9862-8554

E-mail florian_miu@yahoo.com

Universitatea Danubius, Galați, România

Abstract: *In recent years, there has been a noticeable increase in adolescent participation in gambling activities, particularly within the virtual environment, where accessibility is facilitated by mobile devices, and game design is inspired by video games. Although gambling is illegal for minors, the prevalence of this activity remains high. Risk factors for problematic gambling include individual behaviors (alcohol consumption, depression, impulsivity), relational factors (antisocial behaviors), and community-level influences (reduced academic performance). In Romania, sports betting and lottery games are the most frequently practiced forms, which contribute to the development of illusions of control and subsequently foster problematic gambling behaviors. This study, employing an analytical cross-sectional methodology, aims to obtain preliminary data regarding gambling behavior among adolescents aged 14 to 18 years in Galați city, Romania. It identified a prevalence rate of 33.64% for gambling within the past 12 months, with the highest occurrence in the 17–18 age group. These findings highlight the urgent need to implement preventive interventions and to conduct a comprehensive national epidemiological study to inform effective public health strategies.*

Keywords: *adolescents, epidemiology, gambling, prevalence.*

INTRODUCERE

Literatura de specialitate arată că participarea la jocurile de noroc este un comportament din ce în ce mai întâlnit la persoanele tinere [1]. Acest fenomen este facilitat într-o măsură considerabilă și de disponibilitatea crescută a jocurilor de noroc, în special în mediul virtual, unde pot fi accesate în orice locație și moment al zilei de pe o varietate de dispozitive mobile [2]. Mai mult, atractivitatea mărită pentru formele moderne de jocuri de noroc este corelată cu similitudinea crescută cu jocurile video cu care sunt familiarizati, designul noilor tipuri de jocuri de noroc fiind inspirate din cel al jocurilor video [3].

Studii recente indică faptul că, în ciuda ilegalității implicate în practicarea jocurilor de noroc de către adolescenți, această activitate este totuși relatată ca fiind frecventă în rândul tinerilor, cu o rată de prevalență ridicată [4]. Astfel, tendințele de amplificare a comportamentului de joc de noroc în rândul adolescenților au condus la inițiativele specialiștilor în sănătate publică de a investiga epidemiologia acestei problematici, aceasta fiind fundamentală pentru o abordare cuprinzătoare a fenomenului. În acest context, se impune realizarea unei analize sistematice care să sintetizeze comportamentul de joc de noroc în rândul adolescenților, care să permită formularea unor intervenții terapeutice și preventive adecvate și eficiente [5].

Literatura prezintă de asemenea factori de risc timpurii pentru jocul de noroc problematic/ patologic specifici în copilărie, adolescență sau la adultul tânăr. Aceștia sunt factori individuali (frecvența consumului de alcool, comportamentele antisociale, depresia, consumul de cannabis, impulsivitatea, sexul masculin, numărul de sesiuni de joc de noroc, uzul de tutun, violența, temperament necontrolat), un factor de risc relațional (comportamente antisociale față de persoane ce aceeași vârstă) și un factor de risc de comunitate (performanță academică redusă) [6].

Din punctul de vedere al tipurilor de jocuri de noroc practicate de adolescenți, un studiu efectuat în România a evidențiat că pariurile sportive reprezintă cel mai mare factor de risc în rândul produselor oferite de loterie, întrucât adolescenții manifestă o tendință de a dezvolta iluzia controlului asupra rezultatelor. Această populație este adesea permeabilă la experiența de a deveni "experți" în statisticile sportive,

tendință care contribuie la intensificarea dorinței de a monitoriza și urmări jocurile. În ceea ce privește tipul de produs de loterie, cercetările indică în mod clar că practicarea jocului de loto la tineri constituie o cale semnificativă de acces către pattern-uri de joc problematic, care ulterior se pot manifesta la o proporție considerabilă dintre aceștia. De asemenea, debutul precoce în activitatea de joc prezice o prevalență mai crescută a problemelor de joc pe termen lung. În cazul loteriei, anumite afinități și atitudini pot fi inoculate de către părinți, care pot oferi copiilor bilete de loterie ca fragment al comportamentului paternal, încă din primele vârste, contribuind astfel la internalizarea unor pattern-uri de joc și posibile probleme asociate [7].

