



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 2-3 (138-139), 2023

ISSN 1810-6455
Categorie B

Colegiul de redacție:
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Tatiana CARTALEANU
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIȘAN (România)
Constantin CUCOȘ (România)
Otilia DANDARA
Gheorghe DUCA
Adrian GHICOV
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUȚU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PĂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

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

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 400 ex.

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

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

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS

Constantin CUCOȘ
Pedagogia digitală. Prefigurări, statut, componente
(Digital Pedagogy. Foreshadowing, Status, and Components) 3

EX CATHEDRA

Daniela VACARCIUC
Axiologia și esențele valorice ale educației
(Axiology and Value Essences of Education) 9
Hila BALALIS
Organizational Citizenship Behavior from the Pedagogical Perspective
(Comportamentul civic organizațional din perspectivă pedagogică) 15
Katy KAKOON
A Profile of the Teacher Working with Students at Risk
(Profilul profesorului care lucrează cu elevii aflați în situații de risc) 18

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Florentina CIULEI
Dezvoltarea personală a managerilor din sistemul de învățământ preuniversitar – un imperativ al educației în schimbare
(The Personal Development of Managers in the Pre-University Education System as an Imperative of Changing Education) 21

RUBRICA FORMATORULUI PRO DIDACTICA

Tatiana CARTALEANU
Evaluarea cu cartea deschisă: analiza SWOT
(Open-Book Assessment: a SWOT Analysis) 27
Olga COSOVAN
Dicționarele electronice, rețetă de utilizare
(The Electronic Dictionary: a User's Recipe) 31

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Elena-Roxana IRINA
Formarea competențelor învățătorilor de a utiliza textul literar în formarea imaginii de sine a elevilor
(Training Teachers to Use Literary Texts in the Development of Students' Self-image) 36
Ecaterina MIAUN
Rolul folclorului copiilor din punctul de vedere al aspectelor funcționale
(The Role of Child-Lore from the Perspective of Functional Aspects) 39
Valentina CHEPTENE
Educația bilingvă – practică reflexivă vizând capitalul cultural și lingvistic al elevilor
(Bilingual Education: A Reflective Practice Targeting Students' Cultural and Linguistic Capital) 41
Angela DIMITRIU
Abordări ale constructivismului cognitiv în dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică în limba engleză la elevii din învățământul profesional tehnic prin prisma instrumentelor digitale
(Approaching Cognitive Constructivism in the Development of the Pragmatic Communication Competence in English in Vocational Technical Education Students through the Lens of Digital Tools) 43
Ilona POPOVICI
Metode și tehnici de dezvoltare a competenței de comunicare digitală
(Methods and Techniques for Developing Digital Communication Competence) 47

EVENIMENTE CEPD

Programul Evaluarea calității în învățământul general are noi absolvenți
(The Quality Assessment in General Education Program has New Graduates) 50

ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Silvia GOLUBIȚCHI

Aspecte metodologice ale învățării textului multimodal în clasele primare (Methodological Aspects of Multimodal Text Study in Primary School).....	51
Dana-Maria MOTFOLEA	
Învățarea limbii engleze la treapta primară în viziunea elevilor și a părinților (Learning English at Primary School Level as Seen by Students and Parents).....	55
Lilia STEGĂRESCU	
Condiții și strategii de eficientizare a managementului consilierii educaționale în treapta primară a învățământului (Efficiency-Improving Conditions and Strategies for the Management of Educational Counseling in Primary Education).....	59

DOCENDO DISCIMUS

Ana BULAT-GUZUN

Manualul digital – manualul noii generații de elevi (The Digital Textbook – a Textbook for a New Generation of Students)	65
Constantin-Cătălin IFRIM	
Mijloace moderne de învățământ: manualul digital (Modern Means of Education: the Digital Textbook)	69
Ninela BIVOL	
Digitalizarea – condiție în depășirea eșecului școlar (Digitization – a Condition in Overcoming School Failure)	71
Atena Luminița ILIE	
Managementul conflictului – o abilitate profesională necesară cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie Conflict Management – a Necessary Professional Skill for Early Education Teachers	75
Elena Lucreția NEACȘU	
Praxiologia modelelor de dezvoltare personală aplicabile la liceu (Praxiology of Personal Development Models Applicable in High School).....	80
Irina ROTARU, Mariana ȚÎBULEAC, Viorica CHIRIAC	
Simularea (jocul de rol) – metodă inovativă de validare a rezultatelor învățării (Simulation (Role Playing) – an Innovative Method for the Validation of Learning Outcomes).....	83
Ana Iuliana ȚĂȚU	
Consolidarea sistemului de educație profesională tehnică în Moldova: un obiectiv important al proiectului <i>CONCEPT V</i> (Consolidation of the Vocational Technical Education System in Moldova: an Important Objective of the <i>CONCEPT V</i> Project)	86

EXERCITO, ERGO SUM

Angela SÎRGHI

PADLET – un instrument colaborativ utilizat în procesul de predare, învățare și evaluare a limbii străine (PADLET – a Collaborative Tool Used in the Process of Teaching, Learning, and Assessing a Foreign Language)	89
--	----

EVENIMENTE CEPD

Rima BEZEDE

Proiectul și portofoliul în abordarea didacticii moderne (The Project and the Portfolio in the Approach of Modern Didactics)	93
Platforma <i>EDUCAȚIE</i> : bilanțuri (The <i>EDUCATION Platform</i> : a Balance Sheets)	94
Noi competențe pentru managerii din cultură (New Skills for Cultural Managers)	95
Clubul formatorilor <i>PRO DIDACTICA</i> : suntem o echipă și vrem să ne facem auziți mai bine! (<i>PRO DIDACTICA</i> Trainers' Club: We Are a Team and We Want to Make Ourselves Heard!)	95

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Pedagogia digitală (Digital Pedagogy)	96
--	----

C U P R I N S



Constantin CUCOȘ

dr., prof. univ.,
Universitatea Al.I.Cuza din Iași

Pedagogia digitală. Prefigurări, statut, componente

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.7974394

Rezumat: În acest articol ne propunem să reflectăm asupra necesității de a institui o nouă ipostază a pedagogiei, cea care vizează procesul educativ realizat – total sau parțial – prin intermediul noilor tehnologii informatice, cum se prefigurează o pedagogie digitală în raport cu cea „clasică”, care sunt temele de gândire noi sau de vizare a practicii educative din punctul de vedere al acestei topici, ce provocări – didactice sau etice – vor avea profesorii în perspectiva acestor noi

transformări și evoluții.

Cuvinte-cheie: pedagogie digitală, educație online, noi tehnologii, virtualizarea educației, societatea cunoașterii, cibercultură.

Abstract: In this article we propose to reflect on the need to establish a new pedagogy, one aimed at the educational process carried out – totally or partially – by means of new information technologies, on how a digital pedagogy is prefigured in relation to the „classic” one, what are the new themes of reflection or of targeting educational practice from the perspective of this topic, and what challenges, didactic or ethical, will teachers face in the perspective of these new developments and evolutions.

Keywords: digital pedagogy, online education, new technologies, visualization of education, knowledge society, cyberculture.

INTRODUCERE

Experiența de predare în perioada pandemiei a scos în evidență nu numai ajutorul pe care îl poate aduce cadrul tehnic de comunicare, necesitatea de a avea competențe pe măsură, ci și fezabilitatea axiomelor pedagogiei tradiționale de a face față noilor sfidări. Înseși teoriile sau reprezentările noastre despre predare-învățare au trebuit să treacă printr-un examen de întrebuintare, adecvare și contextualizare, proces ce a demonstrat că e nevoie de re-examinări ale eșafodajului didactic, dacă nu chiar de o nouă ipostază sau secțiune a pedagogiei, construită în consens cu noile situații sau condiționări.

Tehnologiile de informare și de comunicare moderne au o prezență ce ține de obișnuit, de evident. Acestea au devenit indispensabile derulării tuturor activităților, fiind aproape omniprezente în lumea muncii, în administrație, în comerț, în școală, în instituții de cultură, în viața de zi cu zi. Între timp, și aceste paliere sau entități se poziționează mai deschis, mai interesat, mai atent față de tehnologiile actuale. Prin urmare, școala trebuie să ia act de ele, pregătindu-i pe profesori și, respectiv, pe elevi în perspectiva integrării și utilizării acestora – pe măsura potențialului specific. În plus, se știe că printre actualele obiective ale școlii se află – de pildă – învățarea permanentă, formarea pe parcursul întregii vieți, învățarea învățării, autonomizarea axiologică a persoanei (a ști să selecționezi, să semnifici, să explorezi etc.). Atingerea acestor obiective este facilitată și de introducerea noilor tehnologii în practicile aferente. Ivirea acestora nu are cum să aneantizeze, să relativizeze, să invalideze componente importante ale exercițiului educațional din „amonte” (teoriile învățării, principiile didactice) sau din „aval” (programele școlare, procesele de predare propriu-zise). Dimpotrivă, ele pot deveni aliat sau factor de amplificare a aportului formativ – dacă ne poziționăm înțelept, realist, cumpătat la astfel de cadre tehnoculturale.

CONTEXT ȘI ARGUMENTARE

Tehnologiile de informare și de comunicare de ultimă oră produc multiple replieri de ordin obiectual, procesual, relațional, valoric ce obligă pe cei care gândesc și fac educația să ia în calcul toate aceste modificări, să le asume, să le coreleze cu aliniamentele și finalitățile specifice formării. Din punct de vedere epistemologic, suntem nevoiți să revizuiți vechi paradigme explicative, întrucât nicio teorie nu este încheiată, definitivă, perfectă. Din perspectivă procesuală, apar noi incitări, determinări, provocări ale realității pe care nu le putem neglija [7]. Din perspectiva surselor conținuturilor de informare sau învățare, asistăm la apariția unui nou suport sau referențial, cibercultura, ca un complement sau extensie a conținuturilor explicite [14]. Din perspectivă acțională, încercăm să evaluăm sau să validăm noi moduri de întreprindere și de soluționare a problemelor [2]. Schimbarea modului de a face educația este determinată nu numai de o dialectică intrinsecă acestei activități (e în firea lucrurilor ca orice procesualitate să se revizuiască sau să se perfecțeze din interior), dar și de provocări evidente ce se exercită dinafară (prin înnoirile din planul tehnologic, economic, științific) [4].

În încercarea de a descrie și delimita referențialul pentru o pedagogie digitală, plecăm de la trei asumții:

I. Atragerea noile cadre comunicaționale în educație presupune o asumare responsabilă, deopotrivă didactică, deontologică, culturală, a noilor tehnologii, luând în calcul ipostaze, funcționalități, facilități ale noilor mijloace, dar și dificultăți, limite sau provocări actuale și de perspectivă. Noua realitate antropologică impune noi tipuri de conduite, centrate pe formarea unor competențe bazale, de identificare și operare cu cunoașterea sau cu tehnologia actuală [15]. Și, mai ales, obligă la o atitudine responsabilă, în perspectiva prezervării, dar și sporirii spiritualizării și umanizării lumii în care trăim.

II. E de presupus să asistăm la o dinamică atât a sistemului, cât și a procesualității educative, aceste dimensiuni fiind indisolubil legate. De altfel, a devenit evident faptul că ivirea noilor ancadramente, formate din dispozitivele tehnice și mediatice, a condus la o recontextualizare a sistemului de învățământ în raport cu acest mediu tehnocultural și comunicațional [12], inclusiv prin re-actualizarea normativității sau legislației aferente. Înseși atitudinile actorilor educaționali față de tehnologie s-au schimbat vizibil în ultimii ani. Experiența pandemică, de pildă, a demonstrat faptul că spațiul școlar a devenit mai permisiv pentru a reconverti ceea ce este valoros la nivel tehnic în factor facilitator în formare. „Noile tehnologii informaționale și de comunicare sunt levieri, pentru dascăl și elev, ale unei noi perspective asupra acțiunilor structurante atât ale actului de învățare, cât și de predare. Spațiul acestei co-organizări este dintr-o dată delimitat prin specificitatea instrumentelor puse în joc, dar și prin ansamblul procesului structurant al celor două tipuri de acțiuni” [1].

Spațiul educațional trebuie să fie deschis și predispus la o autoorganizare – când circumstanțele le impun.

III. Orice act de achiziționare a cunoașterii sau a unui comportament nou se bazează – și uneori depinde în mod hotărâtor – de cadrul procedural, de mijlocul (tehnic, logistic, instrumental) la care se face apel. Mijlocul devine nu numai o simplă cale, dar și ingredient al conținutului pe care îl prefigurează sau îl semnifică într-un anumit fel; la limită, se „crează” conținuturi noi facilitate tocmai de cadrul de transmitere uzitat. Mijloacele informatice constituie nu numai un facilitator al educației pentru cunoaștere, ci și un inductor propriu-zis de noi informații, atitudini, conduite, prin simpla lor prezență și uzanță.

Tehnicile pot suplimenta experiențele de învățare față în față sau pot spori capacitatea de a facilita experiențe de formare în timp real în rândul persoanelor (grupurilor virtuale de cercetare, de învățare) răsfrânte la nivel global. Acest model permite educatorilor să demonstreze că practicile lor de predare sunt la fel de rigurose planificate, documentate și executate ca și practicile pedagogice standard. Unii autori avansează un model teoretic, dar și practic, numit „cibergogie”, care este structurat într-o perspectivă de epistemologie socioconstructivistă, care derivă din punct de vedere filozofic din abordarea socioculturală vygotskiană, a internalizării cunoștințelor susținute de procese sociale care conduc la dezvoltarea funcțiilor cognitive superioare. „Constructivismul social este pertinent în ceea ce privește calitățile și avantajele prezente în mod obișnuit într-un 3DiVW (*3D Immersive Virtual Worlds*) sociocentric, furnizarea de canale multiple de comunicare atât sincrone, cât și asincrone, oportunități de colaborare, co-creare și creare de rețele, de afilieri intenționate cu grupuri și comunități de practică, nesubestimând valoarea întâlnirilor întâmplătoare care pot oferi o oportunitate de învățare informală și de edificare de relații sociale și de lucru semnificative în colaborări umane autentice. Comunicările, afilierile și relațiile create între oamenii din cadrul 3DiVW nu sunt neapărat limitate doar la mediul virtual, ci adesea se ramifică în/ spre alte site-uri de rețele sociale, cum ar fi LinkedIn, Twitter și Facebook. Acestea se extind în lumea fizică, în care oamenii se întâlnesc față în față, călătorind adesea internațional în scopuri ocazionale, sociale sau de afaceri. În schimb, noi rezidenți pot fi atrași în lumea virtuală ca urmare a conexiunilor, afilierilor și asocierilor care provin din influențele rețelelor sociale” [17, p. 7].

Într-un studiu recent, realizat după circa un an de învățământ online, s-au evidențiat și ale evoluției, legate de accesibilitate sau adresabilitate [cf. 3, p. 48], care pot genera noi preocupări ale unei pedagogii orientate spre mediul digital:

- Replierea cvasi-totală a educației pe traiectul online poate conduce la accentuarea decalajelor și la o nouă distribuie a capitalului cultural pe

axele urban – rural, elevi cu rezultate bune – elevi cu rezultate slabe la învățătură, mediu familial favorizant – mediu familial nefavorizant din perspectiva învățării autentice etc.; din acest punct de vedere, pedagogia digitală trebuie să ofere garanții în ce privește diminuarea adâncirii acestor tendințe, prevenirea discriminării culturale sau educaționale, crearea de șanse egale pentru toți participanții la exercițiul educațional.

- Învățarea virtuală devine mai costisitoare financiar și mai cronofagă din perspectiva pregătirii și livrării acesteia, de către profesor, din perspectivă proiectivă, tehnică, didactică; dincolo de asumarea cadrajului tehnic, procesul educativ, care integrează noile tehnologii, trebuie prefigurat în raport cu principii, strategii, relaționări pe care o pedagogie digitală trebuie să le evidențieze, promoveze, valideze.
- Competențele strict academice și metodice nu sunt suficiente pentru un astfel de cadru de formare: profesorul trebuie să preia și sarcini de consiliere de învățare, în unele situații chiar de consiliere psihopedagogică, ajutând elevii să adopte strategii metacognitive, de autoobservare și autoconducere, atât în raport cu învățarea propriu-zisă, cât și cu asumarea/susținerea unei realități date; noul instrumental obligă la însușirea unor competențe suplimentare, care să prevină sau să compenseze anumite deficite sau efecte ascunse ale uzanței mediului online de învățare.
- Învățământul online poate exclude anumite categorii de copii – cu nevoi speciale, cu dificultăți de învățare, neșcolarizați, abandonati etc.; în acest sens, o pedagogie digitală va trebui să ia în considerație nu numai situațiile standard de educație, ci și contexte educative particulare în raport cu nevoile specifice ale unor categorii de elevi.

PEDAGOGIA DIGITALĂ – DEFINIRE ȘI DIRECȚII DE INTEROGAȚIE

Toate aceste schimbări de perspectivă ne obligă la sporirea reflecției asupra teoriilor psihopedagogice despre învățare, asupra formelor și strategiilor de instruire, asupra construirii cunoașterii, a receptării și interiorizării valorilor; perioada crizei pandemice a demonstrat că nu tot arsenalul teoretic știut a făcut față sau s-a nimerit cu complexitatea noii realități; o astfel de chestiune rămâne o provocare pentru cercetarea fundamentală și aplicată din domeniul științelor educației.

Mai mult, interogația pedagogică trebuie să ia în calcul și prezența și implicațiile *inteligenței artificiale* (IA) asupra proceselor implicate sau conexe cu educația. Însuși discursul, precum și însăși explicația pedagogică au de câștigat în a menține, întări sau ratifica științifici-

tatea acestora, sau de a garanta explicația non-contradictorie sau eliminarea unor șabloane ori expresii ambigue, înlemnite, șablonarde. „Inteligenta artificială, consideră Olimpiu Istrate, are potențialul de a contribui semnificativ la progresul științei educației prin sprijinirea cercetării și analizei datelor în domeniu... Aceasta ar putea fi, de asemenea, utilizată pentru a sprijini dezvoltarea de noi tehnologii și abordări educaționale, cum ar fi învățarea personalizată și adaptativă, tutoratul inteligent și mediile de învățare imersive... Este important să se ia în considerare provocările și limitările potențiale ale utilizării inteligenței artificiale în cercetarea educațională și să se asigure că aceasta este folosită într-un mod etic și responsabil” [9]. Atât sintaxa discursului explicativ, cât și elementele de conținut pot fi corectate sau ameliorate în măsura în care cadrajul informatic, prefigurat în raport cu acest obiectiv, poate directiva sau monitoriza ținuta epistemologică a discursului științelor educației. Apariția și apelul la programe anti-plagiat, de asemenea, au incidente asupra promovării unui conținut științific verificat, la generarea unor texte acurate, originale, cu proprietar asumat, ceea ce va consolida componenta etică a reflecției de specialitate și a cercetării de profil.

Pedagogia digitală este cea ipostază a reflecției pedagogice centrată pe procesul de predare-învățare ce integrează în învățământ noile mijloace de informare și de comunicare. Din perspectiva pedagogiei digitale, se recalibrează unele obiective ale învățării, se circumstanțiază principii didactice, se specifică cadrajul strategic și instrumental, se prospectează reconfigurările medierii didactice, se recalibrează formele și metodele de asigurare a feedback-ului educațional. Ea reprezintă o reflecție adaptată și aplicată mediilor de învățare în care componenta tehnic-instrumentală este prezentă explicit și orientată în scop educogen (prin formule online, hibrid, față în față).

Pedagogia digitală este cea punere în chestiune a utilizării instrumentelor digitale cu precauție și eficiență, când acestea se pretează (sau nu) în raport cu obiectivele instructive și formative. Aceasta depășește simpla pledoarie pentru integrarea tehnologiilor digitale în predare, centrându-se, mai degrabă, pe abordarea acelor instrumente dintr-o perspectivă interogativ-critică. Pedagogia digitală are rădăcini în teorii ale învățării precum constructivismul, socio-constructivismul, dar și în preocupări anterioare mai dedicate precum instruirea asistată de ordinator, pedagogia critică, pedagogia deschisă etc.

O cuprinzătoare definiție o aflăm la Olimpiu Istrate, un pedagog cu preocupări serioase și constante în integrarea digitalului și spațiului virtual în învățământ și educație: „*Pedagogia digitală* este partea pedagogiei care studiază proiectarea, desfășurarea și evaluarea situațiilor educative cu o componentă semnificativă de tehnologii digitale, precum și condițiile necesare pentru desfășurarea acestora – interacțiuni sincron și asincron în

medii virtuale și mixte de învățare, platforme și instrumente de management al învățării, resurse educaționale digitale, valențe educaționale ale diverselor aplicații și instrumente digitale, asistenți virtuali pentru învățare și predare, competențele digitale ale cadrelor didactice, politici educaționale și programe specifice” [8]. Pedagogia digitală are ca centru de interes acele aspecte ale proceselor educative care utilizează tehnologiile digitale pentru a sprijini și îmbunătăți experiența de învățare a elevilor. Ea nu este o nouă pedagogie, ci o extensie, o formă de contextualizare și focalizare pe noi tipuri de probleme ivite prin integrarea noilor tehnologii în procesele educative, chiar „vârful de lance al inovației pedagogice” [8]. Un astfel de proces de predare-învățare implică integrarea unei varietăți de instrumente și tehnologii – dispozitivele mobile, tabletele, computerele și software-ul educațional, pentru a crea un mediu de învățare deschis, extensiv, interactiv, flexibil, personalizat. Pedagogia digitală poate fi aplicată într-o gamă largă de contexte, de la învățământul tradițional la învățarea la distanță sau hibridă, de la nivelurile incipiente ale formării până la educația universitară, de la pregătirea inițială la formarea continuă, de la situațiile educative ce funcționează în condiții normale la cele survenite în condiții sau intervale de criză, atipice, catastrofice.

Pedagogia digitală este un domeniu la început de drum, cu multe căutări tematice, cadre conceptuale diverse, răspunsuri multiple, unele integrate, corelative, congruente, altele împrăștiate, nesistematice, chiar contradictorii [cf. 19]. Consensul este dat de preocupare, adică de a da răspunsuri adecvate în legătură cu fructificarea noilor tehnologii în ansamblul practicilor educaționale. Pedagogia digitală își propune să reflecteze la o predare eficientă prin valorificarea adecvată a avantajelor tehnologiilor digitale și a maximizării virtuților lor educative.

COMPONENTE ALE UNEI PEDAGOGII DIGITALE

Domeniile sau topicile de studiu pe care le-am putea include în pedagogia digitală se concentrează pe teoria, scopul, modelele de interacțiune dialogică online ale profesorilor și elevilor, pe echilibrul dintre tehnologie și pe transformarea e-learning-ului într-un mediu favorizant și propensator pentru educație.

Care ar fi principalele preocupări sau tipuri de probleme pe care le-ar avea în atenție pedagogia digitală? Iată câteva [cf. 20]:

- Ce teorii și principii stau la baza utilizării transformatoare a tehnologiilor digitale în procesul de predare și învățare?
- Cum poate ajuta pedagogia digitală diverși beneficiari, inclusiv copiii mici, elevii din școli, părinții, studenții din învățământul superior, cursanții adulți sau persoanele cu nevoi speciale?

- Cum dezvoltăm sau poziționăm pedagogia digitală în raport cu avansul continuu al tehnologiilor?
- Care sunt considerentele sau argumentele sociale, etice și epistemice pentru degajarea unei pedagogii digitale?
- Cum îmbunătățim repertoriul de cunoștințe/competențe de pedagogie digitală al profesorilor?
- Cum ar putea profesorii să profite de avantajele tehnologiilor digitale pentru a beneficia de creșterea eficienței predării?
- Cum răspund cursanții la utilizarea preconizată a avantajelor tehnologiilor?
- Care sunt oportunitățile, dar și provocările pedagogice atunci când se dezvoltă un mediu de e-learning pentru educabili?

La aceste preocupări se pot adăuga și alte teme de reflecție legate de: cum se proiectează o activitate de învățare în mediul digital/virtual, cum se produce relaționarea didactică în noul context, cum se stimulează și integrează efortul colaborativ al elevilor, care va fi raportul sincron-asincron în învățare, ce provocări apar în ce privește managementul învățării, ce precauții deontologice trebuie conștientizate și respectate etc.

Componentele unei pedagogii digitale se pot dezvolta și pot varia în funcție de contextul și nevoile specifice ale procesului de învățare. Pedagogia digitală aduce o serie de elemente noi în procesul de învățare, care trebuie reflectate în conținutul și structura acesteia. Iată câteva capitole care ar putea fi incluse într-o pedagogie digitală, în comparație cu pedagogia tradițională [2; 6; 8; 10; 13]:

1. Investigarea aportului tehnologiei și instrumentelor digitale la derularea sau perfectarea procesului de învățare. Aceste instrumente se referă la computere, tablete, dispozitive mobile, programe și software-uri educaționale. Pedagogia digitală ar trebui să includă o discuție extinsă și responsabilă despre tehnologiile de învățare și modul în care acestea pot fi valorizate didactic în procesul de învățare.
2. Proiectarea sau derularea unor experiențe de învățare interactive și colaborative, prin intermediul utilizării de instrumente digitale care permit comunicarea și colaborarea între elevi și profesori. Se cer a fi investigate predispozițiile tehnologiei în a oferi o experiență de învățare personalizată, adaptată la nevoile și interesele individuale ale elevilor. Pedagogia digitală va decela și propune strategii și instrumente pentru a sprijini învățarea personalizată.
3. Generarea și gestionarea unor conținuturi educative în consens cu noile atribute și însușiri ale medierii digitale. Pedagogia digitală ar trebui să ofere celor care proiectează sau dimensionează curriculumul școlar piste și strategii de transpoziție digitală a *savoir*-ului școlar, a atitudinilor și conduitelor aferente la nivelul suporturilor de învățare, dar și la nivelul activităților

didactice curente desfășurate de către cadrele didactice. Curriculumul care se disponibilizează prin intermediul noilor tehnologii trebuie să suporte redefiniri și redimensionări de ordin tehnic și pedagogic, ținând cont atât de caracteristici intrinseci noului cadru de învățare (delocalizarea formării, asincronicitatea, autonomia sporită a educatului), cât și de o serie de parametri ce caracterizează contextul mai larg, de ordin sociocultural, în care se realizează educația [5].

4. Adâncirea perspectivei de abordare personalizată a învățării, care pleacă de la nevoile și nivelul de dezvoltare al fiecărui elev. Acest aspect este favorizat de integrarea unor instrumente digitale care permit monitorizarea progresului și performanței elevilor, feedback individualizat, autoconstrucție a propriului demers achizitiv. Pedagogia digitală poate fi utilizată pentru a încuraja colaborarea și învățarea socială, prin utilizarea instrumentelor de colaborare și comunicare online, precum și prin încurajarea participării elevilor la comunități de învățare online.
5. Specificarea sau validarea unor strategii, metode, procedee didactice (inclusiv prin contextualizarea celor tradiționale în raport cu noul context) care să fie congruente cu noul spațiu tehnologic, dar să aibă și valențe educogene, formative, transformatoare în raport cu finalitățile educaționale. O pedagogie digitală va decela un inventar deschis de piste metodice în care artefactul va fi corelat cu scopul educativ și va primi validare în măsura în care propensiunea educativă devine evidentă.
6. Propunerea unor piste de formare, dezvoltare, monitorizare a competențelor digitale ale elevilor prin intermediul unor instrumente digitale simultan cu formarea sau consolidarea abilităților tehnice, de comunicare și de gândire critică. Pedagogia digitală trebuie să ofere soluții de formare la elevi a competențelor de uzanță mediului digital, de apel la instrumente de colaborare și comunicare online și să dezvolte abilități de alfabetizare digitală.
7. Apelul sau introducerea unor forme, structuri, instrumente evaluative ale procesului de învățare și ale performanței elevilor prin intermediul unor instrumente digitale care permit motivare continuă și feedback imediat. Pedagogia digitală trebuie să vizeze evaluarea în mediul digital și modul în care aceasta poate fi utilizată pentru a evalua competențele digitale și pentru a măsura progresul elevilor în procesul de învățare online.
8. Investigarea posibilităților de asistare, din perspectiva *intelenței artificiale*, a cunoașterii referitoare la felul cum trebuie realizată educația, la validarea și gestionarea acesteia, la garantarea corectitudinii generării și bunei uzanțe, la formatarea sistemelor și proceselor educative sub aspect proiectiv, normativ, aplicativ [16]. Pedagogia digitală ar putea statua mecanisme de filtraj epistemologic sau pârghii de

monitorizare a calității reflecției despre educație și a educației ca atare.

Pedagogia digitală trebuie să aibă în vedere și o serie de provocări sau probleme de ordin deontologic, în special privind confidențialitatea datelor și securitatea persoanelor care intră într-un astfel de dispozitiv de învățare. Iată câteva precauții sau vulnerabilități de vizat.

- Confidențialitatea datelor cu caracter personal: în timpul procesului de învățare online, elevii pot furniza informații personale sensibile, precum numele, adresa, data nașterii sau informații financiare; este important ca gestionarii procesului didactic, profesorii, părinții etc. să ia măsuri pentru a proteja aceste informații și să se asigure că sunt utilizate doar în scopuri educaționale legitime.
- Securitatea persoanelor în mediul online: în noul context, elevii pot fi expuși la diverse amenințări, cum ar fi hărțuirea online, interpelarea sau abuzul sexual, cyberbullying etc. Cadrele didactice trebuie să preîntâmpine aceste riscuri și să ia măsuri pentru a proteja elevii în timpul procesului de interacțiune online.
- Gestionarea apartenențelor etnice, culturale, lingvistice, spirituale: pedagogia digitală poate aborda diferența atât ca o oportunitate de inter-cunoaștere și schimb fertil între elevii cu referințe culturale sau lingvistice diferite, dar și ca motiv de contrast sau discordie ce conduce la prejudiciere sau segregare. Din acest punct de vedere, trebuie investigate oportunitățile de interacțiune pe baza valorizării pozitive a diferenței și a respectului reciproc.
- Discriminarea și inegalitatea de acces la mediul digital: într-un context socioeconomic în care accesul la tehnologie și conexiunea la internet pot fi limitate, elevii care provin din medii socioeconomice dezavantajate pot fi obstrucționați în a accede la procesul de învățare online. Este fapt cunoscut că aceste cadre tehnice pot avea ca efect „o diferențiere consistentă: pe de o parte, vor fi cei care au beneficiat în educație de inteligența artificială, iar pe de altă parte, copiii care vor folosi doar metode clasice, pentru că școlile lor nu și-au putut permite costurile AI. În dezvoltarea intelectuală și profesională a noilor generații vor apărea diferite niveluri, iar legiuitorii trebuie să găsească modalități de armonizare a tipologiilor educaționale și profesionale care vor apărea în deceniile următoare” [18, p. 32]. Revine responsabililor comunitari, managerilor, părinților sarcina de a elimina sau reduce aceste diferențe și de a asigura că toți elevii au acces la resurse digitale oportune.