METODOLOGIA CERCETĂRII

Obiectiv. Acest studiu are scopul de a obține date preliminare cu privire la comportamentul de joc de noroc în rândul adolescenților cu vârsta cuprinsă între 14-18 ani, din municipiul Galați, România.

Material și metodă. În cadrul cercetării am efectuat un studiu analitic, transversal, în care am evaluat angrenarea adolescenților în comportamentul de joc de noroc, din punct de vedere al incidenței, frecvenței, tipului de joc de noroc practicat și eventuale comportamente care ar putea fi asociate jocului de noroc problematic.

Eșantion. Eșantionul de studiu a inclus 107 elevi de liceu din orașul Galați, cu vârsta cuprinsă între 14 – 18 ani, care au participat un workshop denumit „Pericolele jocurilor de noroc”, având ca subiect creșterea nivelului de conștientizare și prevenția timpurie a adicției de jocuri de noroc. La finalul acestei activități, elevii au completat un chestionar anonim cuprinzând 8 întrebări cu privire la participarea în cadrul diferitelor tipuri de jocuri de noroc pe perioada ultimelor 12 luni.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Lotul de studiu a inclus 107 elevi de liceu cu vârste cuprinse între 14-18 ani cu următoarea distribuție de vârstă: 11% cu vârsta de 14 ani, 18% - 15 ani, 19% - 16 ani, 22% - 17 ani și 30% având 18 ani.

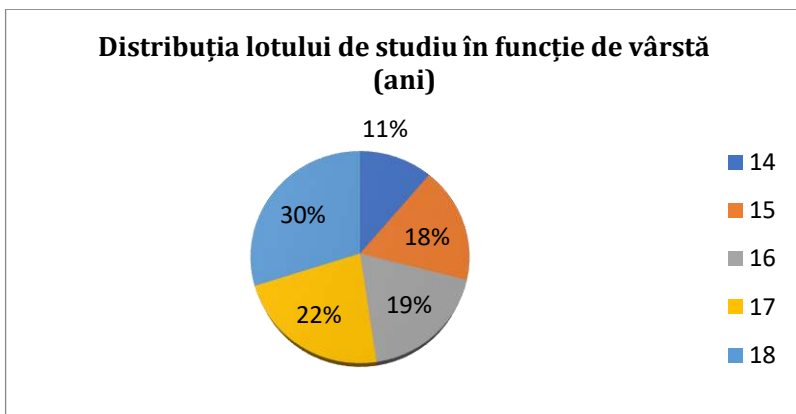


Fig. 1. Distribuția lotului de studiu în funcție de vârstă

La întrebarea: „În ultimul an, ați jucat cel puțin o dată la jocuri de noroc (exemplu: loto, lozuri, pariuri sportive, poker, păcănele, ruletă)?”, 33.64% dintre respondenți au confirmat că au participat la activități de jocuri de noroc în ultimele 12 luni. Dintre aceștia, 16.67% au vârsta de 14 ani, 31.58% au 15 ani, 35% au 16 ani, 37.50% au 17 ani și 37.50% sunt cu vârsta de 18 ani (Figura 2). Se observă o tendință de creștere a incidenței participării la activități de jocuri, pe măsura creșterii vârstei adolescenților, cu valoarea cea mai mare la 17-18 ani.