Acestea sunt, cel puțin pentru contextul și experiența prezentă, câteva exemple de provocări de ordin deontologic care trebuie asumate și explicitate la nivelul unei pedagogii digitale. Un demers educativ, clasic sau

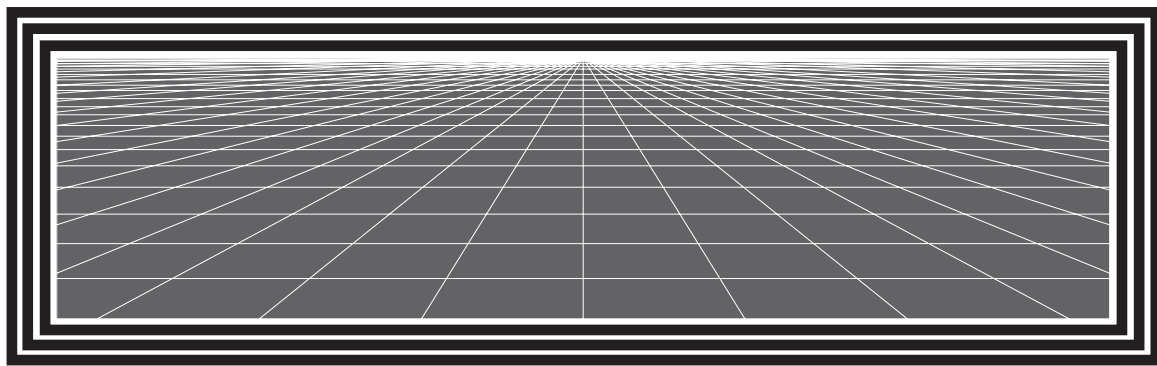
online, va fi dimensionat astfel încât să ofere o experiență de învățare sigură și incluzivă, iar pentru acest imperativ factorii decizionali, normativitatea și acțiunea educativă trebuie să se conformeze unor comandamente etice atât explicite, cât și implicite, prescrise sau liber-consimțite.

CONCLUZII

Pedagogia digitală are în vedere filozofia și practica predării și învățării semnificative în era digitală. Avansul științific și tehnologic, dar și imperativele educative au condus la crearea de instrumente și spații digitale care ne-au modelat, la rândul lor, în consens cu aceste tendințe. Particularizând sau contextualizând căutări ale pedagogiei clasice, pedagogia digitală se concentrează pe găsirea unor soluții la întrebări legate de uzanța judicioasă a noului cadru tehnologic în procesele educative actuale. Întrucât la adresa pedagogiei s-au pus pe tapet noi provocări, prin cercetare, experiență, inovare, abordare deschisă a noi tipuri de alianțe sau integrări, noile preocupări vor conduce pe viitor, cu siguranță, la pași semnificativi în perfecționarea predării-învățării și a interacțiunilor cu caracter formativ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Alava S. Enjeux réels ou virtuels des technologies éducatives. 2005. Pe: <http://perso.wanadoo.fr/alava/TIC2002/alavacours1.htm> (Accesat la 17.05.2016).
- Bayne S., Gallagher M. Near Future Teaching: Practice, policy and digital education futures. In: *Policy Futures in Education*, 19 (5), 2021, pp. 607-625.
- Botnariuc P., Cucoș C., Glava C. et al. Școala online. Elemente pentru inovarea educației. Raport de cercetare evaluativă. București: Editura Universității București, 2020.
- Cucoș C. Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării. Iași: Polirom, 2006.
- Cucoș C. Generarea conținuturilor școlare/suporturilor de învățare de tip e-learning. Caracteristici și criterii de calitate. În: Ceobanu C. et al. *Educația digitală*. Iași: Polirom, 2020.
- Cucoș C., Ceobanu C. Cyberculture: a new Reference Frame for Learning. In: *The International Journal of Learning*, Vol. 16, No. 6, Champaign, Illinois, Common Ground Publishing LLC, 2009.
- Făt S., Labăr A. Eficiența utilizării noilor tehnologii în educație. EduTIC 2009. Raport de cercetare evaluativă. București, Centrul pentru Inovare în Educație, 2009. Pe: www.elearning.ro/resurse/EduTIC2009_Raport.pdf (Accesat la 14.02.2023).
- Istrate OI. Pedagogia digitală: Definiție și arie conceptuală, 2022. Cf. <https://educatia-digitala.ro/pedagogia-digitala-definitie-si-arie-conceptuala/> (Accesat la 5.03.2023).
- Istrate OI. Experimentul Ariadna. Rolul inteligenței artificiale în științele educației, 2023. Pe: bit.ly/3MBdjFE (Accesat la 2.03.2023).
- Lamb J. et al. The postdigital learning spaces of higher education. In: *Postdigital Science and Education*, 2021. Cf.: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8632727/> (Accesat la 14.02.2023).
- Levy P. Cyberspace et cyberculture. Pe: http://www.uoc.es/web/esp/articles/digitum_pierre_levy_fr.htm. (Accesat la 17 mai 2016).
- Manolescu I. Videologia. O teorie tehnoculturală a imaginii globale. Iași: Polirom, 2003.
- Michel J. Nouvelles approches de la formation par les nouvelles technologies et le multimédia. La démarche de l'école nationale des ponts et chaussées. Communication faite au Colloque organisé par Le Journal du Multimédia à Paris, les 13 et 14 octobre 1999. Pe: <http://www.enpc.fr/~michel-j/publi/JM321.html> (Accesat la 17 mai 2016).
- Peraya D. Le cyberspace: un dispositif de communication et de formation médiatisée. In: Alava S. (coord.) *Cyberspace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation?* Bruxelles: De Boeck Université, 2000.
- Plantard P. Le numérique: un fait social total en éducation? În: Plantard P., Tobaty A.I. (coord.) *Les enjeux du numérique éducatif*. In: *L'École et la Ville*, nr. 31, Académie Creteil, Paris, 2021. Cf. https://www.professionbanlieue.org/IMG/pdf/pb_ecole_ville_31_bat.pdf.
- Roumate F. (ed.) *Artificial Intelligence in Higher Education and Scientific Research, Future Development*. Springer Nature Singapore Pte Ltd, 2023.
- Scopes L. A cybergogy of learning archetypes and learning domains: practical pedagogy for 3d immersive virtual worlds. In: Hinrichs R., Wankel Ch. *Transforming virtual world learning cutting-edge technologies in higher education*. Emerald Group Publishing Limited, 2011.
- Văcărelu M. Artificial Intelligence and Higher Education Legal Limits. În: Roumate F. (ed.) *Artificial Intelligence in Higher Education and Scientific Research, Future Development*. Springer Nature Singapore Pte Ltd, 2023.
- What is a digital pedagogy and why do we need one? Oxford University Press, 2023. Pe: https://www.oup.com.au/media/documents/higher-education/he-samples-pages/he-teacher-ed-landing-page-sample-chapters/HOWELL_9780195578430_SC.pdf (Accesat la 4.03.2023).
- https://think.taylorandfrancis.com/special_issu-es/digital-pedagogy/



EX CATHEDRA



Daniela VACARCIUC

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Axiologia și esențele valorice ale educației

CZU 37.017 | doi.org/10.5281/zenodo.7974612

Rezumat: În articol se definește conceptul de axiologie și se analizează cum incumbă aceasta valorile, care sunt percepute ca niște acte existențiale. Prin demersul explicativ al teoriilor axiologice, se prefigurează domeniul mai larg al educației. Discuția se concentrează pe importanța operațională a valorilor; valoarea ca procesualitate, nucleul valorii care constituie semnificația acesteia, rolul relației dintre subiectul și obiectul axiologic, ierarhizarea

valorilor etc., privind toate aceste aspecte drept repere care conferă educației valabilitate din punct de vedere valoric. Se evidențiază motivele, bine întemeiate, ale multor „cotituri” din educație, deoarece valorile au întotdeauna consecințe serioase. Valoarea, intrinsec, ne înlesnește descoperirea unui curs de acțiune rezonabil din punctul de vedere al binelui (sau al răului). Demersul se bazează pe ideea că orice valoare are în subsidiar un fundament care o transcende, iar orice opinie despre educație este un rezultat al metamorfozei ideatice care o determină în contextul valorilor superioare.

Cuvinte-cheie: axiologie, valoare, procesualitate, act existențial, valorizare, obiect/subiect axiologic, valori superioare, valoare generică, educație în valori.

Abstract: In our article we define axiology and discuss how it incorporates values, which are perceived as existential acts. Through the explanatory approach of axiological theories, the broader field of education is foreshadowed. The discussion focuses on the operational importance of values, value as processuality, the core of value, which that constitutes its meaning, the role of the relationship between the axiological subject and object, the hierarchy of values etc., regarding all these aspects as benchmarks that give education validity from a value point of view. The question of well-founded reasons in many of the „turning points” of education is highlighted, as values always have serious consequences. Value, intrinsically, makes it easier for us to discover a course of action that is reasonable from the point of view of good (or evil). The discussion is based on the idea that any value has in the alternative a foundation that transcends it and any opinion on education is a result of the ideational metamorphosis that determines it in the context of higher values.

Keywords: axiology, value, processuality, existential act, valorization, axiological object/subject, higher values, generic value, education in values.

Astăzi, teoreticienii vorbesc de criza omului modern în contextul secularizării, debusolării morale, lipsei de coerență interioară, în care se suprapun planurile, ideile și valorile, chiar și cele mai contrastante. Necesitatea cultivării *voinței culturale* este dictată și de realitățile survenite în plan cultural drept consecință a crizei modernității, care a dat naștere mai multor deficiențe culturale: subordonarea valorilor spirituale celor materiale, exteriorizarea vieții și alienarea omului în universul tehnic, golirea interiorității umane de aspirații și trăiri autentice, masificarea și robotizarea omului, standardizarea atitudinilor și comportamentelor, disoluția reperelor valorice și a motivațiilor etc. [3, p. 172].

În acest context deviant, nevoia fundamentelor axiologice se face tot mai resimțită în domeniul educației.

Conceptul de *axiologie*, etimologic, derivă de la termenii grecești „axios” (*prețios, demn de stimă*) și „logos” (teorie) și are sensul de teorie, *știință a valorilor*. Axiologia, ca ramură distinctă a filozofiei, constituie o consecință a disocierii valorii generice de valorile speciale, studiate de științele particulare: etica, estetica, teologia, economia, logica etc. Spre deosebire de acestea, *axiologia* pune în centrul preocupărilor sale problema *raportului dintre momentul obiectiv și cel subiectiv al valorii*, modul de funcționare a sistemului de valori în ansamblul sistemului social, încercând să clarifice esența valorii ca atare [10]. Din această perspectivă, conceptul de *valoare generică* fixează într-o denumire și desemnează exclusiv notele esențiale și generale ale diferitelor specii de valori, printre care un loc important îl ocupă valorile pedagogice.

În perspectiva axiologiei în domeniul educațional, trebuie să menționăm că, în linii mari, axiologia studiază: (a) geneza, natura, structura, evoluția și justificarea valorilor; (b) ierarhizarea, realizarea și funcțiile valorilor în viața socială; (c) unitatea și diversitatea, continuitatea și discontinuitatea valorilor; (d) corelația, legitățile și dinamica valorilor; (e) relația dintre procesul istoric de constituire a valorilor și de încorporare a acestora în sfera motivației individului, sensul vieții și atitudinea omului față de valori. Apariția acestei discipline a marcat: (a) descoperirea unui nou domeniu teoretic – *domeniul valorilor*; (b) proiectarea unui concept nou, de *valoare generică*, care își validează permanent importanța operațională [10].

Marea problemă relevantă de teoria valorii este cea a *procesualității*, care se află la originile acesteia. *Valoarea nu este un dat, ci un act existențial*, în experiența valorii intervin atât dorințele, simțămintele, voința, cât și cunoașterea; este o relație de apreciere; semnifică acea relație socială, dintre subiect și obiect, în care se exprimă prețuirea acordată de o persoană unor obiecte sau fapte, materiale sau spirituale, în virtutea capacității acestora de a satisface trebuințe, dorințe, aspirații umane.

Nucleul valorii îl constituie *semnificația*, prin care omul instituie și lărgeste câmpul axiologic; descoperirea valorii înseamnă descoperirea unei semnificații, iar crearea valorii înseamnă crearea unei semnificații umane care o transformă în bun cultural; caracterul istoric al genezei și funcției valorilor este relevant atât de corelația dintre obiectiv și subiectiv, național și universal, nou și permanent, sensibil și spiritual, finit și infinit, cât și de fenomenul *valorizării*, de actul prin care se constituie judecata de valoare, de procesul de recunoaștere și desemnare a valorii. *Valoarea se naște din conjuncția dintre obiectul axiologic* (obiectul capabil să satisfacă anumite trebuințe umane) *și subiectul axiologic* (subiectul înzestrat cu sensibilitate și discernământ axiologic); ea exprimă raportul dintre

acești doi factori. Valorizarea nu creează raportul ca atare, ci reprezintă doar procesul, complicat și contradictoriu, prin care descifrăm acest raport. *Prin valorizare noi identificăm și exprimăm acest raport, îi deschidem câmp de manifestare* [Apud 10].

Referindu-ne la *principiul ierarhizării*, valorile se dispun pe verticală, preferențial în funcție de interesele individului sau ale societății. Considerând că lumea valorilor nu este haotică, „un conglomerat amorf”, ci un sistem deschis, T.Vianu postulează existența unei ierarhii a valorilor, pornind de la criteriul „gradualității valorilor”, astfel valorile fiind „cuprinse, prin actele deziderative ale conștiinței, pe o treaptă sau alta ale unei ierarhii”. *Criteriul suprem, dacă ar fi să acceptăm ierarhizarea, l-ar reprezenta importanța, semnificația pentru om, iar valorile supreme vor fi acelea care contribuie în gradul cel mai înalt la realizarea demnității și la perfecționarea condiției umane.*

De aici reiese că, în virtutea originalității și ireductibilității lor, valorile nu admit superiorități de rang, ci, cel mult, comportă priorități temporare, în funcție de trebuințele social-umane cărora le corespund. O valoare nu este nici mai mare, nici mai mică decât alte valori, ci răspunde într-o măsură mai mică sau mai mare trebuințelor umane [Apud 10]. Așadar, afirmând că axiologia se caracterizează prin diversitate, autonomie, normativitate, ierarhizare, putem să le fixăm drept constante paradigmatică în domeniul educației. După stabilirea acestor constante, putem trece la descrierea altor particularități axiologice.

În această ordine de idei, L. Blaga vorbește, esențialmente, despre valorile estetice ale operei de artă, printre care se înscriu valorile polare, care se bazează pe o tensiune ce există între două structuri cu caracter opus, însă variabilitatea structurilor polare este întotdeauna independentă, afirmă filozoful, adică dozajul elementelor unei polarități nu le determină pe celelalte. De asemenea, includem *valorile vicariante*, adică valorile stilistice conștiente; *valorile terțiare*, care aparțin exclusiv sensibilității și sunt funcțional asimilate de valorile de componentă polară; *valorile flotante*, în care se afirmă specificul artelor sau genurilor, în funcție de delimitarea acestora [2, p. 122].

Aderând la opinia blagiană a valorilor, care sugerează un raport direct între valori și satisfacție, trebuie să menționăm că autorul insistă pe faptul că *valorile accesorii* nu țin de esența operei de artă, dar sunt chemate să pună în relief valorile esențiale. Valorile au fost gândite în două moduri: valorile sau bunurile care produc în sensul uman stări subiective de *satisfacție*, pentru că sunt valori în sine; valori psihologizate – valorile sau bunurile își dobândesc calitatea numai pentru că ele produc *satisfacție subiectivă*. Conștiința, afirmă cercetătorul, face distincție între valorile care o îndrumă: *valorile terminus* sunt acelea despre care nu avem conștiința că ar sta în slujba altor valori;

apar fie ca valori obiective, fie ca valori autonome, fie absolute [2, p. 183]. Așadar, L. Blaga pune accentul pe raportul dintre *valoare* și *satisfacție*.

Nu putem trece cu vederea importanța ideii vianiene de *voință culturală*. Pentru T. Vianu, conform părerii lui V. Aderov [1, p. 171], *voința de cultură* este elementul determinant, acea energie interioară care îl face pe om să se implice în procesul dramatic de transformare a lumii, fără de care devine spectator pasiv la spectacolul vieții. Iar lumea valorilor este o lume originală. Privită ca întreg, nu poate fi înțeleasă prin dependență de vreuna din categoriile realității. Lumea valorilor este o *lume de sensuri*, deosebită cu desăvârșire de lumea obiectelor fizice. Fiecare valoare are o realitate intrinsecă, ceea ce echivalează cu a spune că valorile sunt ireductibile, neputând fi raportate la o categorie mai largă. Valoarea economică poate răspunde nevoii de întreținere a vieții; valoarea teoretică – nevoii de a organiza și codifica experiența, iar valoarea etică – nevoii de a reglementa raporturile armonioase între semenii [1, p. 173].

Într-un studiu ce vizează problema valorilor și formării orientărilor valorice la o anumită categorie de subiecți, autorii supun analizei această problematică din diferite perspective: filozofică, psihologică, sociologică, pedagogică. Accentul se pune pe analiza diferitelor clasificări ale valorilor, pe caracterizarea fenomenului orientării valorice, acceptând latura educațională a acestora. Sunt analizate pe larg funcțiile orientărilor valorice: expresivă, adaptivă, de protejare, de cunoaștere, de coordonare [6, pp. 133-138].

De regulă, afirmă autorii studiului, majoritatea cercetătorilor disting și studiază noțiunea de *valoare* din perspectiva dihotomică a binelui și a răului, a adevărului și a nedreptății, a frumosului și a urâtului, și explică noțiunea în cauză ca un scop generalizator și ca mijloc de atingere a acestora, având concomitent funcția unei „norme” fundamentale. Psihologii A. Langle și A. Leontiev caracterizează „valorile” ca atitudinea omului față de sine, față de viața proprie, datorită căreia valorile pot afecta puternic interiorul acestuia; cu alte cuvinte, valorile se formează în contextul unei culturi și devin importante pentru om, când capătă un sens pentru el [Apud 6, p. 134].

Toți autorii preocupați de definirea valorilor le acordă și o dimensiune pedagogică: valorile sunt create prin cunoaștere, iar cunoașterea este educația prin definire. Deci o valoare rezultă din personalitatea individuală sau din societate. După acest criteriu, M. Rokeach a clasificat valorile în două categorii: (1) *valori terminale*, care reflectă preferințele unei persoane privind ceea ce vrea să realizeze în viață, obiectivele pe care le urmărește pe întreg parcursul vieții: confort, viață captivantă, realizare, pace, frumusețe, egalitate, siguranță, libertate, fericire,

armonie, iubire, siguranță națională, mândrie de sine, respect de sine, recunoaștere socială, prietenie adevărată, înțelepciune, plăcere; (2) *valori instrumentale*, care reflectă mijloacele de atingere a obiectivelor: ambiție, receptivitate, competență, veselie, curățenie, curaj, iertare, serviabilitate, onestitate, creativitate, independență, intelectualitate, logică, obediență, politețe, responsabilitate, autocontrol, afecțiune. El susține că valorile instrumentale, pe care le definește ca fiind conduite dezirabile din perspectivă socială, au capacitatea de a motiva pentru acțiunile de atingere a scopului [Ibidem, p. 137]. Astfel, criteriul operant în problema dihotomiei valorilor devine, în opinia lui M. Rokeach, criteriul scop-mijloc.

Orice învățare se face în perspectiva și sub forța – uneori constrângătoare – a presupuziției proprii sale valori. Sub aspectul acțiunii concrete, educația în perspectivă axiologică înseamnă orientarea procesului educativ pe traiectele cele mai bune, identificarea sau exploatarea momentelor didactice privilegiate, finalizarea tuturor căutărilor prin cele mai bune alegeri, stabilirea de fiecare dată a unei ierarhii de finalități valabile *hic et nunc*, acționarea în funcție de o ordine pertinentă de priorități. Gândim că educația axiologică este o exigență, un principiu teoretic și praxiologic care trebuie impus și respectat în toate ipostazele educației, atât în cele „clasice”, cât și în cele „noi”, de la perimetrul informal către cel formal. Înscrierea învățământului în perspectivă axiologică, susține C. Cucoș [4], este o chestiune ce trebuie să-i intereseze pe toți factorii implicați în educație, de la decidenți până la cei care o exercită sau o practică la „firul ierbii”.

Cercetările lui L. Grunberg se înscriu în două câmpuri problematice: teoria generală a valorilor intersectată cu filozofia culturii și istoria filozofiei contemporane. Cercetătorul a elaborat o „ontologie regională a umanului”, *axiocentrică*, pentru care valorile sunt determinații fundamentali ai umanului. Conform ideii de bază a acestui proiect, înțelegerea de sine a omului și aflarea rosturilor lumii „în integralitatea și dinamismul ei” pretind o ierarhizare pe criterii axiologice a tuturor formelor de existență. *Valoarea* reprezintă o existență socială, supraindividuală; este purtătoare de semnificații umane; se trăiește, dar implică transcendență; există numai prin actul de apreciere al subiectului, iar acesta se sprijină pe date obiective și urmează criteriile ale practicii sociale; este cognoscibilă. Grunberg nu cercetează valoarea în sine, ci valoarea ca determinare a umanului. Cultura este „*axiosferă*”, universul valorilor; ea apare drept generatoare a creațiilor și modelatoare a condiției umane [7].

În acest cadru de referință, competența axiologică

a actorilor educației, susține C. Cucos [5, p. 55], nu rezidă numai în capacitatea discriminării corecte a valorilor, ci presupune instituirea operativă de grile valorice din perspectiva cărora să fie raportate produsele culturale. Competența axiologică vizează capacitatea de invenție a noi coduri de referință sau de descoperire a noi conexiuni în sistemele de valori. Ea ține de o anumită „creativitate” și „productivitate” în câmpul *criteriologiei valorilor*. Valorile concrete, subliniază cercetătorul, trebuie să fie deduse în chip contextual, în funcție de realități și nevoi. Valorile educației se multiplică de fiecare dată când în structura funcțională a procesului educațional intervin noi evenimente, noi actori, noi exigențe [5, p. 65].

Dacă revenim la ierarhia valorilor, este rațional să ne adresăm și ideilor lui N. Râmbu, care afirmă că ordinea ierarhică aparține esenței însăși a valorilor [9, pp. 344-345]. Toate orientările axiologice sunt de acord că există *valori superioare* (spirituale) și *valori inferioare* (materiale), însă disputele se ivesc atunci când o anumită valoare este prezentată ca *absolută*. Dacă valorile materiale sunt uneori amenințate, cele spirituale sunt amenințate mereu. Pericolul face parte din esența valorilor spirituale, care *ne obligă să le aparținem întotdeauna*, fiind un fel de provocare continuă a conștiinței. Valorile inferioare, cele vitale, de exemplu, sunt condiția inserției spiritului în lume. Valorile spirituale, estetice sau morale riscă întotdeauna de a fi sacrificate; ele nu se pot menține decât dacă sunt apărate. Ierarhia valorilor este dată și de efortul conștiinței de a le realiza. Valorile inferioare se realizează aproape instinctiv, cele superioare presupun, pentru a fi dezvoltate, eforturi enorme sau chiar sacrificii [9, p. 349].

Ni se pare relevantă și ideea că absența valorii dintr-un lucru demonstrează neputința noastră de a-i conferi valoare. Deși valorile superioare conferă dimensiune axiologică celor inferioare, acestea din urmă, prin evidența prin care se impun, le pot amenința pe cele dintâi, ele fiind mult mai puțin sesizabile la nivelul simțului comun și mult mai fragile, fiindcă intuirea sau realizarea lor presupune noblețe a spiritului, o sensibilitate și un caracter aparte, un nivel ridicat de cultură și de educație.

După N. Hartmann, valorile sunt *esențe ideale* și au materialitate, realizând, astfel, posibilitatea ca valorile să devină concrete și actuale *în și prin* acțiunea ființei umane, care prin aceasta realizează legătura dintre real și ideal. Autorul distinge între valorile reale și cele ideale. Spre deosebire de cele reale, valorile ideale sunt esențe independente de acțiunea umană (de valorizare și valorificare), dar ele pot fi descoperite și recunoscute numai de persoanele care au o educație morală. În concepția sa, ființa umană este un

element integrant, care caută să conecteze domeniul ontologicului cu cel al axiologicului, creând o lume în care ea, ca ființă morală, poate exista. Capacitatea de a actualiza valorile reprezintă sublimul în ființa umană [Apud 11].

Referindu-ne la societatea democratică contemporană, reliefăm faptul că aceasta este axată pe un ansamblu de valori, în interacțiune armonioasă. Una dintre cele mai cunoscute axiologii este structurarea valorilor pe *criteriul globalității*. Prin urmare, *adevărul, binele, frumosul, dreptatea, libertatea*, la care unii autori mai adaugă și *sacralul*, sunt valori proprii întregii omeniri.

Drept consolidare a celor prezentate mai sus și pentru a sintetiza acest expozeu teoretic, expunem, sub formă de afirmații, trăsăturile generale care caracterizează axiologia și valorile. Pentru a vedea mai bine modul în care axiologia se integrează dialectic în educație, este util să precizăm că:

- domeniul de studiu al axiologiei este unul foarte larg, la originea acestuia aflându-se teoria procesualității, pentru că valoarea nu este un dat, ci un act existențial al dorințelor, simțămintelor, voinței și cunoașterii;
- semnificația *nucleului valoric* are în vedere ființa umană, care își lărgeste câmpul axiologic prin voința sa valorică, fiind nu doar un consumator de valori, ci și un creator al acestora, faptul conducând la consemnarea ideii de *persoană valorică* în amploarea semnificațiilor umane ale acesteia;
- corelația dintre obiectiv și subiectiv, național și universal, nou și permanent, sensibil și spiritual, finit și infinit, cât și actul prin care se constituie judecata de valoare, procesul de recunoaștere și desemnare a valorii în educație constituie esențele valorice ale acesteia (Figura 1).

Anticipând ideogenia promovată prin posibile concluzii, reluăm două idei importante care reprezintă două repere ideatice substanțiale în raport cu reajustarea axiologică a educației istorice și cu formarea continuă a profesorilor școlari, acestea înscriindu-se perfect în liniamentele teoretico-valorice prezentate: valorile spirituale ne obligă să le aparținem întotdeauna, fiind un fel de provocare continuă a conștiinței. Din această perspectivă, în curricula disciplinare pentru toate treptele de învățământ se observă tendința de reajustare axiologică a conținuturilor.

În această arie de interes, trebuie să clarificăm, noțional, câteva aspecte, pornind de la ideile lui N. Râmbu despre axiologie, care menționează că denumirea disciplinei ce studiază valorile nu este definitiv stabilită. El amintește de faptul că, în Germania, se oscilează între *axiologie* și *teoria valorilor*, în Franța se folosesc, alternativ, *axiologie* și *filozofia valorilor*, în spațiul an-

glo-saxon s-a consolidat denumirea de *axiology* pentru teoria generală a valorilor [9, p. 337]. În 1932, J. Cohn elaborează o *știință a valorii*, în care teoria generală a valorilor reprezintă o componentă pe care o numește *axiologică* (*Axiotik*).

Dar cel mai important aspect amintit de N. Râmbu este cel al *valorilor profunde* sau *bactice* (*Bathik*), promovat de K. Port în contextul valorilor spirituale [Ibidem, p. 337]. Aceste valori, în rezultatul analizei, s-au constituit într-un *ansamblu formativ de bază*: *dreptatea* (D), *autenticitatea* (A), *cumpătarea* (C), *integritatea* (I) – *DACI*.

Cercetătorul mai remarcă faptul că despre valoare ca valoare nu s-a formulat niciodată o definiție unanim acceptată de comunitatea cercetătorilor, *sistemul valorilor* este, de asemenea, determinat de orientarea filozofică generală a unui anumit autor. Valorile, ca esență a laturii emoționale a spiritului omenesc, nu pot fi decât trăite și retrăite, proiectate sub formă de idealuri, alipite lucrurilor spre a le sustrage cursului lor strict natural [9, p. 338].

La baza modelării axiotice a unei orientări în educație, este rațional să pornim de la concepția susținută de N. Râmbu, care afirmă că *valoarea este ca un fel de chemare adresată unei existențe incomplete spre a se desăvârși*. Valorile devin *motive ale tuturor acțiunilor* omenești. Se poate spune că tot ceea ce întreprind oamenii, bun sau rău, este în numele unor valori sau în numele unor presupuse valori [9, p. 340].

Referindu-se la valorile spirituale, autorul insistă să menționeze ipostaza triplă a aspectelor acestora:

- *o trăire* specifică subiectului, care percepe axiologic un obiect (psihologizarea valorii);
- *o calitate* a lucrului (cosmologizarea a valorii);
- *un concept* (raționalizarea valorii) [Ibidem, p. 341].

Valoarea este întotdeauna valoare pentru cineva. Este *un fel de proprietate a lucrului*, dar numai în raport cu subiectul care o evaluează și o percepe axiologic. Nu există *valoare în sine*, ci numai valoare pentru cineva. Raportul dintre valoare și realitate este deosebit de complex, complexitatea e dată de faptul că același lucru, fără a suferi niciun fel de modificare, este purtătorul succesiv sau simultan al unor valori foarte diferite.

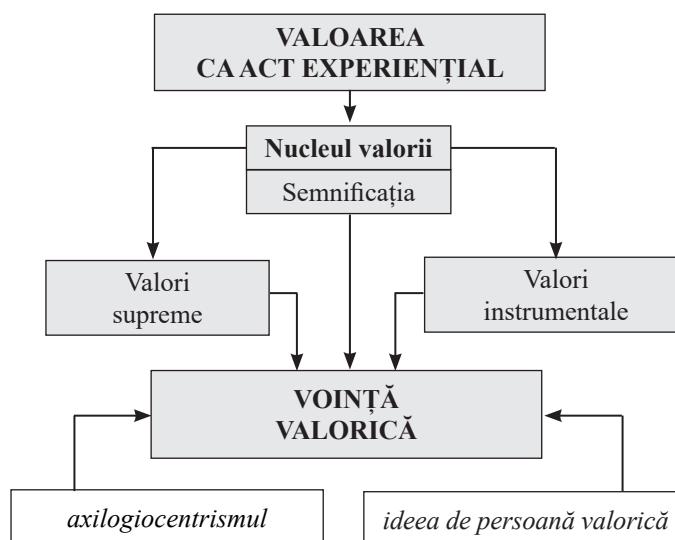
Faptul că există valori nu poate fi contestat. Noi ne îndreptăm spre lucruri nu doar gândind, ci și apreciind. Apare întrebarea: de unde vin valorile? Valorile nu provin decât *din trăirile axiologice ale omului*. Atunci când *conștiința axiologică* receptoare este insuficient cultivată, ea denaturează și valorile pe care le cuprinde. Raporturile axiologice ale profesorului școlar cu elevii săi și cu sine însuși sunt mult mai complexe decât cele existențiale. De cele mai multe ori, va-

lorile transformă sentimentele profesorului într-un câmp de bătaie. Și nu este vorba doar de un conflict între bine și rău, între frumos și urât, ci între loialitate și libertate, între dragoste și onoare etc. Asemenea valori, ambele pozitive, răvășesc sufletul. Una trebuie sacrificată. Dacă aceste două valori n-ar fi la fel de înalte, alegerea n-ar ridica nicio problemă, dar când ele concurează, fiind de același nivel, opțiunea devine dramatică.

Tot în această arie discursivă, menționăm că modernizarea educației prin valorizare implică și promovarea unei educații în viziune kantiană, care se realizează pe un set de principii valabile azi mai mult ca oricând. Im. Kant a antamat un șir de probleme deosebite, care vizează pedagogia, în general și educația axiologică, în particular, având un impact meritoriu în perimetrul pedagogiei actuale. Autorul complinește moralul cu problemele concrete ale educației, ale „aplicării” moralei în viața reală; pune semnul egalității între cultură și educație, afirmând că „putem denumi instrucția cultură” [8, p. 18]. De asemenea, tratează aspecte în legătură cu diferite valori ale educației: *libertatea, datoria, disciplina, răspunderea*. Filozoful rezervă educației o dezvoltare ascendentă: „Poate că educația va deveni tot mai bună. De acum înainte acest lucru se poate înfăptui, căci abia acum începe judecata dreaptă și priceperea lămurită pentru ceea ce-i într-adevăr necesar pentru o bună educație” [8, p. 14].

Cu statut de nonreplică, Im. Kant afirmă că a se face mai bun, a se cultiva pe sine însuși și, dacă e rău, a înfăptui în sine moralitatea, asta trebuie să facă omul. Totodată, conchide că trebuie să ne orientăm spre aceea ca elevul nu numai să săvârșească binele, ci să-l facă fiindcă e bine [Ibidem, p. 52]. Datoriile pe care le are de îndeplinit elevul nu sunt decât datoriile obișnuite față de sine însuși și față de alții.

Figura 1. *Coordonate valorice*



Datoria lui este de a face să se arate în persoana sa proprie demnitatea umanității [Ibidem, p. 66].

Și, cu statut de orientare formativă, putem aminti reflecțiile lui Stendhal despre Coloseum: este mai frumos în ruine decât atunci când nu era decât un teatru de dimensiuni colosale. Din punct de vedere estetic, ruina, într-un anumit context, aduce un plus de semnificație și de valoare. Atâta timp cât avea o valoare utilitară, Coloseum-ul era lipsit de frumusețe. Valoarea estetică a apărut odată cu ruina, cu pierderea valorii utilitare. Ruinele exercită asupra spiritului uman o atracție magică, iar contemplarea lor estetică este însoțită de o satisfacție paradoxală. Plăcerea de a ruina nu este totuși naturală, ci una indusă de o educație deficitară, în vreme ce plăcerea de a contempla ruinele este autentică. Omul necivilizat nu distruge decât monumentele dușmanilor, dar le acordă cea mai mare atenție celor ale propriei comunități [9, p. 258].

De aici se degajă ideea că elevul trebuie format nu printr-o valoare utilitară, ci prin una estetică, care provoacă plăcere. Or, valorile par a fi cu atât mai înalte cu cât sunt mai durabile, durabilitatea fiind persistența unei valori într-un purtător material sau spiritual. Valorile cele mai joase sunt cele de o clipă, iar cele mai înalte sunt cele care durează mult timp. Valorile sunt cu atât mai înalte, cu cât sunt mai puțin divizibile. O valoare este cu atât mai înaltă cu cât mai profundă este satisfacția asociată realizării ei, iar o satisfacție este mai profundă atunci când existența ei se dovedește a fi independentă de realizarea altor valori.

În concluzie: Vom accentua următoarele:

- Din suita problemelor ce vizează *valorile* și *axiologia*, s-a ilustrat ce studiază *axiologia* și ce a marcat apariția acestei discipline: descoperirea unui nou domeniu teoretic – *domeniul valorilor*; proiectarea unui concept nou, de *valoare generică*, care își validează permanent importanța operațională. S-a constatat că *valoarea nu este un dat, ci un act existențial*. În experiența valorii intervin atât dorințele, simțămintele, voința, cât și cunoașterea. Valoarea constituie un raport dintre un obiect și un subiect care apreciază obiectul respectiv, este o relație de apreciere, semnifică acea relație socială dintre subiect și obiect în care se exprimă prețuirea acordată de o persoană unor obiecte sau fapte materiale sau spirituale, în virtutea capacității acestora de a satisface trebuințe, dorințe, aspirații umane.
- *Nucleul valorii* îl constituie *semnificația* prin care omul instituie și lărgște câmpul axiologic, descoperirea valorii înseamnă *descoperirea unei semnificații*, iar crearea valorii înseamnă crearea

unei semnificații umane care le transformă în bunuri culturale. *Valoarea se naște din con-juncția obiectului axiologic* (obiectul capabil să satisfacă anumite trebuințe umane) *cu subiectul axiologic* (subiectul înzestrat cu sensibilitate și discernământ axiologic), exprimând raportul dintre acești doi factori.

- Ideile cercetate confirmă faptul că *educația axiologică* ajută să ieșim din cadrul restrâns al unor valori contextuale limitative, pentru a ne insera într-un orizont de valabilitate mai larg și mai stabil, cel al valorilor autentice și general acceptabile de umanitate. S-ar putea, astfel, evalua sisteme, procese și competențe educative dincolo de cadrul lor specific de generare. *Orice învățare se face în perspectiva și sub forma unei presupozii a propriei sale valori*.
- În orice acțiune pedagogică de construcție sau reconstrucție umană, aplicarea valorilor include două variabile importante: procesul de cunoaștere a valorilor și procesul de punere a valorii în valoare; adică de interiorizare și valorificare a lor. Prin aceste două procese, realitatea și valoarea se unesc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aderov V., Sculea L. Actualitatea problemelor de filozofia culturii și axiologie în opera lui Tudor Vianu. În: Anuar Științific: Muzică, Teatru, Arte Plastice, nr. 1, 2012, pp. 169-173.
2. Blaga L. Artă și valoare. Trilogia valorilor. București: Humanitas. Vol. 3, 1996. 190 p.
3. Callo T. O pedagogie a integralității: teorie și practică. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p.
4. Cucos C. Educația axiologică – țintă și principiu al formării. 2017.
5. Cucos C. Pedagogie și axiologie. București: EDP, 1995. 161 p.
6. Guțu Z., Dohotaru M. Axiologie – cadru de referință în formarea orientărilor valorice la studenți. În: Studia Universitatis, nr. 9, 2017, pp. 133-138.
7. Grunberg L. Axiologia și condiția umană. București: Editura Politică, 1972. 379 p.
8. Kant Im. Despre pedagogie. București: Paideia, 2002. 80 p.
9. Râmbu N. Tirania valorilor. Studii de filozofia culturii și axiologie. București: EDP, 2006. 420 p.
10. Teoria valorilor. Blog filozofic. Pe: <https://tonyss.wordpress.com/2007/11/08/teoria-valorilor/> (Accesat la 23.07.2020).
11. Vidam T. Aliniamente axiologice în concepția etică a lui N. Hartman. În: Revista de filozofie, LXIII, nr. 2, 2016, pp. 129-140.



Hila BALALIS

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Organizational citizenship behavior from the pedagogical perspective

CZU 37.017.4 | doi.org/10.5281/zenodo.7989469

Abstract: The purpose of this article is to elucidate certain results of an analysis of Organizational Citizenship Behaviour (OCB) and its components from a pedagogical perspective. Based on teachers' interviews, we find a strong interconnection between teachers' OCB components. The main findings of our research can serve as a relevant framework for practical

interventions on how to improve teachers' activity. In practice, OCB analysis should be connected with various personal, organizational, demographic, and cognitive variables and environmental variables.

Keywords: organizational citizenship behaviour, analysis, relationship, teachers.

Rezumat: Articolul elucidează unele rezultate ale studiului dedicat analizei comportamentului civic organizațional (CCO) și componentelor sale din perspectivă pedagogică. Pe baza interviurilor cu profesorii, constatăm o interconexiune puternică între componentele CCO ale profesorilor. Principalele constatări ale cercetării pot servi drept cadru relevant pentru intervenții de îmbunătățire a activității profesorilor. În plan practic, analiza CCO ar trebui conectată cu diverse variabile personale, organizaționale, demografice, cognitive și variabile de mediu.

Cuvinte-cheie: comportament civic organizațional, analiză, relaționare, profesori.

At the current stage, when the world community is marked by such processes as the globalization of the economy and the informatization of society, they have led to the emergence of new approaches to human behavior and the methodology of organizing human activity.

The literature in the field of adult pedagogy, work, and organizational psychology expands the meaning given to the notion of behavior by traditional behaviorism. Behavior is no longer seen as just a stimulus-response reaction, but as a manifestation of the psycho-social life of the individual in an organizational context.

One of the main concepts in organizational behavior literature is organizational citizenship behavior (OCB). Of the various terminology used in research literature to describe actions that go beyond the formal, obligatory aspects of one's job, the term *organizational citizenship behavior* has won the most scholarly attention. It refers to professional activities performed without direct compensation, which are perceived as significant to the organization's efficiency and function [2; 5].

The research field of OCB is continuously changing. The foundations of organizational behavior were laid by work sociology, managerial theory, organizational theory etc. The research carried out in the field of organizational behavior contributed to finding the means of efficiency of the production activity. More recently, the topic was extended to the educational field.

What is OCB and its components? *Organizational citizenship behavior* is a term coined by Dennis W.

Organ, who is considered to have 'fathered' the theory in the late 1970s-early 1980s. The term has crystallized over the years and is now the topic of a growing number of studies. The term *organizational citizenship behavior* refers to a longstanding phenomenon of voluntary behavior and mutual aid without request for official remuneration.

At the same time, OCB is defined as a multidimensional concept [1] "... which includes all of the individual's positive behaviors in the organization such as traditional role behaviors, behaviors that go beyond the job description, and political behaviors such as full participation in the organization". These are not officially included in the job description, but are nevertheless desired by the organization and perceived as valuable to individuals (other employees, for instance) and the organization as a whole [6].

Over the years, several ways of conceptualizing OCB have emerged (cf. Bateman & Organ, 1983; Organ, 1988, 1990; Smith et al., 1983; Van Dyne, Graham and Dienesch, 1994; Williams & Anderson, 1991)[Apud 7]. However, two conceptualizations remain the most popular: those developed by Organ [3; 4] and Williams and Anderson [8].

Originally, Organ proposed a five-factor OCB model consisting of altruism, courtesy, conscientiousness, civic virtue, and sportsmanship. However, he subsequently expanded this model to include two other dimensions (peacekeeping and cheerleading) [7].

The second major conceptualization of OCB is the one proposed by Williams and Anderson [8]. More specifically, they call behaviors aimed at benefiting other individuals *OCBI*, while behaviors aimed at benefiting the organization are called *OCBO*. In addition, the authors' categorization scheme incorporates most other OCB-related constructs.

Podsakoff et al. identified nearly 30 different forms of behavior and classified them into seven common dimensions. Organ's dimensions of altruism, courtesy, peacekeeping, and cheerleading were combined into a "helping" behavior construct [6].

Based on specialized literature, we explored several components to analyze OCB in relation with teachers' behaviors (Figure 1).

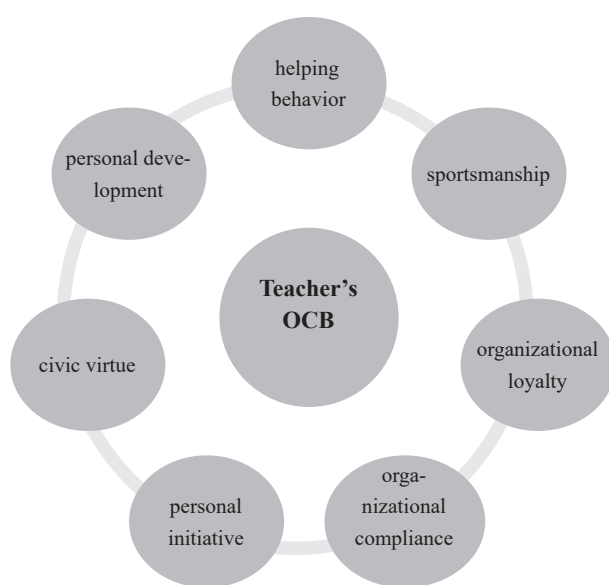


Figure 1. *Teacher's OCB components*

- The first component, **helping behavior**, earned the most scholarly attention. This component means that teachers help students with class materials, acquire expertise in new areas that contribute to their work, volunteer for school committees, help absent colleagues by assigning learning tasks to their classes, work collaboratively with others etc.
- The second component, **sportsmanship**, targets teachers who show a "sportsmanlike" spirit, usually avoid losing their working hours with various complaints, show self-sacrifice for the benefit of the group and the institution, and tend to have a positive attitude towards the others.
- The third component is **organizational loyalty**, and it refers to the promotion of the institution as a whole, both by protecting its reputation from external threats and by promoting its image in society.

- The fourth component, **organizational compliance**, refers to teachers' internalization of the organization's rules and regulations, even when they are not subject to external oversight. This component aligns with high-level organizational culture, including behaviors such as punctuality, disciplinarity, avoiding extra breaks etc.
- The fifth component, **personal initiative**, is also considered OCB, given that teachers' organizational initiative goes beyond the daily requirements listed in their job description. Moreover, this behavior includes situations when a teacher proposes possible improvements to the didactic process/curriculum, volunteers for new initiatives, or accepts forced changes.
- The sixth component, **civic virtue**, manifests itself through the teacher's attendance of staff meetings and reporting of potential risks the organization may face in the future. This behavior aims at the teachers' commitment to the institution as a whole, but also at their willingness to accept personal responsibility for its success.
- The final component, **personal development**, refers to the voluntary participation of teachers in professional development programs, participation in didactic-scientific activities, professional internships etc. In this sense, the important thing is personal commitment without imposing on the administration.

In the context of what has been elucidated above, based on interviews with teachers, we find that the helping behaviors were presented as an excellent relationship between "old" teachers (with more experience) and "new" ones (with less experience), showing through support, encouragement, and collaboration. The respondents reported emotional support for "new" teachers, being listened to on workplace issues, initiated in recognizing school culture and many teaching problems. The experienced teachers offered all this without any monetary reward or without being obliged to do so by the regulations of the Ministry of Education in Israel.

At the same time, we would note that such a phenomenon is predominant mainly in primary schools, while in secondary schools the tendency to absorb a new teacher is better shaped.

The most basic definition involves the transfer of pedagogical knowledge and an effective classroom management. In accordance with this, the interviewees and assessing learners attributed pedagogical knowledge transfer, assessment, measurement of learner's achievements, social education, and preparation rate to a teacher's official role, i.e. these are tasks that the teacher is committed to make *ex officio*. According to most of the interviewees in this study, the teacher

is committed to "cover the material" according to the curriculum, to prepare the students for exams, to make sure that the students really understand the material, to prepare lessons, to give assignments, to assess the achievements of learners, to track their progress, and to educate the students about democratic values and moral behavior. These tasks included, in one form or another, in the circular Director General (1994), which defined the roles of teachers and their mission.

In contrast, and somewhat surprisingly, initiating changes and innovation and implementing them, diversifying teaching methods and curricula, offering individualized instruction and in-depth assessment, and making a comprehensive analysis of students' achievements were seen by respondents as manifestations of non-mandatory civil behavior in school teachers. Despite a number of educational reforms over the years, which emphasized the importance of teacher initiatives, integrated teaching methods, and various assessment tools, the respondents in this study did not perceive these aspects of a teacher's role as part of the tasks required of the teacher, but on the contrary, such discretionary, creative, and innovative elements of teaching were seen as components of civil behavior in school teachers.

Teachers indicated that they are rewarded for transmitting to the students a higher volume of knowledge or for developing new programs, such as programs of excellence in the subject of space, mathematics, or sciences. Civil behavior was reflected in the development of textbooks, workbooks, brochures exercises and the like for the children of their class. After all, they could have settled for magazines purchased by students and textbooks approved by the Ministry of Education.

Another expression of OCB is to significantly adjust the teaching to the needs and capabilities of specific, a teaching method described in literature as contributing to the effectiveness of teaching in schools where learning is not organized in groups. Especially in high schools, many teachers would teach different content for different students, employing a variety of teaching methods according to the students' level, even if this instruction consumes time and effort and is not rewarded in itself. Such activities were perceived by the majority of the study participants as OCB. At the same time, a good number of respondents, especially in the core system, believed that such a performance is an integral part of the official job description for a teacher.

In conclusion: Behavior in schools is different from that found in non-educational settings. Schools, compared to non-educational organizations, are service institutions made up of teachers, professional people

who, in general, assume responsibilities dedicated to providing the best possible services to their clients – the children. In this respect, the influence of the nature of work on the teacher's OCB may be different from that in other organizations.

Based on literature review and teachers' interviews, we found some differences between OCB perception in general schools and high schools. Our main findings present an eloquent framework for structuring a number of practical interventions. We believe that OCB analysis should be connected with various personal, organizational, demographic, and cognitive variables and environmental variables.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES:

1. Colquitt J. A. et al. Scale Indicators of Social Exchange Relationships: A Comparison of Relative Content Validity. In: *Journal of Applied Psychology*, Vol. 99, No. 4, 2014, p. 599.
2. Diefendorff J. M. et al. Examining the Roles of Job Involvement and Work Centrality in Predicting Organizational Citizenship Behaviors and Job Performance. In: *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 23, No. 1, 2000, pp. 93-108.
3. Organ D. W. The Motivational Basis of Organizational Citizenship Behavior. In: Staw B. M., Cummings L. L. (Eds.) *Research in Organizational Behavior*, Vol. 12, 1990, pp. 43-72.
4. Organ D. W. *Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books, 1988.
5. Paillé P et al. Corporate Greening, Exchange Process Among Co-Workers, and Ethics of Care: An Empirical Study on the Determinants of Pro-Environmental Behaviors at Coworkers-Level. In: *Journal of Business Ethics*, 2015, pp. 1-9.
6. Podsakoff M. F. et al. Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. In: *Journal of Management*, 26 (3), 2000, pp. 513-563.
7. Podsakoff N.P. et al. Individual and Organizational-Level Consequences of Organizational Citizenship Behaviors: A Meta-Analysis. In: *Journal of Applied Psychology*, American Psychological Association, Vol. 94, No. 1, 2009, pp. 122-141.
8. Williams L. J., Anderson S. E. Job Satisfaction and Organizational Commitment as Predictors of Organizational Citizenship and In-Role Behaviors. In: *Journal of Management*, 17, 1991, pp. 601-617.



Katy KAKOON

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

A profile of the teacher working with students at risk

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.7974455

Abstract: The article addresses the issues of the teacher's profile working with students at risk. The expectations from such teachers are enormous. One of the basic presumptions is that the educational characters at school have abilities and must be most significant in building up emotional stability and decreasing anxiety and dangers for students at risk. Accordingly, the teacher is expected to present an educational character that goes beyond his traditional role as an imparter

of knowledge; the teacher has a personal educational side. The teacher's ability to relate personally with the pupil is of great importance so that the pupil will learn to interact in the world – both socially and within the family. All these aspects create a background for practical interventions.

Keywords: teacher's profile, new paradigm, students at risk, education.

Rezumat: Articolul abordează profilul profesorului care lucrează cu elevii aflați în situații de risc. Așteptările de la asemenea profesori sunt enorme. Una dintre prezumțiile de bază este că actorii educaționali din școală posedă abilități și capacități pentru constituirea stabilității emoționale și diminuarea anxietății și a pericolelor pentru elevii aflați în situații de risc. În consecință, se așteaptă ca profesorul să prezinte un caracter educațional care depășește rolul tradițional de furnizor de cunoștințe; profesorul are o latură educativă personală. Capacitatea profesorului de a relaționa personal cu elevul este de mare importanță, astfel încât elevul să învețe să interacționeze în lumea înconjurătoare – atât în plan social, cât și în familie. Toate aceste aspecte creează fundalul intervențiilor practice.

Cuvinte-cheie: profilul profesorului, noua paradigmă, elevi în situații de risc, educație.

Introduction. The postmodern era is characterized by change and popularism, which – once again – raises the question of the ideal teacher's character in relation to the teaching curriculum, especially when there is a need for the education system to impart skills for this constantly changing environment. Such training includes, among other things, teacher training for specific student populations. Our research concerns teachers working with students at risk.

The interest of researchers in the education system has increased in the recent decades, focusing on many aspects and different categories of students, including those at risk. Several factors were found to be significant, among which the structure of the organization, staff-student relationships, and non-organizational resources. Many authors recognize that the most important player in the process of education is the teacher.

The basic idea of our research is to develop a comprising teacher, someone who is flexible and can adapt to the rapid changes of today. A comprising teacher should adjust to the conditions and the special needs of pupils at risk. In the past, a teacher's role was merely to transfer knowledge and expertise, and he expected the pupils to be obedient, according to the psycho-social approach [4].

Our research finds whether it is possible to create an inclusive teacher profile for at-risk students, one that

would provide a successful experience through internal motivation.

The new approaches to teachers' profile. Some authors, such as Kaplan and Maehr [1], describe the school as a place characterized by a certain culture that emphasizes values, norms, and beliefs that pass to pupils at risk and teachers about what is important and valued in school. While some schools emphasize excellence and high-ability demonstration as valuable things, other schools emphasize learning and understanding, and there are also schools with cultures that transmit dual messages, including these two meanings of educational practice [3]. This school culture can sometimes be a problem for individual teachers who try in their classes to change the emphasis on motivation. For example, a teacher who is trying to give learning tasks considering the interests of the pupils at risk may come across difficulties arising from the school's emphasis on excellence in exams.

The expectations from a teacher of pupils at risk are based on the assumption that educational images at school can and should be significant figures in order to build the mental resilience of these pupils and to prevent their deterioration. It is expected that this teacher would not only be an educational figure as per the old paradigm (transferring knowledge), but should grant a

personal educational treatment, would know how to develop an optimal close relationship with the child, a good personal relationship that will cure the child based on his personal world and make him succeed in learning. The teacher is supposed to be attentive and to implement the tasks coming from the organization (outside authority) as well as from his/her subjective authority (from his own being) [5].

The teachers who work in an environment of deep exclusion will suffer from a lack of esteem and lack of prestige. They experience dropout and see themselves as invisible just as their pupils at risk do. Throughout work with the teams and principals, we shall emphasize the parallel process of erasing the needs of the teacher as a person, and encourage the teachers to define verbally and clearly what they need as emotional support, acknowledgment, and appreciation.

A teacher who identifies with the weakness of the student experiences his weaknesses as insufferable; he perceives the experience as a disgusting one. Anger prevents him from separating vulnerability that comes from family, self-image, and absence of ability, making him accept the fact that he is 'stupid' and take the place of the student who is experiencing these difficulties.

One of the most significant achievements of the modern world in the field of education is the transition from education for the minority to education for the general population. This achievement has great significance in the field of culture, economy, and sociology. This transition was the main cause for the training of teachers in general and caused the evolution in defining the characters of teachers in particular.

From literature it appears that teachers have had an impact on pupils/students at all times: on their academic achievements and on their lives as adults. On winning the Nobel Prize for Literature Albert Camus addressed these words to his teacher: "When I learned of my win, the first person I thought of, after my mother, was you. Without you, without the warm hand you offered to the small poor boy I was, without your guidance and your personal example, none of this would have occurred. This is my opportunity to say what you were and still are to me, to assure you that all your efforts, your hard work and generosity are still alive in the heart of your young pupil, and in spite of your age, I will always be appreciative".

These very moving words emphasize how significant the teacher's role is in the life of his pupils. Researchers have attempted to find the characteristics of the ideal teacher [6; 7]. Their goal was to measure and predict a teacher's success and efficiency through educational and teaching activities. We can see from relevant literature that the characteristics of the ideal teacher refer to his personality, beliefs and convictions, education, and teaching experience. The personality of the ideal teacher is expressed through personal initiative, communication skills, flexibility, pleasantness, patience, and congeniality. The beliefs and convictions of the ideal teacher are reflected in his teaching, while social skills are key elements of interactive education. The ideal teacher expresses education and teaching skills as differential knowledge: knowledge of the subjects that are taught as well as knowledge of teaching skills.

Based on several ideas reflected in different publications [2; 6; 7], we would like to propose a comparative analysis of a teacher's profile from the perspective of the "New Paradigm" vs "Old Paradigm" (Table 1). We completed the model with some suggestions (in italics), with a focus on the following: *An inclusive teacher for pupils at risk, who will impart a successful experience through internal motivation; Students/pupils at risk are encouraged, viewed as potential agents of change (in the school – adaptation strategies) etc.*

Table 1. *The teacher in the New Paradigm vs the Old Paradigm*

New Paradigm	Old Paradigm
The teacher supports and directs the pupil's course of study in helping him find his own sources of information.	The teacher as the source of information.
Employing multiple intelligences.	Partial ability and limited fitness to teach.
Individual-style teaching.	Standard teaching.
The role of teaching is to arouse curiosity.	The role of teaching is to transfer information.
Teaching is a process intended to enable entrepreneurship, to encourage, to direct, and to support the efficient self-learning and self-fulfillment of the pupil.	Teaching is based on transferring information in a disciplined manner.
Learning is a process of joy both for the pupil and the teacher.	Teaching aims at bringing the pupils to the standard required by exams.
Expertise in teaching is a process that continues throughout the whole of a teacher's carrier.	Teaching is a feasible role of transferring information.
Teaching is based on various sources: local and global.	The teacher is the only source of knowledge in the process of learning.

Cooperation between teachers on the Net.	Every teacher works individually.
Teaching opportunities are endless.	Teaching opportunities and sources are limited.
Teachers have both a local and an international vision.	Teachers have only school experience.
<i>Students/pupils at risk are encouraged, viewed as potential agent of changes (in the school – adaptation strategies).</i>	<i>Students/pupils at risk are stigmatized, viewed as a problem/barrier in the educational performance of the school.</i>
Cooperation between teachers and students on the Net.	Work is mostly based on literature.
Human rights-based approach: all students are equal, but different – with specific needs that should be taken into consideration.	Approach on formal equality: all students are equal for the teacher, taking into consideration the age specifics.
An inclusive teacher for pupils at risk, who will impart a successful experience through internal motivation.	

In our opinion, a good teacher has all the following characteristics:

- Personality: someone with personal and public courage, who behaves honestly, possesses empathic understanding, self-dignity, self-awareness, personal responsibility, creative imagination, playing and improvisation abilities, and a sense of humor.
- Professionalism: professional authority, an expert in various types of learning and teaching, a person with original thinking and creative curiosity, with the ability of rhetoric, capable of managing different learning situations.
- Pedagogy: the teacher is a personal example, he is an instructor, consultant, and assistant in learning, he develops the students' intellectual curiosity and motivation to learn and expresses his ideas in a simple and coherent way.

This is a theoretical model that was originally developed in order to give an answer to the special need of minorities. Later the model has been used in a variety of treatment contexts.

At the same time, instead of totally focusing on the needs of a person or of society, it is more advisable to choose to listen to the dynamic needs of both sides (inter-adaptation), by trying to adjust a solution to the person's needs in his meaningful context by moving on the scale from the individual to the community. This movement enables, in fact, an effective connection between the individual's uniqueness and the space where it can be expressed, through a dialogue of permanent search and adaptation to the evolution of the individual as well as by paying attention to changes in the environment – the solution granted to the individual will not harm the community and vice versa.

In conclusion: Literature shows that the ideal teacher is not identified in specific terms. Our research establishes that the ideal teacher is deserving, successful, ideal, good, and significant. We chose to deal with the definition of the 'inclusive teacher', since the research aims to build schools where a model for the inclusive teacher can be used for the particular needs of at-risk students. These students lack the ability to adapt to their environment and lack faith in their surroundings. Their teachers are a buffer between themselves and the school and other significant adults in their lives and surroundings.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES:

1. Kaplan A., Maehr M. L. The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. In: Educational Psychology Review, Vol. 19, No 2, 2007, pp. 141-184.
2. Khan A. et al. Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. In: Journal of Education and Practice, Vol. 8, No.1, 2017, pp. 18-21.
3. Maehr M.L., Midgley C. Enhancing Student Motivation: A Schoolwide Approach. In: Educational Psychologist, 26, 1991, pp. 399-427.
4. Mor F., Luria I. The Nurturing School: A Psychodynamic Approach. Jerusalem: JDC, Israel-Ashalim, 2014. 245 p.
5. Mor F., Bar Sh. The Psychosocial Approach: A Case Study in School Intervention and in Teacher Training. In: The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, Vol. 2, Nr. 2, 2007, pp. 35-62.
6. Reichel N., Arnon S. Three Portraits of Teachers in the Mirror of the Education Student: The Ideal Teacher, the Teacher of Teachers and the Image of the Student Him/Herself as a Teacher. In: Dapim, 40, 2005, pp. 23-58.
7. Yossifon M. Empowerment as Leading to Change and as Its Outcome: New Aspects in Professional Development in the School. In: Guri-Rosenblit S. (Ed.) Teachers in a Changing World. Tel Aviv: The Open University, 2004, pp. 38-73.



Florentina CIULEI

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Dezvoltarea personală a managerilor din sistemul de învățământ preuniversitar – un imperativ al educației în schimbare

CZU 373.091 | doi.org/10.5281/zenodo.7974370

preuniversitar creează premise pentru motivare/automotivare și menținerea în statutul de conducător al instituției. Educația trebuie să suporte schimbări nu doar pentru a se „însănătoși”, ci și pentru a asigura un randament înalt, un progres continuu, formarea unei identități de sine adecvate în contextul reformelor din alte domenii. Gândirea critică și prospectivă, educația pentru schimbare pot avea – pentru cadre didactice, manageri, dar și elevi – un aport considerabil în procesul de ajustare continuă a școlii la cerințele și schimbările societății. În acest context, motivarea pentru funcția de conducător a devenit o necesitate-cheie, iar implementarea nevoii de dezvoltare personală – o tendință actuală, care ar oferi sens implicării managerilor în mod activ în schimbările din procesul educațional.

Cuvinte-cheie: manager școlar, formare profesională, competență, dezvoltare personală și profesională, formare continuă.

Abstract: Today, more than ever, the need for the personal development of managers in the pre-university education system creates premises for motivation/self-motivation and a desire to maintain the status of leader in the institution. Education must undergo changes not only in order to “get healthy”, but also to ensure a high yield, continuous progress, the formation of an adequate self-identity in the context of reforms in other fields. Critical and prospective thinking and education for change can have – for teachers, managers, but also students – a considerable contribution in the process of continuous adjustment of the school to the demands and changes of society. In this context, motivation for the position of leader has become a key necessity, and the implementation of the need for personal development – a current trend that would give meaning to the active involvement of managers in the changes in the educational process.