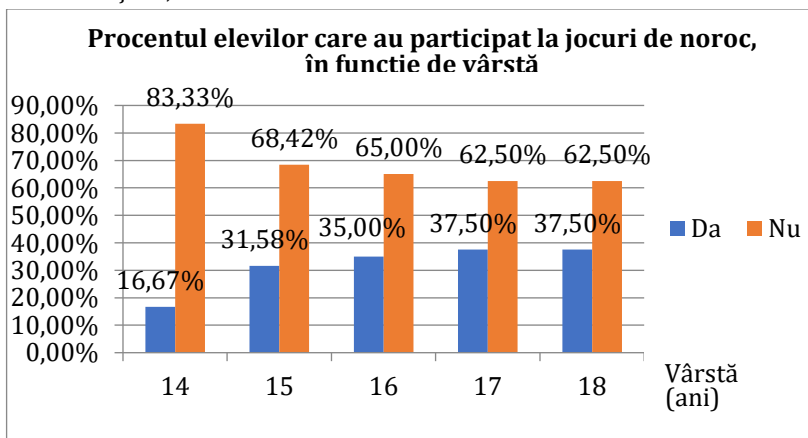


Figura 2. Distribuția numărului de elevi care au participat la activități de jocuri de noroc, în funcție de vârstă

La întrebarea: „La care din următoarele ați jucat cel puțin o dată, în ultimul an?”, 28.9% au răspuns că au jucat la loterie, 29.9% au jucat la loz în plic, 17.75% au pariat la evenimente sportive, 17.75% au fost la păcănele și numai 0.93% au fost la ruletă (Figura 3). Se observă o participare mai mare la tipuri de jocuri de noroc considerate cu rata mică de dezvoltare a comportamentului dependent care totodată sunt ușor accesibile și uneori pot fi accesate în familie.

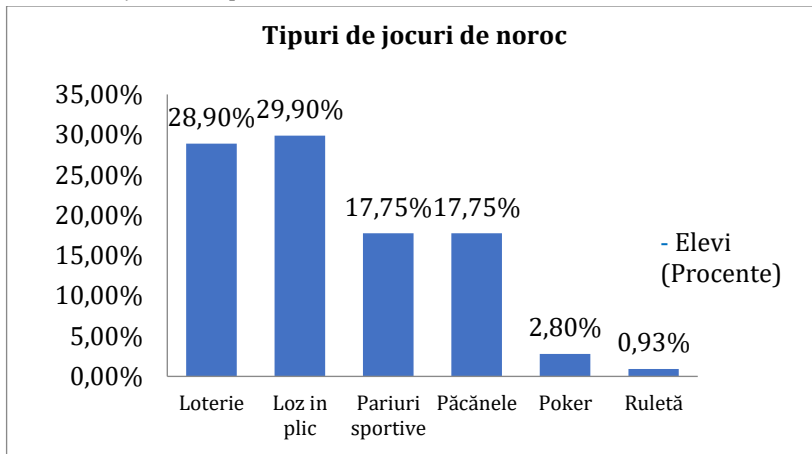


Figura 3. Distribuția procentuală a lotului de studiu în funcție de tipul de joc de noroc practicat

La întrebarea: „Cât de des ați jucat în ultimul an?”, dintre participanții care au jucat în ultimul an, cei mai mulți dintre respondenți au specificat că au jucat de câteva ori pe an (51%), 36% au relatat ca joaca cel puțin o dată pe lună și 13% au răspuns că au jucat cel puțin o dată pe săptămână (Figura 4).

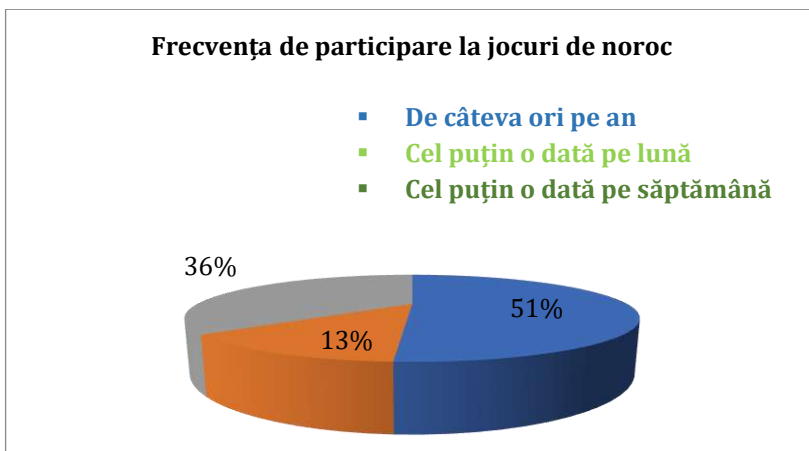


Figura 4. Frecvența de participare la jocuri de noroc, în rândul participanților jucători