Keywords: school manager, professional training, competence, personal and professional development, continuous training.

La om totul trebuie să fie frumos, mergând de la chip la îmbrăcăminte și de la suflet la gândire.

(A. Cehov)

Actualitatea temei de cercetare. Definirea „frumosului” este greu de realizat. Ea poate fi făcută prin raportare la moda vremii referitoare la chip și îmbrăcăminte, de exemplu, dar, cu siguranță, Anton Cehov nu avea în vedere astfel de repere concrete, ci făcea aluzie

la ceva mai presus de modă sau obiceiuri cotidiene, la un echilibru pe plan superior între cum arătăm, cum gândim, cum suntem și cum acționăm. Spunem uneori cu admirație despre cineva că are personalitate tocmai pentru că prezintă acest echilibru (greu de definit, însă totuși sesizabil).

Personalitatea este o însușire, un dar pe care omul și-l poate face prin autocunoaștere, dorința de autodepășire, voință, educație. Personalitatea umană implică nivelul de

dezvoltare personală, care este foarte important pentru fiecare dintre noi, dezvoltarea profesională neputându-se realiza fără ea; cele două nu sunt disjuncte, ci se întrepătrund și se intercondiționează reciproc [19, p. 54].

Sistemul educațional reprezintă acel sector de activitate prin care se dezvoltă identitatea și imaginea unei societăți, se formează personalitatea în sistemul de valori, se definește capitalul uman ca investiție în resursele umane necesare pentru integrare socială și încadrare pe piața muncii. Obiectivul principal al oricărui sistem de învățământ este acela de a asigura și de a implementa la baza culturii instituționale *un proces calitativ de instruire, o dezvoltare personală și profesională a elevului, o evoluție cu rezultate net superioare a performanțelor, un climat pozitiv și sănătos*, atât pentru instituția propriu-zisă, cât și pentru întreaga societate. Performanțele, atât ale elevului, cât și ale unității de învățământ, constituie rezultatul favorabil al politicilor educaționale implementate de stat în acest domeniu [14, p. 148].

Viitorul școlii poate fi prevăzut în liniile sale mari de evoluție, el poate fi proiectat între anumite limite. În consecință, trebuie să acționăm în direcția elaborării unui sistem de educație conceput din perspectiva acestui viitor. M. Fullan aduce argumente și dovezi în favoarea ideii că omul este cel ce poate și trebuie să dirijeze *schimbarea*, cel ce trebuie să învețe a produce schimbări care pot asigura dezvoltarea. În calitate de cercetător și practician, dar și de autor al unor lucrări deosebit de profunde în managementul schimbării în domeniul educațional, M. Fullan constată că nu toate modificările, transformările sau prefacerile suportate de un obiect, proces, lucrare conferă noi valențe de utilitate acestui proces, produs, serviciu sau sistem [Apud 5, p. 3].

În cadrul organizației școlare există permanent un anumit grad de incertitudine, datorată contextului organizațional în continuă schimbare. De aceea, managerii trebuie să se adapteze în mod constant schimbărilor care pot interveni la nivel curricular, în dinamica fluctuației demografice a populației școlare, la nivelul randamentului cadrelor didactice și al elevilor. Este important ca managerul să conștientizeze existența acestor schimbări generate din exterior și să le orienteze în direcția optimă atingerii scopurilor definite [1, p. 88]. În calitate de facilitator al schimbării și din perspectiva comportamentului de lider în procesul inovației, managerul trebuie să cunoască direcția spre care orientează instituția, să faciliteze angajamentul diverselor grupuri de personal din cadrul școlii, să le ofere sprijin și să promoveze un mediu stimulat de învățare. Studiile accentuează două categorii de leadership, care și-au dovedit utilitatea în procesul schimbării: *facilitator* și *transformațional* [1, p. 89]. Pentru a promova un proces de schimbare optim, directorul trebuie să își valorifice atât competențele în

plan personal și interpersonal, cât și pe cele profesionale. Este necesar să creeze un mediu bazat pe colegialitate, cooperare și angajare.

În acest context, *educația pentru schimbare și dezvoltare* poate contribui la preîntâmpinarea și rezolvarea eficientă a problemelor viitorului, facilitând formarea unei personalități flexibile, angajate în soluționarea sarcinilor ce vor apărea, îndeplinind diverse roluri și ocupând diverse poziții sociale. L. Antonesei accentuează că "schimbarea este un fenomen inevitabil și în accelerație continuă în toate domeniile", iar G.-P. Luca o consideră "consecință și, în același timp, condiție a progresului" [Apud 5, p. 2]. Dezvoltarea personalității și a societății sunt rezultat al educației în permanentă schimbare. Așadar, transformarea educației dezvoltă personalitatea [18].

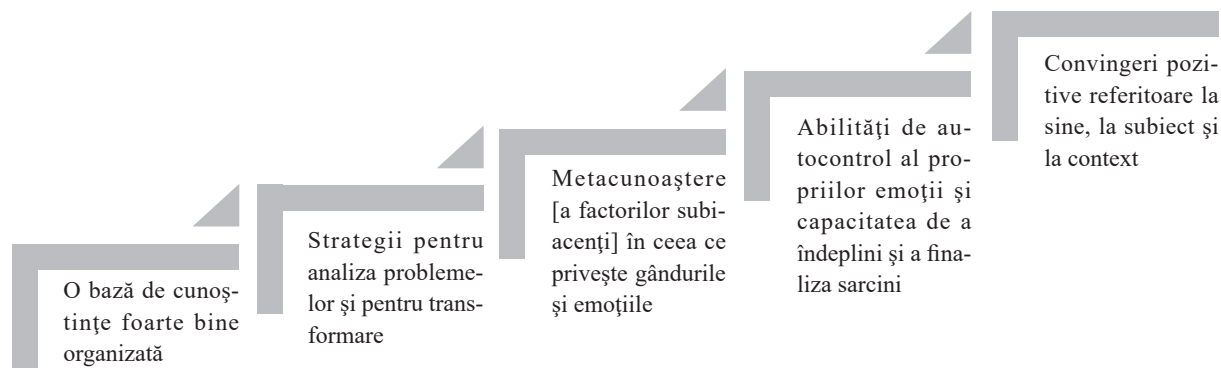
Aspecte teoretice. În ultimele decenii asistăm la transformarea școlii într-o organizație care educă, având misiunea de a învăța elevii să învețe și de a deveni și a rămâne competentă. Discuțiile legate de competențele personale și profesionale ale membrilor din care se compune organizația școlară menționează legătura dintre *performanță, eficacitate și eficiență* în manifestarea competenței [11, p. 118].

Consiliul Europei (2007) a identificat cele patru scopuri majore ale educației pentru spațiul comun european: *pregătirea pentru o angajare durabilă; pregătirea pentru o viață de cetățeni activi în societatea democratică; dezvoltarea personală; dezvoltarea și menținerea (prin predare, învățare și cercetare) a unei largi și avansate baze de cunoaștere*. Aceste patru scopuri nu se exclud reciproc, ci sunt complementare, deoarece calitățile și valorile dobândite de specialiștii din sistemul de învățământ se reflectă în activitatea lor ulterioară, în viața socială, economică și politică. Studiile superioare se centrează pe dezvoltarea unor abilități și competențe de învățare din ce în ce mai complexe, care să poată asigura dezvoltarea personală și profesională a viitorului absolvent, având în vedere faptul că "o competență de o anumită complexitate pune în funcțiune mai multe scheme de percepție, de gândire, de evaluare și de acțiune (...), care susțin inferențe, anticipări, transpoziții analoge, generalizări, estimări de probabilități, stabilirea unui diagnostic plecând de la un ansamblu de indici, cercetarea unor informații pertinente, elaborarea unei decizii etc." [17, p. 182].

În condițiile actuale, integrarea socială și profesională a persoanei este un proces continuu, fapt ce accentuează caracterul continuu al educației. *Învățarea continuă* vine din nevoia de *dezvoltare personală* și de formare profesională continuă. În cazul dezvoltării personale, motivul implicării în activitatea educațională este influențat de nevoia de formare a individului [9, p. 314].

Dezvoltarea personală se referă la personalitatea eficientă, cu cele 8 deprinderi-cheie: *a fi pro-activ* – înzestrarea umană a cunoașterii de sine; *a începe având în minte scopul final* – înzestrarea umană a imaginației și conștiinței; *a da importanță priorităților* – înzestrarea umană a puterii voinței; *a gândi câștig/câștig* – înzestrarea umană a mentalității; *a căuta mai întâi să înțelegi și apoi să fii înțeles* – înzestrarea umană a stimei și respectului; *a acționa sinergic* – înzestrarea umană a creativității; *reînnoirea de sine* – înzestrarea umană pentru o continuă îmbunătățire și inovare [7, p. 64]. *Dezvoltarea personală* depinde de cinci componente (Figura 1).

Figura 1. Cinci componente ale dezvoltării personale [21, p. 147]



Dezvoltarea personală se referă la studiul și la practica de a-ți îmbunătăți relațiile, sănătatea, productivitatea, cariera, spiritualitatea prin efortul tău propriu. Cu alte cuvinte, să te cunoști mai bine, să descoperi resursele individuale și să înveți cum să le folosești.

În sens pedagogic general, *dezvoltarea personală* reprezintă un ansamblu de activități planificate, organizate, dirijate și evaluate, prin care individul își îmbunătățește calitatea vieții personale și profesionale și avansează în realizarea obiectivelor și a aspirațiilor proprii, prin dezvoltarea potențialului său, a abilităților personale, a competențelor etc. Dezvoltarea personală include un amplu proces de autocunoaștere, de cercetare și descoperire a sinelui, de conștientizare a comportamentelor abordate în diferite contexte și a impactului pe care acestea îl au asupra vieții personale, de identificare a punctelor forte, care oferă oportunități în dezvoltare, dar și a celor slabe, care scad eficacitatea personală, de recunoaștere a stilurilor de gândire și de comportament care pot determina fie bariere în atingerea scopurilor proprii, fie avantaje [2, p. 322].

Formarea continuă reprezintă o perspectivă de devenire profesională a managerului în plan cognitiv, afectiv și psihosocial, constituind un prilej de *dezvoltare personală*, care să îi permită să creeze noi cunoștințe și să adapteze cunoștințele acumulate la contexte aflate într-o continuă schimbare [8, p. 33].

Formarea managerilor se va concentra asupra perfecționării profesionale și dezvoltării aptitudinilor pentru complexitatea administrării (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Tendințe de formare a managerilor școlari* [22, p. 102]

Aspiranți la funcții manageriale, debutanți	Ambele categorii	Manageri cu experiență în conducere
- Management: – logică organizatorică; – coordonare, control. Dezvoltare personală	• învățare individuală și de grup; • monitorizare și evaluare; • funcție consultativă; • elaborarea sistemului de formare; • leadership; • construirea echipei.	Managementul schimbării: • luare de decizii creative; • managementul schimbării și al cazurilor complexe; • integrare; • planificare și viziune; • evaluare axată pe performanțe.

Dezvoltarea personală este foarte importantă pentru fiecare manager din sistemul de învățământ preuniversitar și poate fi realizată în procesul de dezvoltare profesională. T. Boydell include noțiunea de *dezvoltare profesională* în

sistemul noțional al formării continue, având în vedere realizarea următoarelor trei dimensiuni: *practica* – probleme ce apar în timpul activității; *reflecția* – definirea acestor probleme; *învățarea și adaptarea* – ajustarea celor învățate la situațiile-problemă existente [Apud 13, p. 64].

Dezvoltarea profesională este partea conștientă, competentă, obligatorie a formării continue, care se desfășoară în momentul carierei profesionale și semnalează o necesitate deosebită. Dezvoltarea profesională trebuie făcută atotputernică: persoana poate fi formată și obișnuită să se supună nivelului dezvoltării sale personale. O primă cucerire este de a nu da valențe negative schimbării, ci de a o considera un factor pozitiv [3, p. 56].

Dezvoltarea profesională vizează menținerea permanentă a competenței profesionale la nivelul de performanță cerut de progresul neîntrerupt în sistemul educațional. Este momentul care presupune acumulări cantitative de resurse de competență profesională. V. Cojocar [6, pp. 175-176] optează pentru a păstra echilibrul optim între nevoile din sistem și cele personale în cadrul unei dezvoltări, pentru structurarea conținutului programului de dezvoltare în baza schimbării accentului strategic de pe achiziția de cunoștințe pe întărirea performanței. Formarea, constată cercetătorul, își atinge scopul atunci când provoacă schimbări la nivel individual și influențează atitudinile și comportamentele profesionale. Așadar, pot fi concepute diverse modele și formule care să prezinte variate aspecte, dar care să răspundă aceluiași imperativ: *transformarea dezvoltării într-un instrument al profesiei*,

îmbogățit prin aportul profesiei pentru realizarea sarcinilor și responsabilităților pe care le reclamă profesia.

Dezvoltarea profesională presupune, evident, o reevaluare a ansamblului sistemului educațional după anumite coordonate de gândire și de acțiune. Problema, în cazul dat, rezidă mai mult în abilitatea rațională, care domină gândirea în domeniul profesiei, noțiune care este desemnată prin termenul *competență profesională*, privită ca o aplicare pricepută a cunoștințelor teoretice la rezolvarea problemelor instrumentale ale practicii sau, în accepțiunea lui M. Minder, un ansamblu de cunoștințe dinamice, potențial mobilizabile într-un număr mare de situații și comportamente efective în exercitarea profesiei [15, p. 26].

În mod ideal, comportamentul managerului, competențele, convingerile, identitatea și misiunea sa formează un ansamblu coerent integrat în mediu. Practic, dezvoltarea și exprimarea unui manager se realizează prin experiență personală directă și prin crearea unui sine de-a lungul timpului [11, p. 94].

Dezvoltarea personală a managerilor din sistemul de învățământ preuniversitar reprezintă un proces continuu, care duce la realizarea nevoilor personale, la o adaptare mai bună și la satisfacție personală în funcția managerială. Prin urmare, dezvoltarea personală a managerilor din sistemul de învățământ preuniversitar va fi direcționată de nevoia de dezvoltare, de motivația internă. În Tabelul 2 sunt expuse generalizat câteva concepte ce identifică structurat nevoile umane (după mai mulți autori).

Tabelul 2. *Nevoile umane* [23, p. 24]

Nevoi/ Teorii	A. Maslow	F. Herzberg		C. Alderfer	D. Mc Clelland	Model integrat	
Nevoi personale	Auto-actualizare	Factori motivatori	– Munca în sine; – Realizarea; – Dezvoltarea personală; – Responsabilitatea;	Nevoia de creștere	Nevoia de realizare	Nevoia de realizare	
	Stimă		– Avansarea;			Nevoia de autonomie	
			– Recunoașterea;		Nevoia de putere	Nevoia de putere	
			– Statutul;				
Nevoi sociale	Nevoi sociale	Factori de igienă	– Relațiile interpersonale cu colaboratorii, cu conducerea, subalternii; – Politica și administrarea organizației; – Condițiile de lucru; – Salariul; – Viata personală.	Nevoile de asociere	Nevoia de afiliere	Nevoia de afiliere	
Nevoi economice	Securitate și siguranță			Nevoile de existență	Nevoile de existență		Nevoile de existență
	Nevoi fiziologice						

În toate tipologiile prezentate, atestăm tendințe spre satisfacerea *nevoilor de dezvoltare, de creștere, de autorealizare*, determinate de o motivație internă. Astfel, în "teoria celor doi factori" a lui F. Herzberg, factorii motivatori sunt: *natura muncii în sine, realizările, recunoașterea, responsabilitatea, dezvoltarea personală și avansarea*. În baza acestei teorii, motivatorii intrinseci satisfac în special nevoile de dezvoltare.

Teoria ERG (Existence-Relatedness-Growth) a lui C. Alderfer [10] scoate în prim plan următoarele nevoi: existență – *securitatea muncii*, condițiile de muncă, volumul adecvat al salariilor și beneficiilor etc.; relaționare – *relații de prietenie* cu familia, colegii, șefii, subalternii și alții (satisfacerea lor depinde în mod esențial de raportul cu ceilalți: fie de tip ostil, fie de tip amical) și dezvoltare – *împlinire*: nevoile ce fac ca eforturile să devină creative, stimulative pentru sine; își au geneza în nevoia intimă ca experiența să completeze devenirea umană (satisfacerea acestor nevoi este expresia modului de realizare a capacităților și talentelor personale și presupune o implicare puternică la locul de muncă).

Din teoria ERG rezultă că *nevoia de dezvoltare personală* este mai puțin dependentă de factorii existenței, iar nevoia de dezvoltare este factorul capabil să îi ajute pe manageri să facă față schimbărilor din procesul educațional, precum și interrelaționării eficiente cu subiecții educaționali – elevii, colegii, familia. Iar *automotivarea* este capacitatea personală de a găsi motivații suficiente de puternice pentru activitate, chiar și în situații sau contexte de rutină, mai puțin interesante sau atractive, dar importante pentru afirmare și evoluție personală, implicând un grad crescut de responsabilitate.

În același context, automotivarea este determinată de nivelul de inițiativă în stabilirea unor obiective provocatoare, inclusiv încrederea că ai aptitudini și competențe pentru atingerea obiectivelor propuse. La fel, *automotivarea* presupune utilizarea propriilor gânduri și acțiuni pentru a crește nivelul motivației față de îndeplinirea unei anumite sarcini, fără influență din exterior; „este *atitudine, dispoziție, emoție*; este un imbold, un stimulent [12, pp. 124-130].

Prin urmare, managerii din sistemul de învățământ urmează a fi conștienți că *dezvoltarea personală* devine o *competență personală*, iar discuțiile legate de competențele personale și profesionale ale membrilor din care se compune organizația școlară menționează legătura dintre *performanță, eficacitate și eficiență* în manifestarea competenței.

D. Potolea și S. Toma propun un model integrator, elaborat în baza analizei și sintezei elementelor care definesc competența (cunoștințe, abilități, caracteristici de personalitate, sarcina/situația de învățare sau profes-

sională, standardele de performanță, context), împreună cu dimensiunile acționale ale acestora (obiectiv-socială și subiectiv-profesională) [20].

Competențele personale înseamnă actualizarea propriului potențial și cooperarea. Ele concentrează atenția asupra *profesorului ca persoană* și asupra importanței rolului său pentru dezvoltarea formării cadrelor didactice.

Competențele sunt concepute ca un corpus integrat de cunoștințe, aptitudini și atitudini, reprezentând un potențial comportamental, nu un comportament în sine. Este important să știm ce cred profesorii, care sunt credințele lor, deoarece competențele cadrelor didactice sunt determinate de convingerile pe care le au despre ei înșiși și despre identitatea lor profesională [11, p. 94].

În sens larg, competența cuprinde cunoștințe, aptitudini cognitive, interactive, afective, atitudini și valori necesare rezolvării problemelor solicitate de o anumită profesie.

G. le Boterf delimitează următoarele note-cheie specifice competenței: este produsă de un individ sau de un colectiv, într-o situație dată (a fi capabil să acționezi într-un câmp de condiții și resurse); este validată direct prin mediul social; corespunde mobilizării în acțiune a unui anumit număr de resurse personale: cunoștințe, practici, aptitudini, combinate într-un mod specific și completate de mobilizarea resurselor mediului social; scopul este de a genera o performanță predefinită. În baza acestor caracteristici, autorul distinge șase tipuri de competențe [Apud 4, p. 95]:

- *cunoștințe teoretice* (a ști să înțelegi, a ști să interpretezi);
- *cunoștințe procedurale* (a ști cum să procedezi);
- *deprinderi procedurale* (a ști să faci, a ști să procedezi, a ști să operezi);
- *deprinderi din experiență* (a ști să faci un anumit lucru);
- *deprinderi sociale* (a ști să te porți, a ști să te conduci);
- *deprinderi cognitive* (a ști să tratezi informația, a ști să raționezi, a ști să numești ceea ce faci, a ști să înveți).

Mai mulți specialiști și cercetători în formarea continuă – N. Darling-Hammond, J. Bransford, R.C. Pianta, R. Hitz și B. West [Apud 16, p. 414], identifică trei domenii de competență care susțin semnificativ performanța în mediul școlar: *competența științifică, competența pedagogică și competența dezvoltantă*, acestea constând din cunoștințe, abilități și atitudini de gestionare a elevilor de diferite vârste. Iar alți autori introduc o a patra categorie, conceptualizată sub numele de *dispoziții profesionale*, echivalând-o și cu *obiceiuri ale minții*.

CONCLUZII

Dezvoltarea personală și profesională este un segment al formării continue care vizează armonizarea formării cu necesitățile de moment, generată de schimbările ce se produc la nivel de sistem sau de proces educațional.

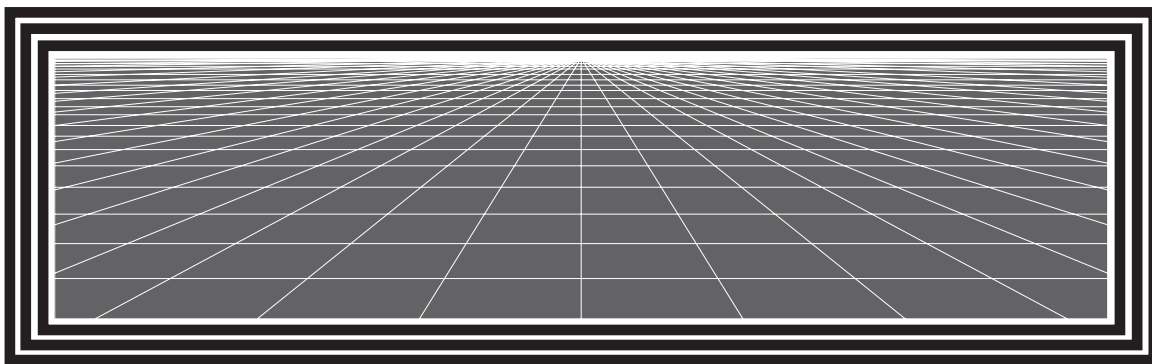
Dezvoltarea personală implică competența ”a învăța să înveți” și facilitează inserția profesională și incluziunea socială optimă, ocupând un loc central și reprezentând o condiție necesară în formarea personalității integrale a managerului, viitor specialist într-un anumit domeniu al societății cunoașterii.

Prin dezvoltare personală se creează noi modele constructive de gândire și de conduită, care monitorizează inclusiv schimbările și îmbunătățirile în timp.

Dezvoltarea profesională se poate produce eficient și calitativ valorificându-se potențele personalității prin prisma omului integral, care este ”proprietarul” capacităților și convingerilor sale, are dezvoltat spiritul responsabilității, are capacitatea de gândire deschisă etc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Barbu D. Climatul educațional și managementul școlii. București: EDP, 2009. 200 p.
2. Bocoș M.-D. et al. Dicționar praxiologic de pedagogie. Vol. I.: A-D. Pitești: Paralela 45, 2016. 374 p.
3. Callo T. O pedagogie a integralității: Teorie și practică. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p.
4. Catalano H. Procesul de învățământ: direcții epistemice, pragmatice și experiențiale. București: EDP, 2018. 151 p.
5. Chicu V. Schimbarea și dezvoltarea în educație. În: *Didactica Pro...*, nr. 4 (104), 2017.
6. Cojocaru V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004. 335 p.
7. Covey R.-S. Cele 12 pârgii ale succesului. Cum să obții excelența primară. București: ALL, 2017. 132 p.
8. Cucos C. Pedagogie. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 2014. 536 p.
9. Dandara O. Analiza ocupațională și a calificărilor. În: Formarea formatorilor. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2020. 352 p.
10. Dănăiață I. Motivarea și antrenarea personalului - mijloc important pentru obținerea de performanțe de către organizații. Pe: <http://www.quaestus.ro/wp-content/uploads/2012/03/I.-Danaiata.pdf> (Accesat la 29.09.2022)
11. Florescu C. Competențele transversale în formarea cadrelor didactice: demersuri teoretice și aplicative. În: Manolescu M. Practica cercetării în științele educației: probleme critice, diagnoză, acțiune. București: Editura Universitară, 2020. 412 p.
12. Focșa-Semionov S. Motivația în contextul învățării autoreglate. În: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, nr. 9 (59), 2012, pp. 124-130.
13. Ghid metodologic pentru formarea formatorilor – management educațional. București: IȘE, 2001. 254 p.
14. Martea G. Sistemul de învățământ – promotor al identității naționale. Chișinău: Pontos, 2015. 204 p.
15. Minder M. Didactica funcțională. Chișinău: Cartier Educațional, 2003. 360 p.
16. Neacșu I. Psihologia educației. Fundamente, procese, mecanisme, aplicații. Iași: Polirom, 2018. 430 p.
17. Noveanu E., Potolea D. Științele educației. Dicționar enciclopedic. Vol. I-II. București: Sigma. 2007. 1295 p.
18. Panico V. Educația pentru schimbare și dezvoltare – componentă a noilor educații. Pe: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/239-245_2.pdf (Accesat la 30.09.2022)
19. Pop V. Dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice. Modulul IV din seria ”Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban”. București: s.n., 2011. Pe: <http://mentorurban.pmu.ro/sites/default/files/Newsletter%20nr.1.pdf>
20. Potolea D., Toma S. Conceptualizarea competenței: implicații pentru proiectarea, implementarea și evaluarea programelor de formare. În: Sava S. 10 ani de dezvoltare europeană în educația adulților. Realizări și provocări în atingerea obiectivelor Lisabona 2010. Timișoara: Eurostampa, 2010.
21. Stovall J., Huli R.-H. Arta învățării și a dezvoltării personale: avantajul tău competitiv. București: Amaltea, 2020. 158 p.
22. Țap E. Managementului formării continue a cadrelor didactice în baza sistemului informațional. Teză de doctor. Chișinău: s. n., 2018. 200 p.
23. Vrabii V. Nevoia de dezvoltare personală prin automotivare și autoeficacitate în profesia didactică. În: *Psihologie. Revistă științifico-practică*, nr. 3-4 (31), 2017.



RUBRICA FORMATORULUI PRO DIDACTICA



Tatiana **CARTALEANU**

dr., formatoare, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Evaluarea cu cartea deschisă: analiza SWOT

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.7974351

Rezumat: Articolul este dedicat unei strategii de evaluare puțin populare, deocamdată, dar foarte eficiente atunci când obiectivul evaluatorului este testarea competențelor; mai ales a competenței de a ști să înveți. Sunt evidențiate, în tehnica analizei SWOT, factorii interni – avantajele (punctele tari), dezavantajele (punctele slabe) – și factorii externi – oportunitățile, temerile (amenințările) – ai opțiunii cadrului didactic pentru o asemenea evaluare. Aceeași problemă este privită și

din perspectiva elevului sau a studentului căruia i se propune să se pregătească și să se orienteze spre evaluarea cu acces la surse. Se recomandă atât discutarea prealabilă a metodologiei, cât și rodarea strategiei respective în procesul de învățare și evaluare formativă, înainte de a o promova ca evaluare sumativă, se aduc exemple de sarcini și itemi, sunt reperate momentele care țin de organizarea și desfășurarea evaluării. Cadrul didactic interesat va putea recurge la evaluarea cu cartea deschisă dacă propriile sale idei din coloana stângă a cadrului SWOT vor prevala asupra celor din coloana dreaptă.

Cuvinte-cheie: evaluare formativă, evaluare sumativă, evaluare cu cartea deschisă, analiza SWOT, sarcini didactice, itemi.

Abstract: The article focuses on an assessment strategy that is not very popular at the moment, despite being most efficient when the assessor's goal is to test competences, in particular the 'learning to learn' competence. By applying the SWOT analysis technique we highlight the internal factors that may cause an educator to opt for such an assessment strategy – the advantages (strong points) and the disadvantages (weak points) – as well as the external factors: the opportunities and the threats. We then examine the same issue from the viewpoint of the school or university/college student who was told to prepare for assessment while expecting to be able to access sources. We suggest that the teacher discusses this methodology with the students in advance and practices the actual strategy during learning and in formative assessment before applying it for summative assessment. Examples of tasks and items are offered, along with key organizing points. The interested educator may apply open-book assessment if their own ideas from the left column of the SWOT square prevail over those from the right column.

Keywords: formative assessment, summative assessment, open-book assessment, SWOT analysis, didactic tasks, items.

Formatoare și formativă chiar și atunci când îmbracă toga unui examen, proba desfășurată cu cartea deschisă (open book) nu este printre cele mai populare strategii de evaluare. Ne amintim de ea, cei din generațiile mai vechi (dar fără să fi avut notiunea!), în câteva secvențe legiferate odinioară: (1) scriam compuneri cu creștomațiile pe bancă; (2) foloseam *Tabelele matematice cu patru zecimale*; (3) aveam în fața ochilor *Tabelul periodic al elementelor chimice*; (4) apelam la geografie și istorie la atlase și hărți; (5) la examenul de literatură profesorii permiteau folosirea „agendei de lectură”; (6) la examenul de metodică a limbii și literaturii puteam consulta programele și manualele școlare etc. Într-o concurență neloială și cu un mare avantaj acumulat secole de-a rândul, deocamdată câștigă detașat evaluarea cu cartea închisă (closed book). Și dacă profesorul – care a fost neapărat cândva elev și student – nu a trăit o asemenea experiență și nu a simțit pe pielea proprie cum e să fii examinat în timp ce ai acces la surse și resurse, e nevoie de un trigger puternic ca să iasă din zona sa de confort și să încerce lucruri noi. Persistă atât teama examinatorilor de a nu

deveni permisivi și a coborî prea jos ștacheta exigențelor, cât și deruta persoanelor evaluate, insuficient familiarizate cu toate rigorile unei asemenea probe.

Însă „perspectiva proiectării curriculare solicită o nouă modalitate de organizare a examenelor. Funcția acestora devine una prioritar formativă, de evaluare pozitivă...” [2, p. 140], iar centrarea pe competențe în procesul predării-învățării dă câștig de cauză acestui tip de evaluare, oferindu-i celui examinat șansa de a demonstra ce poate face atunci când trebuie să lucreze în condiții autentice: să elaboreze un proiect sau o schiță; să cerceteze un caz; să rezolve o problemă; să construiască o sinteză; să analizeze, să redacteze ori să traducă un text etc. Itemii propuși pentru proba de evaluare cu cartea deschisă ar trebui să vizeze operații intelectuale de ordin superior, cum sunt procesarea și interpretarea critică a informațiilor sau analiza datelor noi și formularea de opinii bine întemeiate, bazate pe o abordare doctă și competentă. Transferată asupra activității cotidiene a profesorului, proba de evaluare cu cartea deschisă echivalează cu elaborarea proiectelor didactice, atunci când pedagogul are acces la sursele necesare, dar e oarecum limitat în timp și singur față în față cu produsul vizat. În acest sens, experiența noastră cea mai frumoasă de cadru didactic universitar este legată de examenul la cursul *Dezvoltarea creativității elevilor în procesul predării limbii și literaturii române*, unde evaluarea intermediară și evaluarea finală se desfășurau cu acces la orice surse scrise (curricula, manuale, ghiduri, metodici, auxiliare didactice etc.) și la portofoliul propriu, dar fiecare student avea o sarcină individuală de elaborare a unui proiect didactic și datele acestei probleme nu erau cunoscute în prealabil.

În articolul de față, vom încerca să-i motivăm pe unii pedagogi să încerce această formă de evaluare și să-i ajutăm pe cei deja motivați, dar încă nu suficient de înarmați, să capete siguranță în ceea ce fac.

Proiectarea și desfășurarea unei probe de evaluare în aceste circumstanțe necesită pregătirea prealabilă a celor examinați. Nu este posibil ca profesorul să declare, în preajma evaluării, că la proba de mâine se permite accesul cu conspecte, notițe, cărți, dicționare, să anunțe „ce se poate și ce nu se poate” și astfel să considere că i-a fericit pe cei evaluați. De ce?

În primul rând, pentru că elevii sau studenții trebuiau avertizați din start despre o asemenea oportunitate. Admitem chiar că momentul indicat pentru acest anunț a fost prima lecție din unitatea/modulul vizat sau prima oră a cursului, dacă este vorba de o evaluare la final de semestru ori an de învățământ. În sistemul studiilor universitare, faptul este menționat în curriculumul sau syllabusul cursului, ca o probă de evaluare intermediară sau/și una finală. Devine, astfel, crucială problema completării unui portofoliu care va fi „admis” la exa-

men și este important ca fiecare student să aprecieze funcționalitatea materialelor pe care le depozitează în portofoliul propriu.¹

În rândul al doilea, pentru că și o probă de evaluare cu cartea deschisă impune anumite rigori și restricții, unele dintre acestea fiind variabile în funcție de formularea sarcinilor. Ca să nu se întâmple *ex abrupto*, orice probă inovativă, inedită trebuie rodată în condiții similare viitoarei evaluării, dar fără aprecierea cu notă/puncte, ci doar trecută prin sita autoevaluării și a evaluării reciproce, cu o grilă riguroasă. Elevii și studenții vor exersa eventuale sarcini și vor beneficia de consilierea pedagogului pe tot traseul evaluării de probă. Considerăm că este mai eficient să se lucreze în grupuri, mai ales pentru că astfel are loc „...facilitarea înțelegerii și stăpânirii materiei, (...) împărtășirea resurselor, oferirea de ajutor reciproc și cooperarea în atingerea unor obiective de învățare comune” [3, p. 194]. Optăm pentru exersarea în grup și fiindcă fiecare participant la procesul de învățare se mobilizează mai bine, iar „ceea ce vrei să înveți a face înveți făcând”, dar și deoarece împărtășim ideea că elevii învață mai bine unii de la alții, când lucrează la sarcini comune în grupuri mici, decât frontal de la un adult. Cu siguranță, distribuirea în grupuri și recomandarea de a selecta și a pregăti materialele necesare realizării sarcinii se va face în prealabil; prin urmare, fiecare poate să vină cu surse și resurse diferite și să-și aducă partea de contribuție la produsul comun. Ar fi util pentru toți actorii ca, la încheierea lucrului în grup, membrii lui să aibă ocazia de a-și aprecia atitudinea, implicarea, capacitatea de a colabora și coopera, precum și de a formula câteva concluzii și recomandări, care să devină un produs al comunității de învățare respective.

O variantă apropiată, ca strategie, de evaluare cu cartea deschisă este lucrul în grup asupra unui caz sau a unei sarcini de proiect. Desfășurată pas cu pas, respectând algoritmi și limite de timp, activitatea îi ajută să asimileze metodologia și să învețe pe parcurs atât din reușitele proprii și ale colegilor, cât și din greșeli. Iar evaluarea ulterioară ar trebui să alimenteze metacogniția și să-și aducă obolul la competența *a învăța, a ști să înveți*. Reluată ca evaluare formativă cu un obiectiv clar și un produs distinct, o asemenea probă îi va permite profesorului să o aplice ulterior și pentru o evaluare apreciată cu notă.

1 Ține de uzanțe dacă profesorul verifică paternitatea portofoliilor participante sau are încredere în onestitatea celor evaluați, ori dacă se insistă pe interdicția de circulație a resurselor în timpul evaluării (fiecare poate folosi doar ceea ce a adus cu sine). Dar nici varianta când evaluarea este organizată într-o sală cu bibliotecă sau cu acces nerestricționat la resursele educaționale deschise nu se referă doar la universități de top.

Îmbrăcând toga de profesor, încercăm să examinăm, în cheia cadranelor SWOT², ce ne-ar putea face încrezători și ce ar trebui să ne pună în gardă în preajma evaluării cu cartea deschisă.

Tabelul 1. *Analiza SWOT (perspectiva profesorului)*

Factorii interni	
Punctele tari (avantaje): de ce se ghidează profesorul care decide să experimenteze evaluarea cu cartea deschisă? • Elevii vor trăi o nouă experiență de evaluare și vor fi interesați să o încerce. • Se vor testa pe larg deprinderile de muncă intelectuală, nu doar memoria. • O asemenea probă avantajează elevul/studentul care își poate organiza munca intelectuală. • Acest fel de evaluare dezvoltă abilități de a cita, rezuma, sintetiza, expune liber, cu eleganță și cu măsură. • Prin accesul permis la sursele disponibile, se elimină necesitatea de a-i supraveghea pe cei evaluați.	Punctele slabe (dezavantaje): lipsa căror abilități, resurse, facilități ar putea periclita evaluarea cu cartea deschisă? • Nu există suficiente indicații metodologice cu privire la această formă de evaluare. • Procedura necesită exersare prealabilă, analiză a itemilor și selectare riguroasă a produselor. • Este dificil de formulat sarcini diferențiate, identice în esență și echitabile. • În lipsa unei experiențe, limita de timp necesară pentru realizarea sarcinii este stabilită cu aproximație. • Procesul de lucru independent trebuie urmărit îndeaproape, ca să se evite dezorganizarea.
Factorii externi	
Oportunitățile: ce prescripții, prevederi, exigențe, finalități, obiective ale sistemului educațional sunt actualmente favorabile unei asemenea alternative a strategiei tradiționale de evaluare? • Evaluarea cu cartea deschisă se realizează perfect la ideea evaluării competențelor, promovată de actele normative în vigoare. • Prin formularea unor sarcini complexe, se mizează pe una dintre competențele-cheie: <i>a învăța, a ști să înveți</i>. • În asemenea sarcini autentice, se solicită cunoștințe procedurale, cele factuale presupunându-se implicit.	Temerile (amenințările): ce situații sau circumstanțe pot conduce la eșec, pot discredita ideea? • Dacă actele normative nu preconizează o asemenea formă de evaluare, factorii de decizie ar putea restricționa inovațiile docimologice. • Atmosfera poate scăpa de sub control, iar cei evaluați ar putea avea o atitudine nereserioasă față de proba de evaluare. • Elevii ar putea fi derutați, lipsindu-le deprinderile de autogestiuie: selectarea surselor, planificarea activităților, managementul timpului etc.

Aceeași situație poate fi privită și din perspectiva elevului/studentului ce urmează a fi evaluat:

Tabelul 2. *Analiza SWOT (perspectiva elevului/studentului)*

Factorii interni	
Punctele tari (avantaje): • Materialele mele de portofoliu devin funcționale și utile (deci nu le-am acumulat și elaborat în zadar). • Voi trăi mai puțin stres cauzat de procedura evaluării. • Îmi pot organiza în prealabil sursele și resursele la care voi apela, pot să le actualizez, să marchez pagini și pasaje și să le manipulez în raport cu exigențele probei etc. • Voi avea suficient timp la dispoziție ca să elaborez un produs de calitate. • Un asemenea examen este foarte potrivit pentru mine, care sunt obișnuit să studiez temeinic. • Știind că voi avea acces la surse, în perioada de pregătire voi pune accentul pe analiză și sinteză mai mult decât pe memorizare și reproducere.	Punctele slabe (dezavantaje): • Nu am suficientă experiență pentru a doza bine timpul afectat evaluării. • Abia în timpul probei aș putea constata că am nevoie de unele surse și nu dispun de ele. • Nu am completat portofoliul și nu pot recurge la materialele care trebuiau acumulate. • M-ar putea sustrage colegii care au nevoie de resursele mele. • Aș putea avea dificultăți în a delimita utilizarea surselor și elaborarea sintezei de plagiatul condamnat și taxabil. • Faptul că am știut din timp despre evaluarea cu cartea deschisă m-ar demobiliza să studiez sistematic pe parcurs, încrezându-mă în abilitatea de a mă descurca pe loc.

2 „Analiza SWOT se realizează, în general, în prima etapă a unui proiect, în vederea stabilirii situației de fapt, a realității asupra căreia vor interveni acțiunile aceluia proiect.” [4, pp. 32-34].

Factorii externi	
Oportunitățile: • Trebuie să exersăm o asemenea probă de evaluare, pentru că în activitatea profesională „examele” nu doar permit, ci și reclamă utilizarea diverselor surse. • Este important pentru noi să ne orientăm lejer în avalanșa de informații și să știm a le discerne.	Temerile (amenințările): • Evaluarea va dura mai mult timp decât un test ordinar sau un examen tradițional. • Nu au fost disponibile la bibliotecă sursele care mi-ar fi de real folos la această probă de evaluare. • Am putea avea acces liber la Internet și tocmai atunci să nu am semnal sau să se blocheze dispozitivul electronic.

Examinarea respectivei strategii de evaluare în această cheie i-ar permite profesorului să-i pregătească pe elevi/studenți pentru proba dată și să răspundă la întrebările lor de precizare. Cu certitudine, nu orice materie și nu orice unitate de conținut se pretează evaluării în condițiile unei asemenea libertăți, iar organizarea necesită anumite ajustări. Răspunsurile la chestiuni de metodologie ar putea fi discutate cu cei ce urmează a fi evaluați în procesul rodării și al debrifării activității. Iar după desfășurarea rodajului, este firesc să se revină la ele pentru a generaliza experiența trăită.

1. Cum te pregătești în prealabil de proba respectivă?
2. Pe ce te sprijini în elaborarea listei de resurse pe care le vei lua cu tine la proba de evaluare?
 - Te-ar ajuta o listă de reper sau una alcătuită cu toată clasa/grupa?
3. Cum procesezi în prealabil resursele cu care intri la evaluare?
 - Cum ți-ai putea înlesni căutarea datelor necesare?
 - Ce instrumente folosești pentru a-ți facilita orientarea?
4. Cum îți organizezi – pe pași/pe etape – munca în cadrul evaluării?
 - Cum distribui timpul rezervat procedurii de evaluare?
5. Ce faci cu informația de care dispui?
 - Cum aplici informația găsită la subiectul/

sarcina dată?

6. Cum structurezi răspunsul?

- Ce întrebări au mai apărut pe parcurs?

Acestea sunt problemele care trebuie discutate în prealabil cu elevii/studenții. Iar specificul docimologic al formulării sarcinilor într-o probă de evaluare cu cartea deschisă ține de profesionalismul evaluatorului. Itemul propus țintește atât operația intelectuală vizată prioritar, cât și produsul evaluabil scontat. Adică: itemul răspunde explicit la întrebările CE? și CÂT?, iar răspunsul la întrebarea CUM? (în ce circumstanțe?) s-a consumat parțial atunci când am stabilit că va fi o evaluare cu acces restricționat sau nerestricționat la sursele disponibile.

De exemplu, profesorul intenționează să desfășoare o probă de evaluare cu acces la dicționare în clasa a IX-a, încheind studiul compartimentului *Lexicul*. Ceea ce urmărește prioritar este deprinderea elevilor de a accesa dicționarul explicativ imprimat în formă de carte (nu cel online) și de a procesa informația pe care o oferă. Elevul va avea dicționarul pe masă și va selecta singur din glosarul lui cuvintele ce corespund sarcinii date. Prin urmare, condiția care trebuie respectată aici este prezența fizică, în biblioteca școlii sau în bibliotecile personale ale elevilor, a unui număr suficient de dicționare explicative. În caz contrar, profesorul renunță la idee și le oferă elevilor definițiile care îl interesează sau admite accesarea Internetului, cu riscul ca unele lucrări să fie realizate de altcineva, conectat și el.

Unitatea de competență	Produsul evaluabil	Resursele permise	Formularea itemului
5.3. Integrarea diverselor strategii de învățare autonomă a limbii cu ajutorul dicționarelor	Text cont-nuu (algoritmizat)	Dicționare explicative (fără acces la Internet)	Analizați articolele lexicografice ale unui substantiv și ale unui verb polisemantic (care are minimum 3 sensuri), aplicând algoritmul: 1. Explicarea legăturii dintre două sensuri definite; 2. Extragerea sinonimelor pentru unul dintre sensuri; 3. Prezentarea grafică a câmpului lexical sau derivativ al cuvântului-titlu (5-7 termeni); 4. Ilustrarea în enunț a unui sens figurat al cuvântului-titlu. N.B.! Indicați dicționarul cu care ați lucrat!

În aceeași ordine de idei și în aceleași circumstanțe de desfășurare a evaluării, profesorul ar putea formula alți itemi, renunțând la algoritmi și cuprinzând, astfel, mai multe operații intelectuale diferite. Verbele de comandă pot fi: *comparați, interpretați, comentați, aplicați, apreciați, redactați* etc.

Organizarea unor dictări instructive, cu acces la dicționarul ortografic, ar putea să deschidă o perspectivă inovatoare pentru exersarea scrierii corecte. Indiscutabil că, la încheierea procedurii de scriere după dictare, se lasă timp de lucru independent și fiecare elev are la dispoziție un dicționar ortografic, pentru a-și verifica textul scris. Problema rezidă, de

cele mai multe ori, în aceea că elevul nici nu se întreabă dacă nu cumva acest cuvânt trebuie verificat și deci nu are dubii că se scrie cum a scris din prima. Aici ne vin în ajutor *dictările explicate*, care „valorifică și evaluează capacitatea elevului de a verbaliza modul în care gândește atunci când scrie, dar mai întâi îl obișnuiește să o facă – și prin acest impact importanța ei formativă este greu de supraestimat” [1, pp. 71-72]. În cadrul lor profesorul pune accentul pe anumite ortograme și semne de punctuație, solicitând explicații, prin referință la regulă.

Accesul la dicționarele ortografice și la normele de punctuație ar putea deveni un reper strategic al organizării lecțiilor de analiză a probelor de evaluare. Corectarea erorilor proprii (care au fost doar semnalate în procesul verificării de către profesor) devine prima etapă de lucru asupra greșelilor, la etapa următoare verificându-se în grupuri mici sau în plen toate situațiile în care a comis greșeli cel puțin un elev din clasă. În acest scop, anume dictarea este proba cea mai indicată, deoarece toți elevii au în față același text și se discută aceleași ortograme și punctograme. Când o asemenea modalitate de a testa gradul de cărturărie devine recurentă, ea trebuie să se răsfrângă neapărat asupra calității scrisului fiecărui elev, nu doar în cadrul dictării.

La fel, la lecțiile de analiză a probelor de evaluare ar

fi posibilă o activitate concepută în tehnicile de redactare: *Revizuirea circulară* sau *Manuscrisul pierdut*, în condiția în care profesorul este dispus să reverifice lucrările redactate.

„În urma analizei SWOT, indiferent de acțiunile stabilite, decizia ar trebui să includă următoarele acțiuni prioritare: construiește pe punctele tari; elimină punctele slabe; exploatează oportunitățile; îndepărtează amenințările” [4, p. 34]. Prin urmare, recomandarea de a lărgi varietatea probelor de evaluare familiare elevilor se adresează tuturor cadrelor didactice, dar veți putea recurge la evaluarea cu cartea deschisă doar dacă propriile dumneavoastră idei din coloana stângă a cadranelor SWOT vor prevala asupra celor din coloana dreaptă sau atunci când veți reuși să obțineți o paritate a acestora.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T. Dictarea în școală: formarea și evaluarea competențelor. Chișinău: Arc, 2014.
2. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000.
3. Gherasim L. R., Butnaru S. Performanța școlară: determinanți individuali și contextuali în adolescență. Iași: Polirom, 2013.
4. Pânișoară I.-O. (coord.) Enciclopedia metodelor de învățământ. Iași: Polirom, 2022.

Dicționarele electronice, rețetă de utilizare

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.7982191



Olga COSOVAN

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

lelor; convențiilor din interior), abilități și mai ales deprinderi analitice de interpretare a informației detectate și nu în ultimul rând operații de sinteză, creativitate și evaluare. Utilizatorii pot opta pentru un anume dicționar din seria celor explicative, pentru un dicționar de sinonime, pot deduce un sens ocazional sau neînregistrat încă, dar care e perceptibil.

Cuvinte-cheie: surse de documentare, dicționar, competență, strategie, cuvânt.

Abstract: The possibility of consulting electronic sources of documentation is an advantage of the modern age, implying competences gained at the appropriate level of digital education. In our article we shall refer to the use of monolingual electronic dictionaries, a process not limited to mere typing, clicking, and finding the required entry. The recipe for the use of an electronic dictionary involves the steps of a cognitive taxonomy: knowledge (of dictionary typology, entry structure, and internal conventions), abilities, and in particular analytical skills enabling one to interpret the information. Finally, synthesis, creativity, and assessment operations are also involved. The users may opt for a specific dictionary from the defining dictionary range or a thesaurus; they may deduce an occasional or yet unregistered meaning that is nevertheless perceivable.

Keywords: sources of documentation, dictionary, competence, strategy, word.

Fiecărui elev îi revine o anumită perioadă de formare școlară. Cei 10-11-12 ani de studii conduc spre depozitarea unui volum semnificativ de informații, dar valorează la fel de mult sau poate mai mult chiar asimilarea modului de operare cu acea informație și strategiile active de completare a vocabularului sau a "fișierelor". În acest sens, menținerea în bună stare a vocabularului activ și completarea lui permanentă, în funcție de domeniile de interes profesional, viață cotidiană, hobby-uri și preferințe personale, sunt procese pe care digitalizarea educației le marchează vizibil. Accesul la dicționarele tipărite, râvnit de profesori și elevi acum câțiva ani, dar limitat din mai multe motive, inclusiv lipsa fizică a dicționarelor respective și dificultatea de a găsi rapid informația/articolul necesar, a fost înlocuit prin accesul la dicționarele electronice. Pentru studiul limbii și literaturii române, www.dexonline.ro este site-ul care deschide o întreagă bibliotecă a dicționarelor limbii române. A devenit oarecum uzuală scena când elevul sau adultul, cu elementare competențe digitale, la necesitate, caută explicarea unui cuvânt necunoscut în resursele Internetului, dexonline fiind prima opțiune. Dacă nu este găsit răspunsul, urmează Wikipedia, dicționarele altor limbi, de unde credem că ne-a venit cuvântul. Pentru studiul limbilor străine, www.lexilogos.com oferă accesul la dicționare monolingve, bilingve și polilingve, hărți, dar și cărți, studii de lingvistică și monumente de limbă rarissime.

Privită prin această optică, educația digitală, construită după rigorile unei taxonomii (și aici Bloom-Anderson este prioritar), pune în prim-plan cunoașterea surselor electronice (site-uri) și cunoștințe de lingvistică elementare, în volumul prevăzut de curriculumul școlar. Probabil, următoarea ediție a curriculumului va insista, la subiectul *tipologia dicționarelor*, pe dicționarele electronice sau chiar pe exersare în utilizarea acestora. Dar s-o luăm pe rând:

- a) Curriculumul pentru gimnaziu prevede formarea și dezvoltarea competenței specifice 5: *Utilizarea limbii ca sistem și a normelor lingvistice (lexicale, fonetice, gramaticale, semantice) în realizarea actelor comunicative, demonstrând corectitudine și autocontrol*, formulând ca unități de competență pentru fiecare clasă identificarea/organizarea/explorarea/utilizarea/integrarea strategiilor de învățare autonomă a limbii cu ajutorul dicționarelor.
- b) Unitățile de conținut includ subiectele: *Tipuri de dicționare. Serii de dicționare ale limbii române. Dicționarul enciclopedic. Dicționarul de locuțiuni și expresii*. Sunt câteva subiecte legate de DOOM 2, care trebuie ajustate la dicționarul ortografic actual, DOOM 3, precum și unele recomandări de utilizare a dicționarului ca activitate

de învățare [1, pp. 11-45]. Curriculumul pentru liceu, de asemenea, face referință la activități de învățare cu utilizarea dicționarelor, ceea ce presupune ca elevii să aibă acces la dicționare, nu doar să știe că acestea există sau să vadă imaginea copertelor.

- c) Pentru utilizarea eficientă a unui dicționar, sunt necesare anumite cunoștințe de lexicologie și, indubitabil, deprinderi de a descifra articolul lexicografic, oricât de extins ar fi. Este vorba de delimitarea omonimelor de sensurile unui cuvânt polisemantic în structura articolului, includerea sinonimelor, a locuțiunilor și a expresiilor, uneori – a cuvintelor compuse, precum și de marcarea sensurilor (sememelor sau semantemelor) cu cifre romane sau arabe, indicarea formelor și a valorilor morfologice, citirea abrevierilor, a siglelor și a altor convenții ale articolului lexicografic. Uneori articolele lexicografice conțin și exemple relevante pentru sensul definit, cu indicarea autorilor și/sau a operelor din care au fost extrase.

Nu ne propunem aici să optăm pentru dicționarul tipărit sau pentru dicționarul electronic. Am considerat întotdeauna că prezența dicționarelor în bibliotecile personale este absolut necesară, iar lectura paginilor de dicționar este un deliciu aparte, cunoscut doar celor care descoperă cuvintele prin asemenea procedură, nu prin căutarea la necesitate a explicației unor cuvinte necunoscute. În acest caz, prin fața ochilor cititorului trec sute de cuvinte despre existența cărora nici nu a știut, sensuri necunoscute ale cuvintelor uzuale sau expresii care conțin acele cuvinte. Dar luxul de a avea pe banca fiecărui elev mai multe dicționare explicative este exorbitant. Avantajul utilizării unui dicționar electronic ar permite proiectarea paginii respective, vizibile concomitent tuturor elevilor, și realizarea unor sarcini care ar conduce la operarea autonomă a documentării din dicționare.

Respectând principial taxonomia lui Bloom-Anderson, vom insista, mai întâi, pe **cunoaștere și înțelegere**. Sarcina "Găsiți articolul X în DEX" se simplifică în comparație cu răsfoitul unui dicționar tipărit, dar, fiind urmată de lectura cu voce a întregului articol, impune rostirea abrevierilor, restabilirea cuvântului-titlu la necesitate și, în cazurile cele mai fericite, o potrivire a intonației. Vom ilustra prin articolele adjectivului **discret** în câteva dicționare. Oferta conține o definiție de sinteză, 15 articole din diverse dicționare, dintre care explicative sunt 9, 3 – morfologice și 3 – relaționale. Accesând **sinteză**, găsim o definiție generală a sensurilor:

1. (Despre oameni) Care știe să păstreze un secret ce i s-a încredințat; care este rezervat, reținut în

vorbe și în acțiuni.

sinonime: tainic antonime: indiscret

1.1. (Despre acțiuni, manifestări ale oamenilor) Caracteristic omului discret.

1.2. (și) adverbial Fără a atrage atenția.

2. figurat (Despre obiecte) Care nu atrage atenția, nu șochează.

antonime: vizibil

3. matematică (Despre mărimi) Format din unități distincte, obținute numai prin salturi unitare.

sinonime: cuantificat discontinuu

3.1. Mulțime discretă = mulțime care conține numai puncte izolate.

4. fizică (Despre semnale) A cărei mărime este reprezentată printr-un număr finit de valori.

4.1. Alcătuit din semnale distincte.

etimologie: limba franceză discret

La **declinări** (sau **conjugări**, în cazul verbelor), avem în față paradigmele cuvintelor flexibile în limba română, urmând oferta dicționarilor concrete.

DISCRÉT, -Ă, discreți, -te, adj. **I. 1.** (Despre oameni) Care știe să păstreze un secret ce i s-a încredințat; care este rezervat, reținut în vorbe și în acțiuni. ♦ (Despre acțiuni, manifestări ale oamenilor) Caracteristic omului discret (**1**). ♦ (Adverbial) Fără a atrage atenția. **2.** Fig. (Despre obiecte) Care nu atrage atenția, nu șochează. **II. 1.** (Mat.) *Mulțime discretă* = mulțime care conține numai puncte izolate. **2.** (Fiz.) Alcătuit din semnale distincte. – Din fr. **discret**. DEX 09

Avantajul accesării dexonline este posibilitatea de a examina consecutiv și în comparație articolele aceluiași cuvânt în câteva dicționare explicative: DEX 2009 și 1998, MDA (Micul dicționar academic, 2010), DLRLC (Dicționarul limbii române¹ literare contemporane, 1955-57), DN (Dicționar de neologisme, 1986), MDN (Marele dicționar de neologisme, 2000), NODEX (Noul dicționar explicativ al limbii române, 2002), dicționarele Șăineanu (ediția 1929) și Scriban (1939). Cu timpul, s-ar putea adăuga DEXI, DEI, DEU și alte opere lexicografice. Atenția celui care consultă o sursă din dexonline este îndreptată spre soluționarea câtorva probleme:

- Care dicționar trebuie consultat?
- Care este (mai) credibil, actual?
- De ce este diferență între articolele din dicționarele care explică același cuvânt?

Primul moment care va trebui observat este actualitatea dicționarului. Se știe că orice dicționar, chiar la apariția lui, întârzie față de limba vie. Cuvintele noi, precum și sensurile noi ale celor demult atestate trebuie să fie rodite în timp, să fie înregistrate în varii contexte, abia apoi sunt incluse în dicționare.

Astfel, dicționarul editat în 1929, ca și cel din 1939 sau 1955-57, poate conține mai puține sensuri sau poate să nu aibă în lista de cuvinte lexemul căutat. Să comparăm:

discret a. 1. rezervat, reținut în cuvintele, în acțiunile sale; 2. care știe să păstreze un secret; 3. care denotă rezervă: <i>purtare discretă</i>. • sursa: <u>Șăineanu, ed. VI (1929)</u>	* discrét, -ă adj. (lat. <i>discretus</i>, part. d. <i>discérne-re</i>. V. discern, secret). Rezervat la vorbă și purtare. Care poate păstra un secret: <i>om discret</i>. Retras, ascuns, singuratic: <i>loc discret, vale discretă</i>. Adv. În mod discret. • sursa: <u>Scriban (1939)</u>
DISCRÉT, -Ă, discreți, -te, adj. 1. (Despre persoane) Care știe să păstreze o taină ce i s-a încredințat. <i>Mă vei ierta însă a fi mai puțin discret</i>. ODOBESCU, S. III 63. ♦ (Adverbial) Fără a atrage atenția. <i>Îl pîndeam discret, știind că în asemenea clipe ușurare se află în destăinuire</i>. M. I. CARAGIALE, C. 69.	discrét, ~ă [At: HELIADE, D. J. 43/15 / Pl: ~eți, ~e / E: fr discret] 1 a (D. oameni) Care știe să păstreze un secret, o taină ce i s-a încredințat. 2 a (D. oameni) Rezervat în vorbe, în fapte și în acțiuni Si: <i>reținut</i>. 3-4 a (D. acțiuni, manifestări ale oamenilor) Caracteristic omului discret (1-2). 5 a (Fig) Care nu atrage atenția.

1 Aceasta e ortografia adecvată timpului când a fost editat dicționarul; aici și mai departe, la citarea dicționarilor, vom păstra intactă modalitatea de scriere. Observarea și înțelegerea acestui fapt, că dicționarul editat în 1957 sau în 1929 nu poate respecta DOOM 3, este un pas cognitiv important.

♦ Rezervat, reținut în vorbe și acțiuni. <i>Îi înțelegea și aproba, deși el, fire discretă, nu-și cheltuia durerile în cuvinte aspre, ci își tortura cu ele numai sufletul lui.</i> REBREANU, R. I 66. 2. Fig. (Despre lucruri, stări sufletești etc.) Abia perceptibil, care nu bate la ochi, care nu atrage atenția. <i>Culori discrete. – Clinchetul tălăngilor de la gîtul vitelor... pare o chemare discretă.</i> BOGZA, C. O. 74. <i>Mi-a întins mîinile cu discretă amabilitate.</i> GALACTION, O. I 94. <i>Cîteva felinare de hîrtie colorată... împrăștiu o lumină discretă.</i> VLAHUȚĂ, O. A. III 4. <i>Ea-i trimite un zîmbet discret de prietenie și de încurajare.</i> id. ib. 65. ◇ (Adverbial) <i>Intrară cu alte măsute joase, acoperite discret cu naframe vișinii.</i> SADOVEANU, Z. C. 285. • sursa: DLRLC (1955-1957)	6 a Care este abia perceptibil (datorită intensității, dimensiunii). 7 a Distins. 8 a Sobru. 9 a (D. nuanțe, culori) Care este puțin intens Si: <i>delicat, pal.</i> 10 a (D. locuri) Izolat și liniștit. 11 smf (Îvr) Călugăr sau călugăriță care făcea parte dintr-un discretoriu (1). 12 a (Mat; Fiz; Flz; d. numere, mărimi etc.) Care este alcătuit din elemente separate, distincte. 13 a (Mat; Fiz; Flz; d. numere, mărimi etc.) Care variază în salturi Si: <i>discontinuu</i> (2). • sursa: MDA2 (2010) DISCRÉT, -Ă I. <i>adj.</i> 1. care știe să păstreze un secret, o taină. ◇ rezervat, reținut (în purtări, în vorbe). 2. (mat., fil.) format din elemente distincte; care variază în salturi; discontinuu. 3. (fiz.; despre semnale) a cărui mărime este reprezentată printr-un număr finit de valori. 4. (fig.) greu, puțin perceptibil. II. <i>adv.</i> fără să atragă atenția. (< fr. <i>discret</i>, lat. <i>discretus</i>) • sursa: MDN '00 (2000)
--	---

În consecință, observăm cum se completează articolul prin sensuri acceptate în timp, dar și diferite structuri ale definițiilor pentru un adjectiv. Rețeta de utilizare a dicționarilor electronice facilitează lectura: un click pe cuvântul necunoscut din definiție oferă pagina cuvântului respectiv, plasarea cursorului pe abrevierea sau sigla care trebuie descifrată actualizează integral cuvântul ascuns:

diskrét, -ă [At: atestare: HELIADE, D. J. 43/15 / Pl: plural: ~eți, ~e / E: etimologie: fr.: franceză **discret**] **1 a:** *adjectiv* (D: despre oameni) Care știe să păstreze un secret, o taină ce i s-a încredințat. **2 a** (D. oameni) Rezervat în vorbe, în fapte și în acțiuni Si: *reținut*. **3-4 a** (D. acțiuni, manifestări ale oamenilor) Caracteristic omului discret (**1-2**). **5 a** (Fig: figurat) Care nu atrage atenția. **6 a** Care este abia perceptibil (datorită intensității, dimensiunii). **7 a** Distins. **8 a** Sobru. **9 a** (D. nuanțe, culori) Care este puțin intens Si: *delicat, pal.* **10 a** (D. locuri) Izolat și liniștit. **11 smf:** *substantiv masculin și feminin* (Îvr: învechit și rar) Călugăr sau călugăriță care făcea parte dintr-un discretoriu (**1**). **12 a** (Mat; Fiz; Flz; *matematică, fizică, filozofie* d. numere, mărimi etc.) Care este alcătuit din elemente separate, distincte. **13 a** (Mat; Fiz; Flz; d. numere, mărimi etc.) Care variază în salturi Si: *discontinuu* (**2**).