Luând în considerare creșterea în popularitate a jocurilor de noroc online, am inclus în chestionar întrebarea „În ultimul an, ați jucat vreodată jocuri de noroc online?” [2], la care 56.76% dintre respondenții care au jucat în ultimul an au răspuns „Da” (Figura 5).

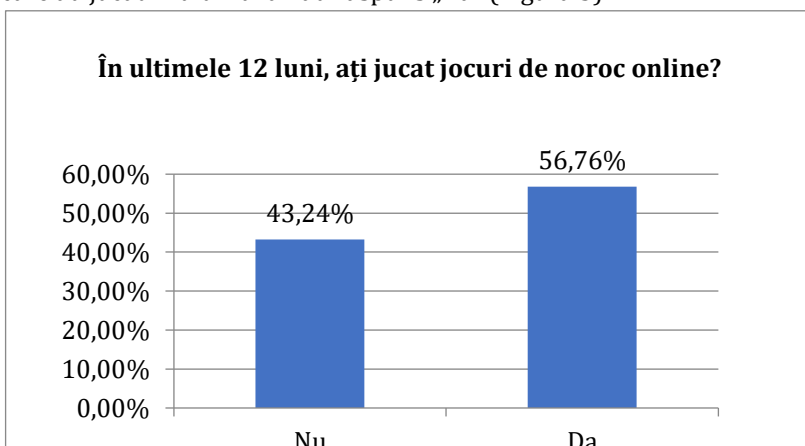


Figura 5. Prevalență de joc de noroc online, raportat la numărul de participanți jucători

În cadrul studiului, am evaluat posibili indicatori ai unui joc de noroc problematic prin întrebările „Ați jucat mai mult decât v-ați propus?”, „Ați împrumutat vreodată bani pentru a juca?” și „Ați ascuns vreodată prietenilor sau familiei că ați jucat?”. Dintre adolescenții care au declarat că au jucat în ultimul an, 33.33% au declarat că au jucat mai mult decât și-au propus, 8.33% au împrumutat bani pentru a juca și 30.55% au ascuns comportamentul de joc de familie și prieteni (Figura 6).

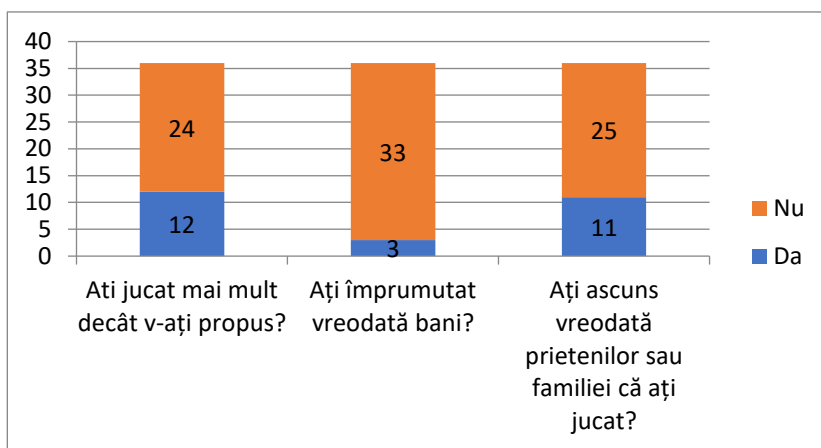


Figura 6. Numărul de subiecți care prezintă indicatori ai unui posibil joc de noroc problematic, raportat la numărul de participanți care au jucat în ultimele 12 luni

Analizând răspunsurile adolescenților care au declarat că au jucat mai mult decât și-au propus, putem observa că numărul acestora crește pe măsura înaintării în vârstă - 3 subiecți cu vârsta de 15 ani, 5 având 17 ani și 7 participanți cu vârsta de 18 ani (Figura 7).