Articolele foarte mari, ale cuvintelor care au numeroase sensuri, reclamă o accesare a extinderii. Anume în aceste extinderi se ascund sensurile și expresiile mai puțin cunoscute ale cuvintelor uzuale. De exemplu, articolele cuvântului **fuță** oscilează între 13 (4+9) sensuri în DEX și 120 (!) de sensuri sau expresii în MDA.

Accesarea dicționarilor morfologice poate urmări 2 obiective: elucidarea scrierii și rostirii corecte sau a formelor gramaticale în varianta DOOM 3 (2021), singura variantă normativă la moment, și urmărirea evoluției scrierii prin 3 dicționare anterioare: IVO-III (1941) *Îndreptar și vocabular ortografic*, 2002 *Dicționar ortografic al limbii române*, DOOM 2 (2005) *Dicționar ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*. Ceea ce trebuie să cunoască sau să înțeleagă elevul în procesul documentării din DOOM e specificul grafic al articolului: marcarea accentului, transcrierea, mai ales pentru cuvintele care se scriu și se rostesc ca în limba de origine, modalitatea de a indica raportarea la anumite părți de vorbire sau locuțiuni, prezența variantelor admisibile sau prioritatea variantelor. Dacă pentru cuvântul pe care l-am prezentat anterior DOOM 3 nu există probleme sau modificări în cele 3 dicționare care îl prezintă, pentru alte cuvinte situațiile pot fi mai complicate:

diskrét adj. m., pl. <i>discreți</i> ; f. <i>discretă</i> , pl. <i>discrete</i>
+ Black Friday (engl.) [pron. <i>blekfrăidei</i>] s. propriu n.
+ copy-paste (engl.) [<i>paste</i> pron. <i>peist</i>] s. n. (<i>a face ~</i>)
+ așeza (a ~) vb., ind. prez. 1 sg. <i>așez</i> , 3 <i>așază/așează</i> ; conj. prez. 1 sg. <i>să așez</i> , 3 <i>să așeze</i> ; imper. 2 sg. afirm. <i>așază/așează</i>
+ închis adv. (în nume de culori: <i>cravată galben(ă)-închis</i> etc.)

Utilizatorul dicționarului trebuie să poată procesa informația, înțelegând că semnul "+" înaintea cuvântului anunță apariția unui articol nou (uneori articolul este pentru un cuvânt nou, alteori cuvântul e vechi, dar abia acum i s-a creat un articol aparte, cu acest statut, de exemplu, al cuvântului închis ca element de compunere); că semnul "!" este pentru a anunța modificări în scrierea, rostirea, împărțirea în silabe sau formele paradigmaticale ale cuvântului-titlu, existent și anterior în dicționare, în cazul DOOM 3 se are în vedere DOOM 2. La fel, trebuie înțeles cum se marchează accentul, ce informație este în parantezele rotunde sau în parantezele pătrate și că bara oblică delimitează variantele acceptabile.

Dicționarele relaționale (de sinonime și de antonime) propun 3 articole pentru adjectivul discret. Or, lista de sinonime se deduce cu ușurință și din articolele dicționarelor explicative, sinonimele fiind incluse după semnul punct-și-virgulă la explicarea fiecărui sens, iar dicționarele de sinonime respectă polisemia cuvintelor, elaborând serii distincte de sinonime:

DISCRET adj. 1. (înv. și reg.) tainic. (*E un om foarte ~.*) 2. v. *cuantificat*. sursa: *Sinonime (2002)*

DISCRET adj. 1. (înv. și reg.) tainic. (*E un om foarte ~.*) 2. (FIZ., FILOZ.) cuantificat, discontinuu. (*Valoare ~.*) *Sinonime82 (1982)*

Ceea ce trebuie să cunoască elevul e că, accesând unul dintre sinonime, poate descoperi întreg câmpul semantic al adjectivului respectiv:

TAINIC adj. 1. ascuns, dosit, dosnic, ferit, izolat, lăturalnic, retras, singuratic, tănuit, (rar) lăturaș, (înv. și reg.) săcret, (reg.) lăturiș. (*În ungherul cel mai ~.*) 2. ascuns, necunoscut, nedescoperit, neștiut. (*Viața ~ a bălții.*) 3. ascuns, criptic, enigmatic, misterios, ocult, secret, (livr.) sibilic, sibilin, sibilinic, (înv.) misteric, tăinos, (fig.) nepătruns. (*Emblema avea un sens ~.*) 4. misterios, (livr.) cabalistic. (*Semne ~.*) 5. ascuns, ezoteric, secret. (*O doctrină ~.*) 6. confidențial, secret. (*Dispoziții ~.*) 7. ascuns, secret, tănuit. (*O iubire ~.*) 8. enigmatic, misterios, neînțeles. (*Un farmec ~.*) sursa: *Sinonime82 (1982)*

Operațiile de **aplicare și analiză** sunt din categoria rezolvării de probleme. Aceste probleme țin de determinarea sensului actualizat al unui cuvânt polisemic, de interpretarea adecvată a mărcilor stilistice pe care le indică dicționarul, a restricțiilor sau altor informații pe care le codifică lucrarea lexicografică. Dacă încercăm să înțelegem care este sensul unui cuvânt într-un anumit context, iar cuvântul este polisemic sau este utilizat cu un sens ocazional, figurat, nu putem să preluăm mecanic un sens definit sau, cum se întâmplă deseori,

să ne oprim la primul sens. Exercițiile de delimitare și, în ultimă analiză, de elucidare a sensului unui cuvânt trebuie repetate și debriefate, pentru ca ulterior să devină obișnuință soluționarea lor independentă.

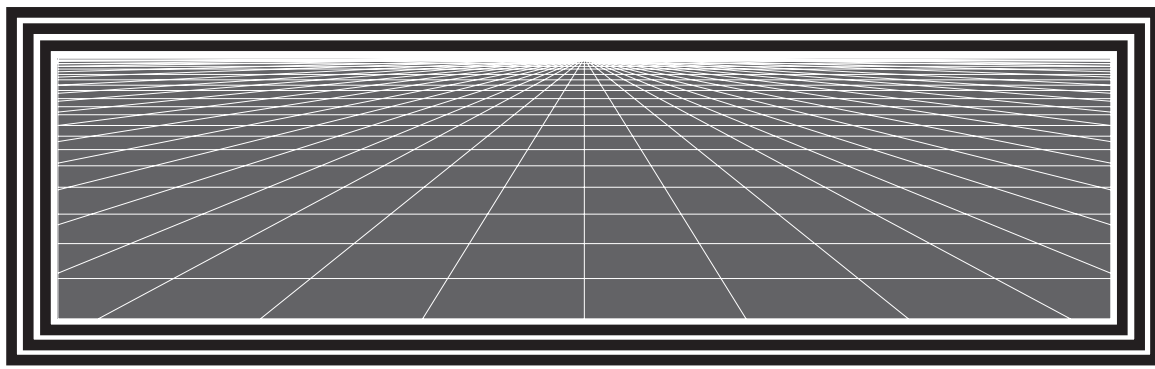
Aplicarea informației din dicționarele ortografice este importantă în procesul de elaborare a textului, și anume de identificare a formelor paradigmatic corecte pentru un enunț/context este crucială. Cel care apelează la dicționar trebuie să cunoască termenii lingvistici utilizați și să respecte indicațiile: plural, genitiv-dativ, articulat, imperativ, imperativ negativ, conjunctiv etc. Dacă DOOM 3 dă explicația pentru substantivul **fier** (element chimic; metal) s. n., (unelte; lanțuri; aparate) pl. *fiare*; (element chimic) simb. *Fe*, oricât de neobișnuită ar părea forma de plural, ea trebuie acceptată.

Analiza diferitelor sensuri, a combinării lor cu elementele regente sau subordonate, a restricțiilor menționate în raport cu fiecare sens este necesară dacă utilizatorul dicționarului potrivește un sinonim în context. Oferta bogată a dicționarelor de sinonime nu presupune substituirea formală a unui cuvânt prin altul, chiar dacă ele sunt sinonime. Cele regionale și învechite, cele rarissime sau terminologice își au ariile de răspândire și utilizare, dar simțul limbii, pe care îl cultivăm, nu ne permite să plasăm orice adjectiv pe lângă orice substantiv. Asemenea operații se manifestă ca un pas din formarea și dezvoltarea competenței de selectare, prelucrare și triere a informației, atât de importantă azi în orice domeniu de activitate.

Ceea ce se referă la **evaluare și creație**, presupune aprecierea dicționarelor de care facem uz, la credibilitatea și relevanța informației lexicografice, dar exercițiile subordonate domeniului taxonomic evaluare și sinteză/creație vor fi adecvate după numeroase lecturi ale articolelor lexicografice. Când obișnuința de documentare din dicționare va genera stilul intelectual personal, atât în procesarea informației, cât și în producerea textelor proprii, vom putea observa anumite aspecte de evaluare. Când necesitatea de a defini un termen sau un cuvânt cunoscut pentru cel care vorbește (scrie), dar posibil necunoscut celui care îl ascultă (citește) va genera o explicație ad-hoc, preluându-se anumite modele lexicografice și valorificându-se cunoștințele lingvistice ale autorului sau vorbitorului, îi vom observa creativitatea.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Limba și literatura română: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Cutasevici A., Crudu V., Grîu N. (coord.). Chișinău: Lyceum, 2020.
2. www.dexonline.ro
3. www.lexilogos.com



CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Elena-Roxana IRINA

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Formarea competențelor învățătorilor de a utiliza textul literar în formarea imaginii de sine a elevilor

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.7974436

Rezumat: Cincizeci de cadre didactice din județul Neamț au urmat programul Formarea imaginii de sine a elevilor în procesul receptării textului literar, în vederea formării/

dezvoltării competențelor care să le confere capacitatea de a stabili reperele psihopedagogice și literar-artistice pentru formarea imaginii de sine a elevilor din clasele primare în procesul receptării textului literar și de a contribui la dezvoltarea intrapersonală a acestora prin autocunoaștere. Dezvoltarea imaginii de sine a elevilor este determinată de o serie de factori precum relațiile acestora cu adulții și aprecierile colectivului de elevi/grupului de colegi sau prieteni din care fac parte. Textul literar oferă posibilitatea utilizării informațiilor cu scopul de a forma imaginea de sine – or, aceasta se învață, construindu-se prin mecanisme speciale. Dezvoltăm copilul, oferindu-i sprijin în a-și îndeplini trebuințele, nu îl modelăm după un tipar.

Cuvinte-cheie: imagine de sine, text literar, învățători, program de formare, competențe.

Abstract: Fifty primary-school teachers from Neamț county followed the training program Forming Students' Self-Image through the Reception of Literary Texts, in order to create/develop the skills that would give them the ability to establish psycho-pedagogical and literary-artistic benchmarks for forming the self-image of primary school students through literary text reception, as well as to contribute to the intrapersonal development of students through self-knowledge. The development of students' self-image is determined by a number of factors, such as their relationship with adults and the appreciation of the student body/group of peers or friends to which they belong. The literary text offers the possibility of using the information it contains in order to form the self-image – as we know, self-image is actually learned, built through learning mechanisms. We develop the child by supporting him in meeting his needs, rather than mold him according to a standard pattern.

Keywords: self-image, literary text, teachers, training program, skills.

Profilul de formare al absolventului clasei a IV-a se axează pe opt competențe-cheie, recomandate de Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene. Noile programe de studiu au la bază formarea și dezvoltarea competențelor elevilor de comunicare în limba maternă, de comunicare în limbi străine, matematică, digitale, de a învăța să înveți, sociale și civice, a spiritului de inițiativă și antreprenoriat, de sensibilizare și exprimare culturală. Toate disciplinele din planul-cadru aferent anului de studiu au rolul de a contribui la dezvoltarea acestor competențe din profilul de formare al absolventului de clasa a IV-a, respectiv elevul de 11-12 ani. În această structură complexă, fiecare competență generală a unei discipline este corelată cu o competență a altei discipline din aceeași arie curriculară, reprezentând o etapă formativă superioară în raport cu competențele dezvoltate anterior.

Disciplina *Limba și literatura română* poate asigura atât formarea/dezvoltarea primei competențe, cât și a competențelor sociale și civice, de sensibilizare și exprimare culturală, deoarece scopul ei îl reprezintă formarea unui

copil capabil să comunice, să interacționeze cu semenii, să fie sensibil față de frumosul din natură și cel creat de om. Acest lucru este posibil datorită faptului că comunicarea elevilor are loc în clasa de apartenență, devenind un obiect de reflecție și învățare în context școlar.

Conform Ordinului Ministrului Educației Naționale, nr. 5003/02.12.2014, *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, clasele a III-a și a IV-a*, optează ca „alegerea textelor literare ce urmează a fi abordate în clasă să corespundă nevoilor elevilor, intereselor acestora și reprezentărilor lor despre lume”. Totodată, trebuie avut în vedere faptul că „lectura, ca abilitate de viață, (...) este de maximă importanță pentru cunoaștere și pentru dezvoltarea personală a elevului” [3, p. 12].

În vederea îndeplinirii acestui deziderat, cadrul didactic trebuie să selecteze texte literare din care elevul să identifice fapte, opinii, emoții; să îi ofere posibilitatea de a-și exprima părerile și gândurile; să plaseze elevul în contexte menite să-l determine să interacționeze verbal în situații familiare de soluționare a unor probleme de școală sau de viață.

Învățătorul este cel care organizează învățarea și are rolul de a ghida elevul în formarea competențelor care îl ajută să se integreze în viața reală. Folosind conexiunile dintre informații, elevul va fi ghidat să-și cultive atitudini corespunzătoare față de el, de ceilalți, de muncă, de învățătură, de mediul înconjurător. Pentru formarea unei imagini de sine pozitive, învățătorul poate utiliza textul literar, care, atât prin formă, cât și prin exercițiile de aprofundare și exersare, poate obișnui elevul cu responsabilități, îl poate plasa în situații de comunicare diferite, îl valorizează, îl face să conștientizeze răul și binele, îi dezvoltă toleranța, respectul, autorespectul și autoaprecierea.

În concepția lui Mielu Zlate, imaginea de sine este „totalitatea reprezentărilor, ideilor, credințelor individului despre propria sa personalitate” [5, p. 53]. Imaginea de sine este văzută și ca un „nucleu central al personalității, reper, constantă orientativă a ei, element definitoriu al statutului și rolului social”, așa cum precizează Nicolae Bogatu [1, p. 393]. Aurora Perju-Liiceanu prezintă imaginea de sine ca fiind „un integrator și organizator al vieții psihice a individului, cu rol major în alegerea valorilor și scopurilor” [4, p. 46].

Dezvoltarea imaginii de sine a elevilor este determinată de o serie de factori precum relațiile acestora cu adulții și aprecierile colectivului de elevi/grupului de colegi sau prieteni din care fac parte. Mielu Zlate afirmă în volumul *Eul și personalitatea* că acel copil care „crede că alții îl apreciază ca fiind simpatic, sociabil va sfârși prin a introduce aceste trăsături în imaginea de sine” [5, p. 54]. O evoluție similară, însă în direcția opusă, se va întâmpla și cu copiii care, fiind mai puțin populari, se

vor prețui ei înșiși mai puțin.

În vederea formării unei imagini de sine pozitive a elevilor claselor primare prin intermediul textului literar, învățătorul trebuie să posede competențe care să-i confere capacitatea de a stabili reperele psihopedagogice și literar-artistice necesare în procesul receptării textului și de a contribui la dezvoltarea intrapersonală a elevilor prin autocunoaștere. În acest sens, ținând cont de faptul că în România formarea profesională este un drept și o obligație, conform Legii Educației nr. 1/2011, art. 245, al. (1) [2, p. 105], cadrele didactice urmând să se perfecționeze periodic, Casa Corpului Didactic Neamț le-a propus învățătorilor un curs de formare menit să-i familiarizeze cu metode adecvate pentru formarea imaginii de sine a elevilor prin intermediul textului literar. Programul de instruire *Formarea imaginii de sine a elevilor în procesul receptării textului literar* a fost solicitat în anul 2021-2022 de către 50 de învățători.

În contextul educației literar-artistice (ELA), învățătorii trebuie să dețină o serie de competențe specifice: motivarea elevilor pentru realizarea obiectivelor propuse (competențe psihopedagogice), de apreciere, de îndrumare, de perfecționare (de evaluare), de promovare a lucrului în echipă, de manifestare a încrederii și a respectului pentru elevi, a corectitudinii și a spiritului de colaborare (competențe de relaționare).

Participanților la program li s-au adresat trei întrebări-cheie:

Întrebarea 1: *De ce este important ca învățătorul să fie interesat de formarea imaginii de sine la elevi?* Răspunsurile date de învățători au fost variate și au vizat edificarea personalității elevilor, aspecte strâns legate de viață:

- Pentru ca elevii să dobândească încredere în forțele proprii, să conștientizeze și să-și dorească să depună efort în vederea eficientizării învățării; învățătorul trebuie să prevină riscurile stimei de sine scăzute.
- Pentru a preveni și împiedica formarea unui individ cu complexe, etichetat și marginalizat pentru ceea ce este, aplicând la clasă strategii educaționale potrivite. Atâta timp cât elevul are o imagine de sine bună, fiind ghidat de profesor, și nu numai, în acest proces de autodescoverire, viața lui va fi cu mult mai echilibrată, comportamentul lui se va îmbunătăți semnificativ și, prin urmare, succesul, performanțele, dar și raportarea potrivită la insucces vor fi abordate cu inteligență, iar drumul său spre perfecționare și continuă îmbunătățire va fi mult mai ușor și mai plăcut.
- Pentru că din ce în ce mai mulți copii nu au încredere în forțele proprii, sunt emotivi și le este frică să nu greșescă.
- Pentru că în clasă se fac aprecieri, etichetări

care contribuie la formarea imaginii de sine. Astfel, copiii ajung să se comporte în funcție de aceste etichetări. Rolul cadrului didactic este de a îmbina eficient aceste determinări și de a crea un climat favorabil dezvoltării tuturor elevilor (un echilibru între autoapreciere și autocritică): asistarea elevilor cu necesități de integrare, formarea unei imagini de sine conform cu realitatea propriilor aptitudini individuale și psihologice, valorizarea fiecărui individ, dezvoltarea intelectuală și socială. O evaluare pozitivă duce la o stimă de sine înaltă, iar o evaluare negativă creează disconfort psihic și o stimă de sine scăzută. Un copil cu o imagine de sine bună își asumă responsabilități, lucrează independent, este mândru de realizările lui, efectuează sarcini noi cu încredere, își exprimă liber propriile emoții, oferă și cere ajutor la nevoie.

- Pentru că rolul învățătorului este de a crea situații pozitive și de a valoriza acțiunile copiilor. Psihologia ne învață că încrederea în forțele proprii aduce jumătate din energia necesară rezolvării sarcinilor.
- Pentru că imaginea de sine este o componentă importantă în formarea și dezvoltarea personalității viitorului adult, care trebuie să se adapteze la provocările vieții.
- Pentru a fi sociabil, comunicativ, a lucra în echipă.
- Pentru că învățătorul poate contribui la dezvoltarea imaginii de sine a elevilor prin cunoașterea acestora.
- Pentru a-i cunoaște mai bine, a le înțelege modul de gândire și acțiune.
- Pentru că este important ca învățătorul să fie interesat de formarea imaginii de sine la elevi, deoarece doar astfel copilul va avea o percepție clară asupra propriei personalități.
- Pentru că formarea imaginii de sine la elevi este baza procesului instructiv-educativ, la nivelul acestei vârste, include toate valorile, informațiile și cunoștințele pe care le dețin aceștia într-un tot unitar.
- Pentru că edificarea imaginii de sine înseamnă încredere în forțele proprii.
- Pentru că imaginea de sine influențează comportamentele elevilor, caracterul relațiilor acestora și performanțele școlare.
- Pentru a relaționa frumos cu cei din jur, a avea succes și încredere în sine.
- Pentru ca elevii să fie capabili de autoanaliză și autointerpretare în orice situație.
- Pentru că formarea unei imagini pozitive de sine îi conferă elevului o încredere mai mare în propria persoană.

- Pentru că, integrați fiind în grupul școlar și interacționând unii cu alții într-un cadru educațional formal, învățătorul are menirea de a pregăti elevii pentru buna inserție socială, căci personalitatea lor se formează și se reformează mereu în acest context.
- Pentru că școala nu formează doar competențe, ci și caractere, elevii încep în primii ani de școlarizare să se cunoască, să se compare cu modele luate din experiențe trăite direct sau indirect și să se autoanalizeze, iar imaginea lor de sine este necesar să fie percepută ca bună, pentru a-și dezvolta încredere în forțele proprii, plăcere și motivație intrinsecă pentru învățare.
- Pentru poziționarea corectă în grupuri/societate în scopul valorizării corecte atunci și acolo unde viața îi trimite.
- Pentru nevoia de afirmare personală și de afiliere, randament școlar ridicat, respect de sine.
- Pentru că imaginea de sine influențează comportamentul persoanei și contribuie, alături de alte elemente, la definirea personalității acesteia. Școala formează personalitatea elevului, îl ajută să se cunoască, să-și descopere părțile bune, calitățile, neajunsurile și să se valorizeze. Imaginea de sine trebuie să fie una pozitivă, pentru că ea stimulează motivația pentru învățare.
- Pentru că prin educația îndrumată de către un cadru didactic se pot corecta laturile negative în personalitatea elevului și contura trăsăturile pozitive.

Concluzie: Este important ca învățătorul să fie interesat de formarea imaginii de sine la elevi; prin comportamentul său este un exemplu pozitiv pentru elevi, iar prin rolul pe care îl îndeplinește la clasă, acela de consilier – în urma observării atente a comportamentului elevilor, are menirea de a le oferi sfaturi și de a-i îndruma constant.

A doua întrebare: *Considerați că textele literare pot contribui la formarea imaginii de sine la elevi, avându-se în vedere faptul că, prin intermediul literaturii, nivelul productiv al gândirii critice se activează în momentul în care elevul identifică în texte acele personaje-eroi dominate de factori precum timpul, spațiul, categoriile sociale?* Răspunsurile tuturor celor 50 de cadre didactice au fost afirmative.

Concluzie: Textele literare oferă modele de urmat concretizate în personaje literare pozitive, de la care elevii pot prelua valori morale. Atâta timp cât va exista un echilibru între utilizarea celor mai adecvate metode de predare a literaturii și identificarea valorilor umane dezvăluite de lectură, idealul de viață al elevului poate fi nuanțat prin utilizarea unor scenarii care fac ca mesajul educativ al textului literar să capete valoare.

A treia întrebare: *Considerați că imaginea de sine a elevilor influențează evitarea abandonului școlar?* s-a soldat cu 50 de acorduri din partea cadrelor didactice participante.

Concluzie: Luând în considerare cele trei tipuri de cauze majore ale abandonului școlar – psihologice, sociale, psihopedagogice, regăsim la primul tip pe cele legate de personalitatea elevului, de imaginea de sine scăzută, de sentimente de inferioritate, de lipsa abilităților sociale. La al doilea tip de cauze se regăsesc problemele care țin, în primul rând, de familie – mai exact, de lipsa implicării acestora în buna creștere și dezvoltare a copilului. Astfel, formarea profesională continuă a cadrelor didactice oferă capacități și instrumente suplimentare de edificare a personalității elevilor în vederea responsabilizării și integrării sociale optime ca cetățeni activi ai societății din care fac parte.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bogatu N. Implicații psihosociale ale imaginii de sine. În: Revista de psihologie, nr. 4, 1981, p. 393.
2. Legea educației naționale: nr. 1 din 1 ianuarie 2011. În: Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 18, p. 105.
3. Ordinul Ministrului Educației Naționale, nr. 5003/02.12.2014. Programa școlară pentru disciplina Limba și Literatura română, clasele III-IV, p. 12.
4. Perju-Liiceanu A. Cunoașterea și comportamentul autoevaluativ. În: Revista de psihologie, nr. 1, 1981, p. 46.
5. Zlate M. Eul și personalitatea. București: Trei, 1997.

Rolul folclorului copiilor din punctul de vedere al aspectelor funcționale

CZU 37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.7974485



Ecaterina MIAUN

Școala de Muzică M.Bieșu din Chișinău

Rezumat: Folclorul poate fi considerat cea dintâi manifestare artistică a unui popor. El reflectă modul în care omul înțelegea lumea și viața în diferite timpuri. Folclorul copiilor, un domeniu de sine stătător al creației populare, este complex și poate fi abordat din diferite perspective: funcțională, structurală, semantică. Datorită conținutului tematic bogat, funcțiilor pe care le îndeplinește și trăsăturilor muzical-poetice,

repertoriul interpretat de copii constituie un obiect de interes pentru cercetătorii din mai multe sfere – psihologi, pedagogi, sociologi, muzicologi.

Cuvinte-cheie: folclorul copiilor, educație artistică, jocuri de copii.

Abstract: Folklore may be considered the first artistic manifestation of a people. It reflects the way man understood the world and life at different times. Child-lore, as a separate domain of folk creation, is a complex one, and may be approached from different perspectives: functional, structural, or semantic. Due to its rich thematic content, the functions it performs, and its musical-poetic features, the repertoire performed by children has long been an object of interest for researchers from various fields, such as psychologists, educators, sociologists, and musicologists.

Keywords: child-lore, artistic education, children's games.

Folclorul poate fi considerat cea dintâi manifestare artistică a unui popor. El reflectă modul în care omul înțelegea lumea și viața în diferite timpuri. O mare parte a creațiilor folclorice au tangențe cu evenimente din istoria națională. Etape importante din viața omului – nașterea, căsătoria, moartea – sunt marcate de ample manifestări folclorice, reprezentate prin creații literare, coregrafice, muzicale. Or, fiecare categorie de vârstă se caracterizează printr-un anumit repertoriu muzical folcloric. Astfel, una dintre ramurile importante ale folclorului o constituie creația artistică a copiilor, bogată și variată sub aspect tipologic, de conținut literar și limbaj muzical. Ea reflectă lumea în care copiii cresc și se formează. În funcție de vârsta acestora, de abilitatea lor de a crea și a exterioriza, folclorul interpretat de ei se caracterizează prin anumite însușiri, fiind supus unui proces continuu de îmbogățire prin experiențele acumulate de generații.

Pentru prima dată, copiii fac cunoștință cu folclorul încă în familie, prin cântecele de leagăn și folclorul de dădăcit. Scopul primar al cântecului de leagăn este normalizarea ciclului de veghe-somn al copilului. Este și o modalitate de a-i comunica despre om, viață, mediul înconjurător, de a exprima dragostea mamei față de el, de a formula dorințele ei legate de viitorul lui. Vasile Alecsandri a apreciat la justa valoare aspectul practic al creațiilor pentru copii mici: „Cine dintre noi nu a fost adormit cu dulcele cântec de leagăn *Nani, nani, puiul mamei* sau cu povești...” [10, p. 8]. Rolul folclorului de dădăcit este de a trezi la micuți emoții pozitive, de a-i înveseli, paralel cu o importantă funcție educativă. Este vorba de creații de mici dimensiuni sub formă de cântece și jocuri inventate de adulți. Așadar, copilul, din primele zile, este introdus într-un mediu artistic, iar la vârsta de 3-4 ani își încearcă deja capacitatea de a crea în cadrul propriului domeniu de manifestare artistică – folclorul copiilor, care se bazează pe o serie de norme tradiționale existente în formă latentă în memoria pasivă a copilului, norme care se obiectivează o dată cu fiecare interpretare și creare.

Folclorul copiilor este un bun mijloc de integrare a copilului în spiritualitatea poporului din care face parte, datorită caracterului său colectiv, manifestat numai în societate, în cadrul unei anumite categorii de vârstă, reprezentând o etapă importantă de trecere la adolescență. De mic, „abia ieșit de sub incidența cântecului de leagăn, copilul va arăta o atracție deosebită și un vizibil interes pentru sunete, va manifesta preferință pentru jocurile și jucăriile acustice. Micuțul își va explora, experimenta și dezvolta de timpuriu organul vocal, va bate din palme, își va introduce degetele în gură și va emite puternice șuierături, va imita cântecul păsărilor, va ingurui ca porumbeii, va cânta cum cântă cucul, (...) etc. Apoi va utiliza pentru construcția jucăriilor muzicale, tot de primprejur, propriu pentru producerea sunetelor: plante, arbori, obiecte, penele păsărilor” [1, p. 191]. În mare parte, copiii învață prin imitare, a celor de o vârstă cu ei sau a celor mai mari.

Producțiile copiilor se caracterizează prin diversitate în ceea ce privește sursa, originea, funcțiile și tematica. Ele păstrează o străveche modalitate de comunicare, de creativitate artistică în cadrul vieții colective. De cele mai multe ori, această specie folclorică este însoțită de gesturi, pantomimă sau mimică. Toate componentele folclorului copiilor au rolul de a dezvolta la cei mici nu doar capacități auditive, de comunicare, dar și pe cele estetice și artistice, contribuind la exprimarea dorințelor, bucuriilor, supărărilor și impresiilor trăite de aceștia. Trăsătura distinctivă a speciei este în strânsă legătură cu specificul vârstei copilului, care determină anumite particularități de conținut și modele de realizare. B. P. Hasdeu și P. Papahagi remarcă elementul dramatic drept unul important, întrucât „fie că singur se

joacă copilul, fie că se joacă cu alții, cu lucruri însuflețite ori neînsuflețite, el face o piesă de teatru, încât drama este înăscută naturii omenești” [3, p. 100].

O altă funcție importantă pe care o îndeplinește folclorul copiilor este cea educativă, marcând creșterea și dezvoltarea fizică, dar și cea intelectuală a copilului. Tot prin intermediul lui are loc educarea estetică, deoarece copiii fac cunoștință cu arta. Prin joc se creează o atmosferă dinamică, veselă, care îi învață să fie curajoși și rapizi – un element al educației fizice. Folclorul copiilor contribuie și la „educarea autocunoașterii – [ca] premisă a identității personale. În acest sens, cultivarea unei trăsături fundamentale – libertatea – ca una dintre dimensiunile indispensabile oricărei personalități ar trebui să constituie pilonul întregii activități educative” [2, p. 7].

Una dintre funcțiile folclorului copiilor este cultivarea și inocularea valorilor morale și sociale, capacitatea de a diferenția binele și răul, frumosul și urâtul, pozitivul și negativul. George Călinescu, într-un raport asupra unei cercetări pe teren, despre folclorul copiilor, afirmă: „Toate jocurile de copii se caracterizează printr-un vitalism și exuberanța lor, prin tendința de a învăța imitând sau parodiind; valoarea lor pedagogică este foarte mare. Producțiile sunt recitate, cântate și jucate ori gesticulate totodată. Ele pun în mișcare trupul și sufletul” [5, p. 23]. Jocurile constituie partea cea mai importantă a activităților din viața copiilor, de aceea ele pot fi considerate nu doar o necesitate distractivă, ci și „una educativă și didactică – dezvoltă spiritul de cooperare, de acțiune, formarea limbajului, a sensibilității, a percepției verbale și muzicale, punându-i în mișcare forțele spirituale și corporale – pedagogică și socială: învață să numere, să-și cunoască părțile corpului, zilele săptămânii” [5, p. 12].

Prin folclor cei mici au posibilitatea de a se orienta în mediul înconjurător. Tot datorită lui, copiii își dezvoltă atenția, gândirea logică și capacitatea de a rezolva repede și corect anumite sarcini încă de la o vârstă fragedă. Sinceritatea, colectivitatea, dreptatea, simțul datoriei, eroismul sunt, la fel, dezvoltate prin intermediul producțiilor folclorice ale copiilor. Creațiile copiilor au tangențe cu tradiții și obiceiuri străvechi și sunt pline de magie, de aceea se consideră că folclorul copiilor „păstrează infuzată în el o mare doză de gândire mitologică” [5, p. 13].

Caracterul psihologic educativ ce se manifestă în timpul jocului este remarcat de cercetătoarea Emilia Comișel, care consideră folclorul copiilor „o admirabilă școală a vieții, în care se dezvoltă din punct de vedere psihic și fizic și în care se formează inteligența, spiritul de observație, sentimentul de solidaritate. De aceea, el trebuie să stea la baza educației prin școală, începând de la cea mai fragedă vârstă” [3, p. 110]. Iar Virgil Medan susține: „Multitudinea funcțiilor pe

care folclorul copiilor a trebuit să le îndeplinească în condițiile istorice cunoscute a condus, de-a lungul milenarei practici colective, la alcătuirea acestui repertoriu, pe cât de bogat și complex, pe atât de variat, specific și, uneori, eterogen” [4, p. 18].

Datorită plurifuncționalității sale, folclorul copiilor prezintă interes de studiu pentru psihologi, pedagogi, sociologi, muzicologi etc. Psihologii sunt interesați de limbaj și cuprins tematic, care îi ajută să descopere trăsăturile spirituale ale copiilor, capacitățile lor, preferințele pentru ritm și sunet. Sociologii îl studiază sub aspectul formelor de viață – artistică și juridică – și al organizării culturale. Pedagogii și folcloriștii conștientizează importanța tuturor funcțiilor pe care le îndeplinește folclorul copiilor, de aceea prin intermediul lui se pun bazele învățământului muzical național. Etnomuzicologii descoperă în folclorul copiilor elemente importante pentru urmărirea procesului de evoluție a limbajului muzical.

În concluzie: Multitudinea funcțiilor pe care le îndeplinește folclorul copiilor se datorează varietății și bogăției conținutului tematic, a contextului și a scopului de manifestare. Învățarea numărării, cunoașterea părților corpului, a zilelor săptămânii, a culorilor, a lumii înconjurătoare reflectă funcții cognitive și sociale. Toate jocurile copiilor, pe lângă dezvoltarea fizică a acestora,

contribuie la educarea lor civică, patriotică, artistică. În timpul jocurilor copiii recită, cântă, gesticulează, ceea ce pune în mișcare trupul și sufletul. Pe lângă caracterul distractiv ce îl îndeplinesc creațiile, în diferite surse sunt evidențiate funcțiile educativă și didactică, care contribuie la cultivarea spiritului de cooperare, la formarea și dezvoltarea limbajului, a percepției verbale și muzicale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bejenaru I. Folclor din Dinăuți. Chișinău: Institutul de Filologie al Academiei de Științe a Moldovei, 2012.
2. Cernea E. Contribuții la cercetarea folclorului copiilor. În: Revista de etnografie și folclor, vol. 18, nr. 4. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1973.
3. Creația populară. Curs teoretic de folclor românesc din Basarabia, Transnistria și Bucovina. Chișinău: Știința, 1991.
4. Gribincea N. Tăpănuța cea de aur. Caiet de familie. Chișinău: Bons Offices, 2007.
5. Pop-Miculi O. Folclor muzical și etnomuzicologie: suport de curs. Vol. II. București: Fundația România de mâine, 2007.

Educația bilingvă – practică reflexivă vizând capitalul cultural și lingvistic al elevilor

CZU 37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.7974361



Valentina CHEPTENE

gr. did. I, Liceul Teoretic N. Iorga din Chișinău

umane, deschizând ușile spre integrarea subiecților într-un spațiu valoric mai larg. Realizând educația bilingvă/multilingvă a copiilor de la o vârstă fragedă, le dăm posibilitatea de a-și forma deprinderea să-și exprime propriile atitudini și viziuni asupra viitorului, asupra raporturilor esențiale dintre evenimente, contexte socioculturale etc.

Cuvinte-cheie: educație bilingvă, comunicare interpersonală, competență interculturală, valori general-umane.

Abstract: Understanding each other through a common language is of great significance in interpersonal and intercultural communication. The means of achieving this understanding are diverse. Family and school are the learning environments capable of providing reasons and opportunities, becoming a source of general human values and making it possible to integrate students into a wider community. By providing children with bilingual/multilingual education from an early age, we give them the opportunity to develop the skill of expressing their own attitudes and visions on the future and all the essential relationships between events, socio-cultural contexts etc.

Keywords: bilingual education, interpersonal communication, intercultural competence, general human values.

Într-o lume din ce în ce mai globalizată, cunoașterea și utilizarea a două sau mai multe limbi are beneficii vădite – personale și sociale. Din punct de vedere lingvistic, găsirea unui limbaj comun este o condiție necesară pentru înțelegerea reciprocă a oamenilor [2, p. 30].

Interesul pentru fenomenul bilingvismului și pentru însușirea celei de-a doua limbi continuă să înainteze datorită: creșterii rapide a diversității culturale și lingvistice din societățile industrializate; cererii tot mai mari pentru indivizi cu competențe bilingve, care pot înlesni cooperarea interculturală; gradului mare de recunoaștere a drepturilor lingvistice ale minorităților autohtone și culturale. În unele cazuri, au fost puse în evidență relații interlingvistice nu numai privind deprinderile ce țin de aspectul scris al limbii, ci și vizând deprinderile pragmatice sau conversaționale [1, p. 101].

Probe solide arată că dezvoltarea competenței de comunicare în două limbi poate duce la o mai mare conștientizare metalingvistică și la favorizarea însușirii unei limbi adiționale. Mulți cercetători și-au îndreptat atenția înspre explorarea mecanismelor/sistemelor lingvistice și cognitive care se află la baza acestor procese de transfer și consolidare.

În contextul integrării școlare, bilingvismul este unul dintre cele mai discutabile aspecte, frecvent perceput critic și referindu-se la toate nivelurile de școlarizare. *Bilingvismul* (literalmente: „limbaj dublu”) este abilitatea unui subiect de a formula gânduri prin legarea lor directă cu expresii verbale a două (sau mai multe) limbi, fără a fi obligat să facă operațiuni de traducere; este o realitate complexă, recurgând la dihotomia *achiziție lingvistică* (procesul pe care îl urmărește copilul pentru a dobândi competențe active și pasive în limba sa maternă) și *învățare lingvistică* (procesul în urma căruia adultul stăpânește o limbă străină). Părinții insistă să vorbească limba țării-gazdă, pentru că își doresc ca propriii copii să aibă succes în viață. Elevii vor obține rezultate mai bune la toate disciplinele și vor învăța mult mai ușor alte limbi dacă prima limbă a fost achiziționată într-un mod durabil și folosirea ei este activ încurajată. Toate argumentele sunt în favoarea stimulării capitalului lingvistic pe care îl posedă elevul. Totodată, profesorii pot adopta o serie de măsuri pentru a le transmite copiilor mesajul că limbile lor sunt importante, că limbile lor fac parte din procesul de predare-învățare și vor avea reflecție asupra viitorului, asupra capacității lor de inserare profesională și asupra faptului că vor putea transforma capitalul lingvistic pe care îl posedă în capital economic [3, p. 8].

Educația bilingvă este calea către bilingvism, care presupune stăpânirea a două limbi materne sau a unei limbi străine alături de cea maternă. Bilingvismul nu numai introduce noi competențe lingvistice, ci oferă și o perspectivă asupra diversității culturale. Aceasta permite *comunicarea interculturală*, care poate determina o creș-

tere a globalizării armonioase. În actualele condiții de motricitate majoră a populației în toate țările, problema ține de înlăturarea barierelor lingvistice prin învățarea limbilor străine. Școala este instituția care ar trebui să fie receptivă la aceste schimbări și să se reorienteze spre noile imperative sociale și culturale, promovând activități care să stimuleze integrarea lingvistică și culturală a limbii-țintă, dar, în același timp, să favorizeze păstrarea patrimoniului cultural și lingvistic de origine.

Educația lingvistică pune accentul pe interacțiune (scris/oral) și pe funcția comunicativă a limbii, dar și pe cea pragmatică (uzul social, situațional etc. al limbii). Lingvistul italian Tullio de Mauro subliniază importanța unei optici integrate, care include atât limba maternă, cât și limbile străine. Acest fenomen lingvistic acordă o egală importanță atât limbii scrise, cât și limbii vorbite și promovează dezvoltarea abilităților lingvistice de bază (*audierea, vorbirea, scrierea și citirea*), relevând importanța de a cunoaște funcțiile limbajului (*a informa, a convinge, a argumenta, a exprima* etc.), dar și varietatea limbajelor (*colocvial, economic, publicistic* etc.). Vorbitorul și scrisul sunt concepute, în acest sens, ca două aspecte diverse ale limbii, care folosesc tehnici și mijloace expresive deosebite. Aceste recomandări se referă atât la predarea limbii materne, cât și la predarea limbilor străine. Conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, finalitatea educației lingvistice prevede dezvoltarea unui cadru de competențe plurilingvistice și pluriculturale. Educația lingvistică demarează chiar din primele momente de viață ale copilului, în familia în care s-a născut. Menirea unității educative nu este alta decât să-i dea copilului instrumentele și tehnicile necesare pentru a dobândi cunoștințe și abilități lingvistice ulterioare. După absolvire, procesul de (auto)educare lingvistică va continua până la sfârșitul vieții, chiar dacă între timp se vor schimba împrejurările, forma și modalitatea procesului de învățare.

În consecință, persoana bilingvă cunoaște nu doar mai multe limbi, ci și elementele de bază ale culturilor mai multor comunități lingvistice. Bilingvii posedă la un nivel ridicat capacitatea de a analiza în mod conștient structura limbii, ceea ce îi ajută la învățarea limbilor străine; ei își dezvoltă abilitățile de traducere și alfabetizare bilaterală. Formarea la copii a competenței de comunicare în mai multe limbi permite dezvoltarea toleranței față de culturi diferite. Dacă sunt descendenți ai emigranților, atunci păstrarea limbii țării din care provin părinții le permite să-și sporească interesul pentru cultura acestei țări, să devină o personalitate biculturală.

Principalul temei pentru apariția bilingvismului îl reprezintă factorii socioculturali și economici, astfel încât consolidarea contactelor economice și culturale între state duce la creșterea numărului de membri bilingvi sau multilingvi. În acest context, o vastă răs-

pândire a textelor duale în mase este atestată ca unul dintre semnele cele mai evidente ale dezvoltării culturale și lingvistice a societății contemporane. Tehnica de lectură a textelor duale implică contactul cu expresivitatea complexă a limbilor și definește conștientizarea oportunităților nelimitate în uzul acestuia. Cultivarea plăcerii lecturii va duce performanțele lingvistice ale subiectului dincolo de simpla facultate de înțelegere, comunicare și transmitere de informații în cadrul unor situații comunicative standard. Scopul principal al acestei tehnici este de a citi și înțelege textul într-o limbă străină, precum și de a acumula în mod activ vocabularul. Cititorul se va referi la traducere doar la necesitate [4]. De obicei, ambele texte sunt plasate pe aceeași foaie sau pe foi adiacente ale cărții, aliniind originalul și traducerea acestuia cu paragrafe, propoziții sau cuvinte. Beneficiile acestei citiri paralele va duce inclusiv la imersiunea totală în limba străină studiată, în forma sa naturală [5].

În concluzie: Studiul unei limbi este inseparabil conectat la cultura vorbitorilor săi. Prin urmare, fără

a cunoaște cultura vorbitorilor nativi este imposibil să posezi pe deplin limba. În procesul de învățare este necesară abordarea aspectelor funcționale, culturale, contrastive și de altă natură, care oferă o înțelegere holistică a limbii în funcțiile sale comunicative, cognitive, culturale și estetice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cazden C.B., Snow C.E. (coord.) English Plus: Issues in Bilingual Education. Newbury Park: Sage Publications, 1990.
2. Terzi-Barbaroșie D. Multilingvismul: beneficii personale și sociale. În: *Didactica Pro...*, nr. 1 (77), 2013, pp. 30-33.
3. Verhoeven L. Acquisition of biliteracy: reading in two languages. În: *AILA Review*, Vol. 8, 1991, pp. 61-74.
4. <https://www.lucalampariello.com/3-steps-learning-any-language>
5. <https://www.fluentu.com/blog/italian/bilingual-books-italian-english>



Abordări ale constructivismului cognitiv în dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică în limba engleză la elevii din învățământul profesional tehnic prin prisma instrumentelor digitale

Angela DIMITRIU

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

CZU 377.091 | doi.org/10.5281/zenodo.7974401

Rezumat: În contextul procesului de globalizare, formarea profesională din învățământul profesional tehnic din Republica Moldova este axată și pe dezvoltarea la elevi a competenței de comunicare în limba engleză, corespunzător domeniului ales. În articol sunt reliefate abordări ale constructivismului cognitiv, drept premisă pentru dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică în limba engleză. De asemenea, este reprezentat demersul educațional de formare a competenței de comunicare pragmatică în limba engleză prin prisma instrumentelor digitale.

Cuvinte-cheie: competența de comunicare pragmatică, abordări ale constructivismului cognitiv, limba engleză.

Abstract: In the context of globalization, the vocational training program in vocational technical education in the Republic of Moldova is focused, among other aspects, on the development of students' communication skills in English, according to their field of study. In this article we emphasize a number of approaches to cognitive constructivism as a premise for the development of the pragmatic communication competence in English, and also present the use of digital tools for the same purpose.

Keywords: pragmatic communication competence, approaches to cognitive constructivism, English language.

Procesul de studiu în învățământul profesional tehnic (ÎPT) din R. Moldova este orientat spre realizarea finalităților educaționale imperative formării profesionale. Strategia de dezvoltare enunță modernizarea și eficientizarea învățământului profesional tehnic în vederea sporirii competitivității economiei naționale prin pregătirea unei forțe de muncă competente și calificate, în corespundere cu cerințele actuale și viitoare ale pieței muncii. Formarea profesiona-

lă presupune implicit învățarea limbii străine, în special dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică în limba străină, mai frecvent în limba engleză, aspect care deschide noi orizonturi, sporind semnificativ șansele unei integrări profesionale eficiente în orice ramură a economiei. Astfel, un aspect forte în contextul formării acestei competențe îl are introducerea în programul de studii a disciplinei *Limba engleză aplicată în domeniu*. Începând cu anul de învățământ 2017-2018, elevii din ÎPT din R. Moldova învață limba engleză conform unui curriculum modernizat, adaptat meseriei și specialității studiate [3, p. 74].

Într-o societate a cunoașterii, domeniul educațional traversează schimbări de paradigmă privind instruirea. În acest context, o paradigmă imperativă este *pedagogia competențelor*. Conceptul de *competență* a fost introdus de J. Piaget și L. D'Hainaut, remarcând că aceasta se dezvoltă prin experiență. N. Chomsky a introdus termenul de *competență de comunicare*, drept ansamblu de aptitudini lingvistice și reguli generative care admit producerea și interpretarea enunțurilor lingvistice.

Cercetătoarea N. Bîrnaz definește competența ca pe „un ansamblu de cunoștințe (*savoir*), priceperi, deprinderi (*savoir faire*) organizate pentru a rezolva o sarcină sau un set de sarcini corespunzătoare exigențelor sociale (*savoir vivre*)” [1, pp. 47-48]. Având la bază modelul competenței propus de N. Bîrnaz, definim *competența de comunicare pragmatică în limba engleză* în context profesional drept „ansamblu tridimensional: cognitiv (*savoir*) – se referă la cunoașterea terminologiei în limba engleză specifice domeniului profesional și la identificarea situațiilor de comunicare pragmatică în limba engleză în context profesional; praxiologic (*savoir faire*) – include receptarea și transmiterea mesajului scris și oral în limba engleză în situații de comunicare profesională și argumentarea ideilor în contextul situațiilor de comunicare profesională; axiologic (*savoir vivre*) – presupune motivație pentru studiul limbii engleze aplicate, consecvență în aplicarea terminologiei însușite în contexte practice, deschidere pentru comunicare în limba engleză în context profesional și orientare spre succes în procesul de comunicare pragmatică în limba engleză [Apud 3, p. 75].

Formarea competențelor necesită un cadru instituționalizat și o instruire de durată. Cadrul formativ contribuie la realizarea legăturii reciproce dintre cunoștințe, priceperi, deprinderi și atitudini prin prisma exersării în anumite contexte de acțiune, care presupun implicarea proceselor psihice ale elevilor în actul de formare. Astfel, competența devine acea „categorie specială de caracteristici individuale care sunt strâns legate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini acumulate” [5, p. 58].

În contextul formării competenței de comunicare pragmatică, un rol esențial îi revine teoriei constructivis-

te, care pune accentul pe importanța elevului în procesul de instruire, pe rolul învățării active prin descoperire și acțiune, care se fundamentează întru totul pe teoria cunoașterii prin experiență. În opinia lui J. Dewey, cunoștințele autentice se obțin prin propria experiență, dar nu printr-o receptare a informațiilor despre experiența altora. Teoria constructivistă s-a dezvoltat începând cu cercetările despre dezvoltarea cognitivă ale psihologului elvețian J. Piaget. Studiul referitor la dezvoltarea cognitivă a oferit baza pentru teoria psihologică a constructivismului [2, pp. 316-325].

În materialul suport pedagogic pentru studenții-vitori profesori, E. Joița relatează despre aceste două dimensiuni esențiale: „Constructivismul cognitiv a apărut, de fapt, în psihogeneza dezvoltării intelectuale și a inteligenței, iar apoi în psihologia cognitivă. Ipoteza de la care pornește J. Piaget este că realitatea nu este cunoscută sau descoperită de la sine de către individ, dar prin preluarea și acumularea informației. Apoi aceasta este prelucrată și asimilată. Acumularea informațiilor prin experiență are loc fără mijlocirea cuiva sau a ceva, dar se valorifică și datele contextului cultural și alte experiențe cognitive deja fortificate, ca puncte de plecare” [4, pp. 9-10].

Constructivismul cognitiv abordează patru etape de acumulare a informației:

1. Prelucrarea primară a informațiilor, care se referă la tratarea precoce prin senzații, și prelucrarea profundă prin percepții, rezultând construirea imaginilor, identificarea și analiza lor;
2. Formarea reprezentărilor mentale, ca modele interiorizate, rezultate din sistematizarea, organizarea, codificarea lor;
3. Prelucrarea abstractă a informațiilor, prin: înțelegere (integrarea celor noi în cele vechi), alegorizare și conceptualizare (ordonare, grupare, generalizare ca rețele, prototipuri, concepte), raționalizare (formularea de propoziții și inferențe), soluționarea de probleme și luarea de decizii în vederea rezolvării situațiilor;
4. Procesarea cunoștințelor în memorie, mai ales pentru cea procedurală și conceptuală și ca mod de organizare (rețele, scheme, scenarii cognitive).

Astfel, constructivismul cognitiv se conturează drept teorie a învățării care presupune că elevii își construiesc cunoștințe noi și înțelegeri prin experiența lor directă cu lumea, prin interacțiunea cu mediul înconjurător și prin reflecția asupra acestor experiențe. Conform acestei teorii, cunoștințele și înțelegerea nu sunt preexistente în mintea elevilor, ci sunt create în mod activ prin procesul de explorare și prin experiență.

În context educațional, teoria constructivistă sugerează că profesorii ar trebui să creeze medii de învățare care să permită elevilor să exploreze și să experimenteze în

mod activ, să pună întrebări, să își pună propria înțelegere la îndoială și să găsească răspunsuri prin propriile eforturi. Aceasta înseamnă că învățarea nu ar trebui să fie pasivă, ci să fie activă și implicativă, iar elevii ar trebui să fie încurajați să își construiască propriile cunoștințe și înțelegeri în mod activ.

Prin urmare, J. Piaget a susținut că dezvoltarea cognitivă este influențată de interacțiunea dintre factorii ereditari și experiența de învățare, că copiii își construiesc propriile cunoștințe prin intermediul unui proces activ de explorare și descoperire. Iar învățarea este mai eficientă atunci când este personalizată și când este adaptată nevoilor și experiențelor individuale.

În acest context, deducem principiul *implicarea activă a elevului în procesul de învățare*. Pentru realizarea acestuia, în proiectarea demersului instructiv, profesorul adaptează un ansamblu de activități didactice ce contribuie la formarea competenței de comunicare pragmatică prin implicarea proceselor cognitive, începând de la procese elementare de gândire până la gândirea abstractă și elaborarea de raționamente logice complexe. Acest aspect poate fi realizat în concordanță cu taxonomia lui Bloom, prin adaptarea unei tehnologii didactice interactive.

Tabelul 1 prezintă demersul educațional de formare a competenței de comunicare pragmatică în limba engleză la elevii din ÎPT.

Tabelul 1. Demersul educațional de formare a competenței de comunicare pragmatică în limba engleză la elevii din învățământul profesional tehnic prin prisma constructivismului cognitiv

Teoria	Constructivismul cognitiv: J. Piaget consideră că realitatea nu este cunoscută sau descoperită de la sine de către elev, dar prin acumularea informației, apoi prin prelucrarea și asimilarea acesteia.
Principiul	Implicarea activă a elevului în procesul de învățare
Esența principiului reflectată în demersul educațional	Învățarea este un proces activ, în care elevii construiesc noile idei sau concepte pornind de la cunoașterea curentă sau cea trecută.
Disciplina: <i>Limba engleză aplicată</i> Modulul IV. <i>Unități de cazare (EN: Accommodation)</i> Tema 12. <i>Facilități hoteliere. Rezervarea unei camere la hotel (EN: Hotel facilities. Booking a room in a hotel)</i>	
Elevilor li se propune să privească videoclipul <i>Hotel English – Using Travel English at Hotels</i> (disponibil pe adresa: https://www.youtube.com/watch?v=FJrRiVjeOMc din librăria Youtube Oxford Online English) și să rezolve sarcinile propuse în baza acestui videoclip.	
Cunoaștere	
<i>Sarcina didactică:</i> <i>Forma de realizare:</i> <i>Metoda didactică:</i> <i>Instrument web:</i> <i>Exemplu de produs:</i>	• Numiți scopurile călătoriilor. • Activitate în grup • Conversație https://answer garden.ch/ https://answer garden.ch/3137971
Înțelegere	
<i>Sarcina didactică:</i> <i>Forma de realizare:</i> <i>Metoda didactică:</i> <i>Instrument web:</i> <i>Exemplu de produs:</i>	• Scrieți cuvinte și expresii-cheie la tema <i>Rezervarea unei camere în hotel/Înregistrarea la hotel/Facilități hoteliere/Plecarea de la hotel</i>. Citiți-le cu voce tare. • Activitate în grup • Lucru cu tabla virtuală https://padlet.com/bit.ly/437CcOX
<i>Sarcina didactică:</i> <i>Forma de realizare:</i> <i>Metoda didactică:</i> <i>Instrument web:</i> <i>Exemplu de produs:</i>	• Corelați cuvintele/expresiile corespunzătoare vocabularului hotelier cu explicația acestora. • Activitate în grup • Metoda asociativă https://learningapps.org/ https://learningapps.org/watch?v=p1msq9a7223

<i>Sarcina didactică:</i>	- Bifați variantele care reprezintă responsabilitățile: a) recepționistului și b) administratorului hotelului.
<i>Forma de realizare:</i>	Activitate în grup
<i>Metoda didactică:</i>	Lucru cu tabla virtuală
<i>Instrument web:</i>	https://learningapps.org/
<i>Exemplu de produs:</i>	https://learningapps.org/watch?v=pkrtvas523
Aplicare	
<i>Sarcina didactică:</i>	Reprezentați într-o hartă conceptuală tipurile de facilități disponibile în hotel. Descrieți ce reprezintă fiecare facilitate.
<i>Forma de realizare:</i>	Activitate în grup
<i>Metoda didactică:</i>	Hartă conceptuală
<i>Instrument web:</i>	https://www.mindmeister.com/
<i>Exemplu de produs:</i>	https://mm.tt/map/2686630660?t=c7w8UuBFrz
Analiză	
<i>Sarcina didactică:</i>	Formulați o concluzie prin care să demonstrați turiștilor că hotelul „X” oferă facilități hoteliere foarte bune la un preț rezonabil.
<i>Forma de realizare:</i>	Activitate individuală
<i>Metoda didactică:</i>	Lucru cu tabla virtuală
<i>Instrument web:</i>	https://en.linoit.com/
<i>Exemplu de produs:</i>	http://linoit.com/users/andimitriu337/canvases/Accommodation
Sinteză	
<i>Sarcina didactică:</i>	Imaginați-vă că lucrați în calitate de agent de turism la hotel. Elaborați un poster care să conțină informația despre hotel, programul de deservire a turiștilor, facilitățile oferite de acesta.
<i>Forma de realizare:</i>	Activitate în perechi
<i>Metoda didactică:</i>	Poster
<i>Instrument web:</i>	https://www.canva.com/ (instrument web colaborativ)
<i>Exemplu de produs:</i>	bit.ly/41EVee8
<i>Sarcina didactică:</i>	Compuneți un dialog dintre recepționist și turist. Dialogul trebuie să cuprindă următoarele etape: rezervarea unei camere în hotel (booking a room in the hotel); înregistrarea la hotel (check-in at the hotel); plecarea de la hotel (check-out from the hotel).
<i>Forma de realizare:</i>	Activitate în perechi
<i>Metoda didactică:</i>	Dialog
<i>Instrument web:</i>	Google Drive: Doogole Word (instrument web colaborativ)
<i>Exemplu de produs:</i>	bit.ly/3lkp9Sd
Evaluare	
<i>Sarcina didactică:</i>	Simulați dialogul dintre recepționist și turist privind rezervarea unei camere în hotel. Înregistrați conversația.
<i>Forma de realizare:</i>	Activitate în perechi
<i>Metoda didactică:</i>	Joc de rol
<i>Instrument web:</i>	vocaroo.com
<i>Exemplu de produs:</i>	https://vocaroo.com/19jHn5EtK6GB

În concluzie: Abordările constructivismului cognitiv sunt relevante și eficiente pentru dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică în limba engleză în IPT, întrucât acestea au drept premisă implicarea activă a formabililor în procesul de învățare, prin colaborare, cu interacțiune biunivocă a actorilor educaționali, profesor și elev. De asemenea, instrumentele digitale sunt surse indispensabile în demersul educațional, oferindu-le elevilor oportunități de manifestare creativă și un cadru de lucru colaborativ și interactiv.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bîrnaz N. Metodologia elaborării manualului școlar: teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2009. 193 p.
2. Cucuș C. (coord.) et al. Psihopedagogie. Ediția a III-a. Iași, Polirom, 2009. 766 p.
3. Dimitriu A., Bîrnaz N. Peculiarities of the competence of pragmatic communication in a foreign language

in the context of the professional career development of students in vocational education. În: Education, Society, Family. Interdisciplinary Perspectives and Analyses, 2021. 212 p.

4. Joiță E. Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori. Craiova: Editura Universitaria, 2007. 220 p.
5. Șoitu L. Pedagogia comunicării. Iași: Institutul European, 2002. 278 p.



Ilona POPOVICI

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Metode și tehnici de dezvoltare a competenței de comunicare digitală

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.7974526

Rezumat: Articolul prezintă metode didactice și tehnici pedagogice care s-au afirmat în dezvoltarea competenței de comunicare digitală la studenți. Ele sunt esențiale în atingerea unui nivel înalt de deținere a acestei competențe și asigură simbioza dintre formele de bază ale comunicării digitale: sincronă și asincronă (orală și scrisă).

Cuvinte-cheie: comunicare digitală, competență, metodă didactică, tehnică pedagogică, proces educațional.

Abstract: The article presents the didactic methods and pedagogical techniques that have proven themselves in the development of digital communication skills in students. They have been found to be essential in achieving a high level of this competence and ensure a symbiosis of the basic forms of digital communication: synchronous and asynchronous (oral and written).

Keywords: digital communication, competence, didactic method, pedagogical technique, educational process.

În societatea modernă, din ce în ce mai mobilă și mai digitală, aflată într-o continuă și rapidă schimbare, comunicarea interpersonală și profesională migrează masiv în mediul online. Acest fenomen creează un șir de provocări pentru sistemul educațional, printre cele esențiale numărându-se formarea și dezvoltarea *competenței de comunicare digitală*.

Necesitatea și importanța dezvoltării acestei competențe este dictată de evoluția și expansiunea tehnologiilor informaționale și comunicaționale, infiltrarea resurselor Internetului în toate domeniile de activitate umană, dominația mesageriilor instant și a emailului, abundența rețelelor de socializare, transferarea comunicării interpersonale, profesionale și educaționale în mediul online, înlocuirea interacțiunilor directe dintre interlocutori cu cele virtuale, modificarea considerabilă a stilului, a mediului și a formelor de comunicare, creșterea revoluționară a activităților personale și profesionale din mediul online, digitalizarea majorității domeniilor de activitate umană, inclusiv a celui educațional, apariția abilităților noi conexe cu digitalul, a generațiilor de nativi digitali etc. Relevanța competenței de comunicare digitală este confirmată și de exigențele politicilor educaționale internaționale și naționale [1; 2; 3; 8; 9].

Dezvoltarea unei competențe în baza unui model pedagogic bine definit și structurat permite monitorizarea și evaluarea acestui proces la fiecare etapă, rectificarea

lui oportună, în caz de necesitate, și adaptarea modelului în corespundere cu doleanțele, necesitățile și scopurile instruiților, în vederea atingerii unui nivel ridicat de performanță.