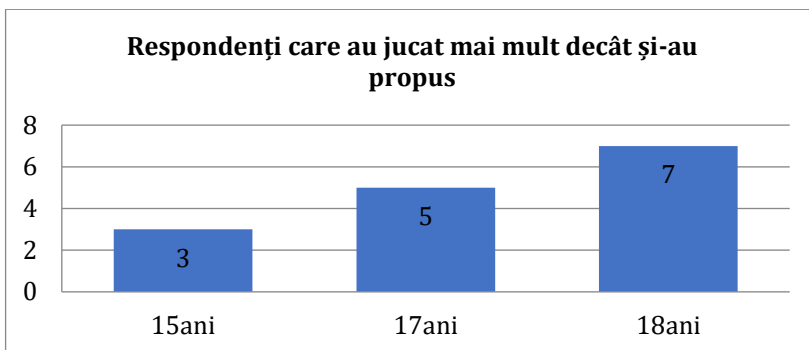


Figura 7. Distribuția în funcție de vârstă a subiecților care au jucat mai mult decât și-au propus

Raportat la numărul adolescenților care au admis că au jucat mai mult decât și-au propus, cel mai frecvent tip de joc este loz în plic, urmat de loterie (53.33%), pariuri sportive (46.66%) și păcănele (40.00%) - Figura 8. Toate valorile procentuale sunt mult mai mari în categoria respondenților care au jucat mai mult decât și-au propus în comparație cu respondenții care au jucat jocuri de noroc. Astfel, se poate observa un comportament de joc de noroc mai intens și mai variat în rândul celor care au jucat mai mult decât și-au propus.

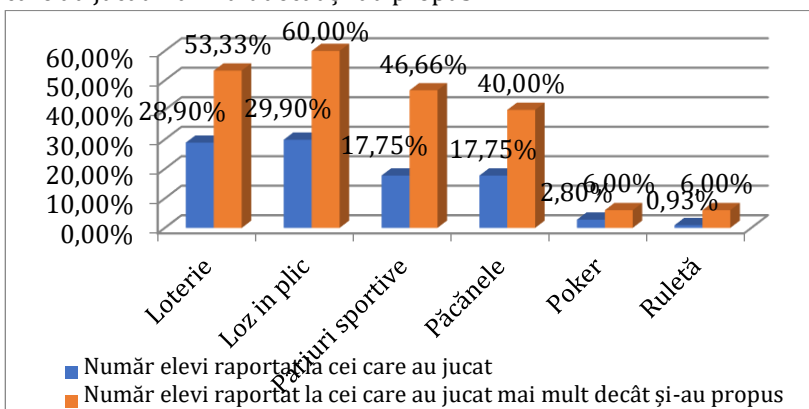


Figura 8. Comparație a tipurilor de jocurile de noroc practicate între grupul elevilor care au prezentat indicatori ai jocului problematic, raportat la grupul elevilor care au declarat că au jucat în ultimul an

CONCLUZII

Rezultatele studiului au evidențiat că, din totalul celor 107 elevi de liceu cu vârste între 14 și 18 ani, 33,64% dintre respondenți au declarat că au jucat cel puțin o dată în ultimele 12 luni, iar tendința de creștere a prevalenței în funcție de vârstă a fost evidentă, cea mai mare fiind la 17-18 ani (37,5%). În ceea ce privește tipurile de jocuri practicate, cele mai frecvent reprezentate au fost loteria (28,9%) și lozurile în plic (29,9%), urmate de pariurile sportive și păcănele, ambele cu o frecvență de 17,75%, în timp ce ruleta a fost rar accesată (0,93%). S-a observat o participare mai frecventă la loterie și loz în plic - jocurile cu nivel de risc de adicție redus și relativ accesibile, dar care pot conduce către familiarizarea și normalizarea angrenării în activități de ludomanie, având potențialul de a conduce către forme mai adictive de joc de noroc o dată cu avansarea în vârstă [7].

Din punct de vedere al frecvenței participării, cel mai frecvent a fost raportat comportament de joc de noroc de câteva ori pe an (51%), urmat de participarea lunară (36%) și săptămânală (13%). Totodată, 56,76% dintre respondenți au recunoscut că au jucat online, reflectând creșterea popularității acestor platforme.

Indicatorii comportamentului problematic de joc de noroc, precum jocul excesiv, împrumutul de bani și ascunderea comportamentului, au fost observați la un procentaj de 33,33%, 8,33%, respectiv 30,55%, fiind mai frecvenți în rândul celor cu vârsta mai avansată (17 și 18 ani).

Rezultatele studiului confirmă existența unei prevalențe notabile a comportamentului de joc de noroc în rândul adolescenților, cu o incidență de 33,64% pentru participarea la jocuri de noroc în ultimele 12 luni. Această constatare se aliniază cu literatura de specialitate, care evidențiază faptul că adolescenții sunt un grup vulnerabil la dezvoltarea comportamentelor de risc, inclusiv jocul compulsiv de noroc [1].

Prezența indicatorilor de comportament problematic, precum jocul excesiv, împrumutul de bani și ascunderea comportamentului, în proporții variind între 8,33% și 33,33%, reafirmă necesitatea unor intervenții educaționale și de prevenție timpurie în rândul adolescenților.

În **concluzie**, rezultatele acestei cercetări subliniază importanța monitorizării și intervenției în mediul școlar, pentru reducerea factorilor de risc și promovarea unui comportament responsabil față de jocurile de noroc. Totodată, reiterăm necesitatea unui studiu epidemiologic amplu, național, care să poate conduce la construirea unor strategii eficiente de intervenție terapeutică și preventivă adaptată vârstelor tinere.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. HAYER T, GRIFFITHS MD. The prevention and treatment of problem gambling in adolescence. În: *Handbook of adolescent behavioural problems: Evidence-based approaches to prevention and treatment*, vol 2. New York: Springer; 2014, p.467-486.
2. GRIFFITHS MD, PARKE J. *Adolescent gambling on the Internet: A review*. În: *International journal of adolescent medicine and health*. 2010 Jan 1;22(1), p.59-75.
3. VOLBERG R, GUPTA R, GRIFFITHS MD, OLASON D, DELFABBRO PH. *An international perspective on youth gambling prevalence studies*. În: *International journal of adolescent medicine and health*. 2010, 22(1), p.3-38.
4. MOLINARO S, CANALE N, VIENO A, LENZI M, SICILIANO V, GORI M, ET AL. *Country and individual-level determinants of probable problematic gambling in adolescence: A multi-level cross-national comparison*. În: *Addiction*. 2014 Dec;109 (12), p.89-97.
5. GUPTA, R., AND J. DEREVENSKY. *Reflections on underage gambling. vol. 1*. În *Respons Gambling Rev* 2014, p.37-50.
6. DOWLING, N.A., MERKOURIS, S.S., GREENWOOD, C.J., OLDENHOF, E., TOUMBOUROU, J.W., & YOUSSEF, G.J. *Early risk and protective factors for problem gambling: A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies*. În: *Clinical psychology review*, 2017, no. 51, p.109-124.
7. LUPU, V., TODIRITA, IR. *Updates of the prevalence of problem gambling in Romanian teenagers*. În: *Journal of Gambling Studies*. 2013; no.29, p.29-36.

CULEGERE DE ARTICOLE ȘTIINȚIFICE

CONFERINȚA ȘTIINȚIFICO-PRACTICĂ

**DEZVOLTAREA CONTINUĂ ȘI CICLICĂ A
CURRICULUMULUI EDUCAȚIONAL**

30 OCTOMBRIE 2025

Semnat pentru tipar: *10.12.2025*

Format: *60x84 1/16*

Comanda: *25 sp*

Tiraj: *50 ex.*

Editura Universității de Stat din Moldova
str. Al. Mateevici, 60, Chișinău, MD-2009
e-mail: editura@usm.md