În acest context, am investigat, proiectat și realizat procesul de dezvoltare a competenței de comunicare digitală după propriul model pedagogic [5; 6; 7].

În colaborare cu colegii din domeniu, metodele și tehnicile valorificate în dezvoltarea competenței digitale au fost aplicate în cadrul cursului universitar *Tehnologii de comunicare informațională*, pe parcursul anilor 2020-2022, pe un eșantion de 406 studenți (din patru universități din R. Moldova). Cursul a inclus ore de contact direct (exclusiv ore practice: seminar și laborator) și ore de studiu individual. Ca formă de organizare a instruirii, s-a utilizat preponderent *instruirea mixtă* (engl. *blended learning*). În procesul identificării metodelor didactice și tehnicilor pedagogice adecvate modelului pedagogic elaborat, s-au luat în considerare următoarele aspecte:

1. Modelul pedagogic va susține instruirea mixtă, adaptată la specificul cursului universitar.
2. Metodele de livrare a cunoștințelor teoretice și de formare/dezvoltare a competențelor de comunicare digitală care vor fi aplicate în cadrul cursului (cu excepția orelor de curs) vor încuraja preponderent activitățile interactive, flexibile și de individualizare a învățării.

3. Vor fi alese acele metode didactice și tehnici pedagogice de dezvoltare a competenței de comunicare digitală care sunt esențiale și eficiente pentru atingerea nivelului superior de deținere a acestei competențe și care pot asigura simbioza dintre formele de bază ale comunicării digitale: sincronă și asincronă (orală și scrisă).

Analiza și sinteza literaturii științifice din domeniu a permis determinarea unui model pedagogic al instruirii mixte, relevant specificului aplicativ al cursului universitar *Tehnologii de comunicare informațională*. Modelul s-a fundamentat preponderent pe metoda *Clasa inversată* (engl. *flipped classroom*), care s-a afirmat ca o soluție eficientă de livrare interactivă, flexibilă și individualizată a cunoștințelor teoretice și practice în cadrul unității de curs (studenții au accesat materialele teoretice propuse de profesor oricând și de oriunde, au studiat în propriul ritm de învățare), prin diverse instrumente TIC (în special aplicații *cloud*, ele fiind accesibile, gratuite și disponibile de pe orice dispozitiv cu conexiune la Internet). De asemenea, metoda *Clasa inversată* a creat un șir de oportunități de eficientizare a procesului educațional:

- menținerea interacțiunii/comunicării continue dintre actorii procesului educațional, atât în cadrul activităților auditoriale, cât și al celor neauditoriale, ceea ce contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare digitală la studenți și la eliminarea neînțelegerilor privitoare la materialul teoretic propus de profesor;
- stimularea capacității de învățare inovatoare, a gândirii creative, cognitive și reflexive;
- dezvoltarea capacităților de învățare colaborativă (în grup), precum și de învățare individuală etc.;
- combinarea și utilizarea diferitelor instrumente TIC (preponderent *cloud*) relevante;
- individualizarea învățării, prin crearea condițiilor de studiere în ritm propriu, mai ales pentru studenții cu aptitudini mai modeste, care pot studia materialul ori de câte ori este nevoie în afara clasei, iar în sala de clasă pot participa activ la diverse activități interactive menite să fortifice asimilarea cu succes a materiei, fiind, astfel, create situații de succes pentru fiecare formabil.

Menționăm în continuare și celelalte metode didactice și tehnici pedagogice ale modelului pedagogic, care au impulsionat procesul de dezvoltare a competenței de comunicare digitală:

1. *Învățarea pe bază de „întrebări”* (engl. *query-based learning*) – a fost utilizată la orele de seminar pentru a verifica sincron (oral) sau asincron (prin intermediul aplicațiilor de evaluare „expres”) gradul de înțelegere a materialului teoretic propus de profesor și studiat de studenți în afara orelor de contact direct;
2. *Discuția colectivă* – un schimb reciproc, organizat și constructiv de idei, opinii, propuneri, sugestii etc. între profesor și studenți, axat pe subiectul abordat. A influențat semnificativ dezvoltarea competenței de comunicare digitală la studenți prin comunicare digitală sincronă. Această metodă a fost folosită pentru clarificarea unor noțiuni, sistematizarea și/sau consolidarea unor idei, influențarea atitudinilor, favorizarea formării unor capacități/abilități de cooperare/colaborare. Ea a facilitat transferul de informații în contexte noi, a stimulat creativitatea, spiritul critic, reflecția discursivă, obiectivitatea exprimării etc.;
3. *Explicația* – a fost valorificată în cadrul orelor de contact direct (seminar și laborator) pentru explicarea tuturor neclarităților, a conținuturilor contradictorii și/sau necunoscute, precum și pentru lămurirea unor situații sau relații în vederea asigurării înțelegerii corecte a conceptelor fundamentale studiate;
4. *Lucrările practice* – au fost utilizate cu scopul facilitării înțelegerii și consolidării cunoștințelor teoretice acumulate și pentru aplicarea lor în practică. Prin lucrările practice propuse, focusate pe dezvoltarea competenței de comunicare digitală, studenții și-au dezvoltat o serie de abilități legate de comunicarea digitală, descrise în Figura 1. Fiind combinată cu învățarea colaborativă, această metodă a fost explorată și ca tehnică pedagogică.

Figura 1. *Abilități dezvoltate prin lucrări practice*



5. *Învățarea colaborativă* (engl. *collaborative learning*) – a fost utilizată în cadrul activităților de învățare interactivă în grup, axate pe dezvoltarea competenței de comunicare digitală, realizate atât în cadrul orelor de seminar, cât și pe parcursul orelor de laborator. Colaborarea a permis ca studenții cu diferite niveluri de pregătire să-și cumuleze eforturile în vederea soluționării unor sarcini complexe. Au sporit relațiile afectiv-sociale în fiecare grup academic. Avantajele acestei metode de învățare activă sunt:
 - facilitează menținerea interacțiunii dintre profesor și studenți, stimulează antrenarea colaborării, a gândirii inovatoare și construirea unei înțelegeri comune a cunoașterii;
 - favorizează, prin comunicare și colaborare, îmbogățirea viziunilor, a opiniilor și a acțiunilor instruitului;
 - oferă oportunități de dezvoltare a relațiilor interpersonale, a competenței de comunicare digitală, precum și de formare a unor noi competențe și comportamente sociale;
 - presupune interacțiuni intelectuale, verbale și socioafective dintre actorii procesului educațional, datorită cărora se dezvoltă atât competențele intelectuale, cât și competențele sociale (comunicarea digitală activă, respectarea netichetei, construirea propriului punct de vedere, ascultarea și respectarea opiniei interlocutorului, argumentarea și contraargumentarea, reacționarea oportună și adecvată, toleranța etc.);
 - permite individualizarea învățării;
 - favorizează coparticiparea conștientă și activă a studenților la procesul de comunicare digitală, oferind oportunitatea de plasare a fiecărui student în centrul acestui proces;
 - stimulează la studenți atitudinea deschisă, activă, interactivă, de relaționare și de comunicare digitală activă, favorizând o implicare intens interactivă în procesele de învățare, relaționare, comunicare, colaborare etc.
6. *Exercițiul* – a consolidat cunoștințele teoretice acumulate, a format capacități/abilități practice și a stimulat potențialul creativ al studenților.
7. *Învățarea prin descoperire* – a catalizat dezvoltarea abilităților de reflecție, de acțiune, de exprimare, argumentare și susținere a propriilor puncte de vedere, de efectuare a raționamentelor, de căutare și formulare a ipotezelor, de experimentare, de cercetare, de argumentare și conceptualizare a opiniilor. Această tehnică a contribuit la îmbogățirea sistemului de cunoștințe al studenților, la dezvoltarea competenței de comunicare digitală (interacțiune, comunicare, partajare, colaborare), a abilităților de soluționare a problemelor STEM, a competențelor personale, sociale și de *a învăța să înveți*.
8. Tehnica *Gândiți – Lucrați în perechi – Comunicați*, combinată cu tehnica *Clustering*, a permis eficientizarea participării la discuții și a formulării unei atitudini în pereche prin dezvoltarea și sistematizarea cunoștințelor. Această simbioză de tehnici a fost realizată în cadrul activităților practice (elaborarea individuală a unei scheme logice; formarea perechilor de studenți; prezentarea în plen de către fiecare pereche a rapoartelor în baza schemei elaborate; discutarea în colectiv și definitivarea produsului).
9. Tehnica *Un minut* (engl. *one minute paper*) – a fost utilizată la finalul orei de clasă în vederea obținerii unui feedback de la studenți vizavi de înțelegerea subiectului abordat.
10. Tehnica *Știu – Vreau să știu – Am învățat* – a fost combinată cu metoda *Clasa inversată* și aplicată în etapa activităților pre-clasă, atunci când a avut loc studierea materialului teoretic propus de profesor. Înainte de a începe studierea subiectului, studenții au format perechi, au desenat pe o foaie tabelul aferent tehnicii date și au completat coloanele *Știu* și *Vreau să știu*. După completarea acestora, au studiat materialul teoretic și (de comun acord) au completat coloana a treia a tabelului, *Am învățat*. Tabelele completate s-au discutat apoi colectiv în sala de clasă, explicându-se conceptele necunoscute sau neclare, iar la final s-au tras concluzii. Această tehnică stimulează lectura activă și reflexivă a materialelor teoretice, dezvoltarea și exersarea capacității de tipizare, motivația pentru implicare activă, dezvoltarea competenței de comunicare digitală, creativitatea și asimilarea eficientă a conceptelor studiate [4, p. 18].
11. Tehnica *SINELG* – a fost valorificată prin metoda *Clasa inversată* și aplicată la etapa activităților pre-clasă. Pe parcursul studierii materialului teoretic propus de profesor, studenții au completat tabelul sintetic aferent tehnicii. În cadrul orelor de clasă a fost realizată discuția colectivă finală a tabelelor completate, explicarea conținutului contradictoriu sau necunoscut. Această tehnică stimulează implicarea activă a studenților în actul învățării, realizarea lecturii profunde, conștiente și reflexive, dezvoltarea capacităților de comunicare, organizare și restructurare a cunoștințelor și înțelegerea profundă a subiectului abordat, contribuind la monitorizarea înțelegerii materialului teoretic [4, p. 17].

CONCLUZII

Metodele didactice și tehnicile pedagogice descrise asigură atingerea de către studenți a unui nivel ridicat al competenței de comunicare digitală, oferind oportunitatea de a combina adecvat cele două forme esențiale ale comunicării digitale: sincronă și asincronă (orală și scrisă). Am constatat că aceste metode și tehnici stimulează:

- livrarea calitativă, flexibilă, interactivă și individualizată a cunoștințelor legate de comunicarea digitală;
- valorificarea timpului tradițional alocat orelor de contact direct pentru realizarea unei game largi de activități practice interactive, care facilitează dezvoltarea eficientă a competenței de comunicare digitală și înțelegerea profundă a subiectelor studiate;
- individualizarea procesului de formare și dezvoltare a competenței de comunicare digitală;
- menținerea interacțiunii continue dintre actorii procesului educațional și stimularea motivației, a participării active, a atenției și a interesului față de procesul de învățare;
- combinarea și utilizarea rațională a instrumentelor TIC (în special a tehnologiilor *cloud*);
- asigurarea flexibilității și a confortului în procesul de învățare;
- stimularea capacității de învățare inovatoare, a gândirii critice, creative și reflexive;
- dezvoltarea capacității de învățare individuală și colaborativă (în grup).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Carretero G., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 48 p.
2. Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014.
3. Gremalschi A. Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_finalcompetente_digitale_profesori_22iulie2015_1.pdf
4. Nastas S., Pisău A., Hîncu I., Sîrbu M. Ghid metodologic: instrumente de implementare a tehnologiilor în învățământul general. Chișinău: IȘE, 2018. 86 p.
5. Popovici I. Demersuri experimentale pentru identificarea dinamicii dezvoltării competenței de comunicare digitală prin tehnologii CLOUD. În: Acta et Commentationes, nr. 1 (27), Chișinău: UST, 2022, pp. 128-141.
6. Popovici I. Despre modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de comunicare digitală la studenți prin utilizarea tehnologiilor cloud. În: Conferința științifico-practică *Inovația: factor al dezvoltării social economice*, 17 decembrie 2020, Cahul, Universitatea de Stat B. P. Hasdeu, pp. 137-143.
7. Popovici I. Instrumentarul de implementare a unui model pedagogic de dezvoltare a competenței de comunicare digitală prin utilizarea tehnologiilor cloud. În: Acta et Commentationes, nr. 3 (25). Chișinău: UST, 2021, pp. 106-120.
8. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, 2018/C, 189/01. Pe: bit.ly/3BU2hoH
9. Redecker Ch., Punie Y. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.

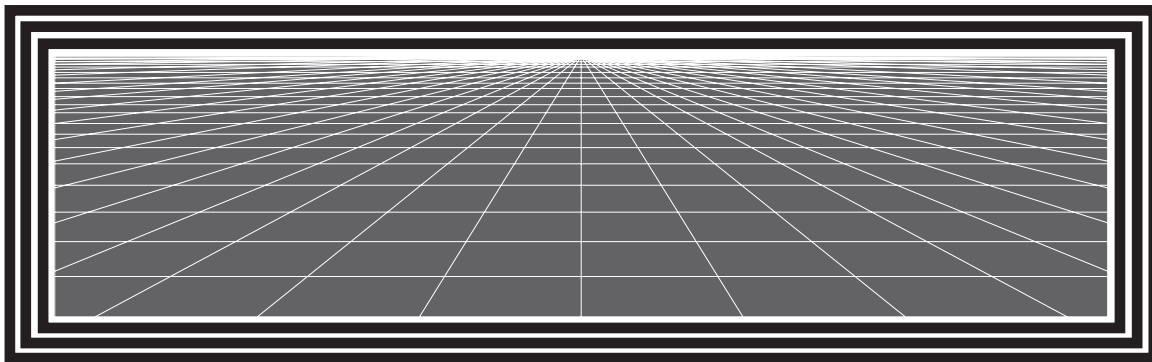
Evenimente CEPD



Programul *Evaluarea calității în învățământul general* are noi absolvenți

Desfășurat online în perioada 17-27 martie curent, programul, acreditat de ANACEC, a avut drept scop dezvoltarea competențelor corpului managerial și profesoral specifice evaluării calității procesului instructiv-educativ, pentru a răspunde calificat necesităților și așteptărilor domeniului. Ghidați de formatorii Lucia ARGINT-CĂLDARE și Alexei ȘEVCIUC, participanții – 40 de manageri și cadre didactice din școli și grădinițe cu predare în limba rusă – au abordat aspecte metodologice de evaluare a calității serviciilor educaționale; repere conceptuale în evaluarea instituțiilor și a cadrelor de conducere din învățământul general, componentele managementului calității educației; perspectivele de asigurare a calității procesului de învățământ; procesul de elaborare a raportului de activitate al instituției/al managerului; obiectivele, baza metodologică, procedura de organizare și desfășurare a procesului de evaluare a cadrelor de conducere și instrumentele aferente acestui proces etc.

Pentru activitatea de follow-up, cursanții au completat cu dovezi și constatări indicatori ai unei secvențe de raport de evaluare a instituțiilor educaționale și indicatori ai unei secvențe de raport de evaluare a cadrelor de conducere din învățământ. Temele de casă au fost prezentate în plen și analizate, fiecare beneficiind de un feedback constructiv din partea celor prezenți.



ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR



Silvia GOLUBIȚCHI

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

Aspecte metodologice ale învățării textului multimodal în clasele primare

CZU 373.3.091 | doi.org/10.5281/zenodo.7974409

Rezumat: Mijloacele multimedia au un impact puternic asupra elevilor. Textele multimodale sunt o modalitate de utilizare a tehnologiilor informaționale în clasele primare, care combină două sau mai multe sisteme semiotice – lingvistic, vizual, audio, gestual, spațial – și conțin mai multe moduri de reprezentare a realității, care pot ajunge mult mai ușor și

eficient la receptor. Textul multimodal evidențiază schimbări atât la nivelul conținuturilor, cât și al strategiilor didactice, al finalităților. Lectura acestuia presupune înțelegere, receptare, interpretare, reflectare, evaluare, iar elaborarea lui respectă trei etape: pre-redactare, redactare, post-redactare.

Cuvinte-cheie: text multimodal, tipuri de texte multimodale, receptarea textelor multimodale, producerea textelor multimodale.

Abstract: Multimedia means tend to have a strong impact on students. Multimodal texts are a way of using information technology in primary school, which combine two or more semiotic systems (linguistic, visual, audio, gestural, or spatial) and include several ways of representing reality, which can reach the receiver much easier and more effectively. The multimodal text highlights changes at content, didactic strategy, and goal level. Reading a multimodal text involves understanding, reception, interpretation, reflection, and evaluation, while composing one follows three stages: pre-editing, editing, and post-editing.

Keywords: multimodal text, types of multimodal texts, reception of multimodal texts, production of multimodal texts.

Contextul actual face mai mult ca niciodată apel la o nouă manieră de comunicare și de transmitere a informației de la distanță. Astăzi însă, comunicarea cuprinde capacitatea de a produce, consuma și analiza idei și informații într-o varietate de moduri. Mijloacele multimedia au un impact puternic asupra elevilor și asupra modelării personalității prin varietatea și bogăția informațiilor, prin specificul și potențialul lor.

Capacitatea de a crea mai multe puncte de vedere cu referire la text(e), de a judeca și de a înțelege în mai multe feluri provine din caracterul multifuncțional al lecturii/literaturii, din diversitatea nivelurilor și a mesajelor cuprinse. Una dintre trăsăturile constitutive ale literaturii în sens larg este tocmai diversitatea mesajelor, ambiguitatea înțelesului, caracterul său de operă deschis, spre deosebire de scrierile științifice.

Așadar, nevoia introducerii *textelor multimodale* în procesul educațional este justificată de nevoia de adaptare la progresul societății actuale, dar și la situația actuală a școlii, evidențiind schimbări atât la nivelul conținuturilor, cât și al strategiilor didactice, al finalităților.

Cercetătorii G. Kress și T. Van Leeuwen definesc *multimodalitatea* ca "folosirea mai multor moduri semiotice în proiectarea unui produs sau eveniment semiotic" [3, p. 20]. Astfel, *textele modale* combină două sau mai multe sisteme semiotice – lingvistic, vizual, audio, gestual, spațial – și includ mai multe moduri de reprezentare a realității, care pot ajunge mult mai ușor și eficient la receptor/destinatar. Componenta lingvistică presupune înțelegerea

vocabularului, ordonarea ideilor, adică coerența și coeziunea textului. Vizualul presupune analiza culorii și a formei. Gestualul presupune mimica. Spațialul necesită observarea așezării textului în pagină față de imaginile însoțite. Auditivul se realizează prin efectele sonore, prin link-uri audio.

Potrivit cercetărilor G. Kress și T. Van Leeuwen, toate *textele* sunt *multimodale*, deoarece implică întotdeauna și fără excepție interacțiunea și integrarea mai multor moduri semiotice. Este evident în cazul unor site-uri web, în care se integrează o varietate de moduri semiotice, cum ar fi *redactarea*, *imaginile* (statice și în mișcare), *aspectul*, *culoarea* etc. Cu toate acestea, textele văzute în mod tradițional ca monomodale – de exemplu, *o scrisoare*, *o conversație față în față*, sunt, de asemenea, multimodale, deoarece depind și nu pot fi realizate fără alegeri făcute din modurile de formulare, aspect, culoare și tipografie [3].

În textele multimodale "se amestecă" moduri în tot felul de combinații. Deși, de multe ori, va predomină un mod, pentru a comunica un mesaj sau un argument, se combină mai multe moduri. Pentru a înțelege felul în care diferite resurse semiotice prezintă un text, elevii trebuie să-l descifreze. Acest lucru va duce la dezvoltarea capacității de a înțelege textul și prin alte modalități, producând și reprezentând semnificații în contexte diferite. Învățarea multimodală sprijină colaborarea, deoarece elevii nu numai că descifrează, dar însușesc noi forme lingvistice.

Crearea sensurilor realizate de *textele multimodale* nu constă pur și simplu în combinarea unui număr de moduri diferite, ci în modalitatea de a înțelege mai ușor conținutul. În schimb, *semioza multimodală* izvorăște dintr-o interacțiune mult mai complexă a modurilor implicate.

Prin *textele multimodale* se vor promova diverse conținuturi inter-/transdisciplinare, care vor avea impact la nivelul mai multor discipline, deoarece elevul va fi inițiat nu numai în selecția, înțelegerea și valorificarea corectă și eficientă a informației la limba și literatura română, ci și la celelalte discipline școlare.

Textele multimodale propun noi strategii de construcție a discursului și necesită asumarea unui nou sistem de lectură, care vizează mai multe niveluri de analiză narativă și vizuală.

O conversație față în față, pe de altă parte, implică redactare, voce, gest, expresie facială și poate chiar atingere, fiind un text multimodal. Avantajul abordării textului dintr-o perspectivă multimodală este recunoașterea consecventă a tuturor modurilor implicate în semioza sa [3].

Comunicarea multimodală presupune, de asemenea, modularea vocii, gesticulație, expresie facială sau co-desfășurare a tuturor acestor înțelesuri, resurse

semiotice. Dezvoltarea abilităților de comunicare multimodală implică utilizarea împreună a limbajului prin descifrarea sistemelor de semne cu alte resurse multimodale, pentru a interpreta/reinterpreta semnificații în contexte diferite.

Lectura textului multimodal (inclusiv în sensul de interpretare) presupune înțelegere, receptare, interpretare, reflectare, evaluare, fiind etapa finală, de o indiscutabilă importanță, a existenței (inter)textului și include:

- *lectura propriu-zisă a textului scris/eferentă* (citiitorul este interesat de ceea ce reține după lectură: informația și modul în care o poate folosi);
- *lectura estetică* a ideilor, mesajelor, emoțiilor transmise prin intermediul conținutului adăugat, cititorul este interesat de ceea ce gândește și simte pe parcursul lecturii.

Curriculumul Național pentru învățământul primar include diverse exerciții ce presupun lucrul cu textul multimodal. Considerăm că această formare a elevului este oportună prin semnificațiile oferite de mijloacele media în receptarea, dar și în producerea textului, dovedind o capacitate sporită de a face alegeri deliberate și eficiente în construirea și prezentarea cunoștințelor. Pregătiți cu o astfel de înțelegere, elevii nu vor fi numai consumatori de texte multisemiotice, ci vor deveni și ei producători competenți de texte multimodale coerente (reclame, postere, știri, site-uri web, documentare, filme etc.), în care interacționează și sunt integrate diverse modalități de expresie (de exemplu, modul iconic, vizual, nonverbal, dar și cel verbal), acesta fiind, de fapt, idealul: *lectură și creație pe orice suport*.

Un text narativ poate fi un *text multimodal* dacă combină două sau mai multe modalități de comunicare pentru transmiterea informației: *cuvinte*, *imagini*, *sunete*, *gesturi*, *lumini* etc. și redă o poveste într-un mod inedit. Desigur, lectura poveștilor/povestirilor digitale, ca și crearea de povești/povestiri în orice format este despre a da sens. În timp ce esența poveștilor/povestirilor pe care le spunem poate rămâne aceeași, modurile în care putem împărtăși aceste texte s-au schimbat fundamental prin dezvoltarea tehnologiilor de comunicare digitală, prin instrumentele online.

Receptarea și interpretarea textelor multimodale narrative implică evenimente pe măsură ce se desfășoară în timp, deoarece dezvoltă o gamă bogată de instrumente practice/online, cu principii teoretice și permise de calcul pentru deconstruirea interacțiunii verbelor, a imaginii și a sunetului în registre, inclusiv lucrări pe desene animate, pagini web, manuale și filme. Ele permit accesul la instrumente și resurse de producție media simple și ușor de utilizat, sprijinit cu potențialul de publicare imediat și universal/online.

Receptarea textului multimodal se realizează prin comprehensiunea conținutului; *modul lingvistic* ope-

rează în textul scris tipărit, iar *modul vizual* funcționează în formatarea textului (cum ar fi utilizarea unor margini complet justificate) și în alegerea tipografiei (cum ar fi diferitele fonturi folosite pentru titlul capitolului și utilizarea parantezelor în jurul titlului capitolului). *Modul spațial* poate fi văzut în aranjamentul textului în partea dreaptă sus și înfășurarea paragrafului în jurul acestuia. *Producerea* textului include combinarea diverselor moduri, evidențiindu-se aspecte referitoare la conținut și structură. Un exemplu de receptare și producere a unui text multimodal este prezentat în Tabelul 1, fiind precizat de tipurile de întrebări.

Tabelul 1. Receptarea și producerea textului multimodal

Receptarea textului multimodal		Producerea textului multimodal	
Întrebări de comprehensiune	Întrebări de analiză și interpretare	Aspecte referitoare la conținut	Aspecte referitoare la structură
• Când și unde are loc acțiunea din text? • Care sunt întâmplările? • Care sunt personajele?	• Cum este compus textul? • Ce se povestește la început? • Cum apare personajul? • Ce aspect din text reflectă imaginea? • Ce vă sugerează această imagine? • Ce sunete se aud? • Care este semnificația acestei imagini pentru text?	• Ce întâmplări descriem în text? • Unde și când au loc ele? • Ce imagini putem include în acest text? • Ce sunete vom selecta pentru întâmplarea nominalizată?	• Cum începeți textul? • Cum veți continua? • În ce moment apar personajele? • Care sunt imaginile selectate? • Ce muzică includem prin hyperlink?

Receptarea unui text multimodal dezvoltă abilitatea de lectură, adică modul în care lectura e benefică vieții sociale, modul în care ajută elevul/cititorul de azi să înțeleagă mai bine lucrurile/imaginile/textele/dialogul din jur.

Producerea unui text multimodal presupune respectarea următoarele caracteristici:

- cunoașterea trăsăturilor unui text multimodal;
- utilizarea a varii moduri;
- selectarea informațiilor din diferite surse;
- utilizarea regulilor de ortografie și punctuație;
- adaptarea informațiilor la vârsta cititorilor posibili, reformulând, adăugând o imagine sau, dacă se poate, folosind un link la alt site, pentru definiție;
- redactarea concisă și concretă a informațiilor;
- respectarea aspectului textului, adică așezarea în pagină și scrierea prin utilizarea semnelor diacritice.

Crearea textului multimodal respectă trei etape de redactare: pre-redactare, redactare și post-redactare.

Activitățile de pre-redactare vor viza strategii de recunoaștere a unor forme textuale, de documentare, aspecte referitoare la subiectul prezentat: o informație, link-uri, scheme, schițe, mottouri etc.

Procesul de redactare va viza strategii de producere de text (exersarea diferitelor tipare textuale, rescriere, citire și corectare); poate fi pe suport digital, utilizând secvențe video, culori, link-uri, muzică sau pe suport letric.

Activități de post-redactare vor viza strategii de reflecție (aprofundarea experienței de redactare prin completarea unor grile de (auto)evaluare și prezentarea textului scris, caracterizat prin diverse modalități de comunicare și respectare a unor criterii).

Un tip de *text multimodal* întâlnit în clasele primare este *banda desenată*, ce interferează două grupuri de semne (lingvistice și vizuale) și, prin urmare, există două categorii de discurs: iconografic (vizual) și verbal (textual) [5]. Pentru lectura și analiza unei *benzi desenate*, profesorul va familiariza elevii cu structura benzii desenate (viniete, bule prevăzute cu text), dar va face referire și la parcursul formal al acesteia, adică la modul în care se produce lectura: de la stânga la dreapta și de sus în jos. Se va insista pe modul în care imaginea și textul construiesc împreună o narațiune.

Realizarea unei benzi desenate va urmări: alegerea subiectului; selectarea protagonistului; stabilirea locului de desfășurare și a timpului; identificarea conflictului; realizarea scenariului; imaginea propriu-zisă.

Cartea digitală/e-book reprezintă o modalitate de a comunica prin diverse moduri sau de a-i învăța pe alții, transmitând un complex de cunoștințe. Spunem format "electronic" pentru că aceste cărți sunt, de fapt, fișiere pe care le poți accesa de pe dispozitive de citire. Ca și orice altă carte în format tipărit, și cărțile digitale au copertă, autor, editură.

Este o sursă de informație și o sursă a inovației, care dezvoltă capacitățile intelectuale ale cititorului și îi dă

posibilitatea de a fi el însuși creatorul. Are doar două mari avantaje: primul ar fi accesul imediat pe care îl avem asupra conținutului cărții, datorită Internetului, iar al doilea – economia de hârtie pe care o facem editând cărți în format electronic.

Elevii pot elabora cărți digitale respectând următoarele cerințe:

- se selectează conținutul/informația; orice carte are un conținut;
- conținutul se repartizează în părți;
- se elaborează un cuprins;
- se aleg secțiuni pentru imagini, figuri etc.;
- se alege o paletă de culori;
- se combină caractere de litere;
- se selectează imagini/se creează imagini;
- se proiectează conținutul cu diagrame, hărți, grafice;
- se creează pagină cu pagină, inserând text și imagini;
- se personalizează paginile elaborate;
- se examinează toate paginile pentru a verifica dacă există o combinație bună de text și imagini;
- se modifică fonturile și culorile, la necesitate;
- cartea se pune la dispoziție colegilor prin link/email.

Posterul este modul de prezentare a unei comunicări sub formă de afiș. Acesta conține diverse imagini. Poate fi realizat atât în format letric, cât și digital. Listăm cerințele față de elaborarea posterului:

- *titlul*: să fie scurt și interesant; vizibil de la distanță;
- *scrierea*: să fie suficient de mare și de lizibilă, utilizând unele fonturi. Se scriu propoziții scurte, vizibile de la distanță;
- *imagini, fotografii, grafice*: să fie relevante, să susțină ceea ce se referă la conținut;
- *prezentare*: poziționarea corectă a titlurilor, simbolurilor, căsuțelor, fotografiilor și imaginilor.

Posterul ar trebui să completeze formatul ales, dar să nu fie înghesuit.

Astăzi, textele multimodale sunt: PDF-urile, e-book- ul, site-urile, blogurile, banerele, posterele etc., pe care elevii le pot recepta sau le pot elabora, iar informațiile sunt mult mai accesibile decât erau înainte.

Rolul *textului multimodal* este divers și complex:

- se creează situații de învățare practice prin care se simulează experiența vie, a relațiilor care se vor stabili în clasa de elevi, dar și în spațiul public;
- la nivelul înțelegerii, învățarea devine sistematică, creativă, profundă, deoarece se aplică pe diferite niveluri/moduri de a construi sensul;
- învățarea devine vizibilă, prin multitudinea de modalități;
- oferă un cadru critic de interpretare/reinterpretare a sensului, de corelare și transfer în contexte socioculturale – de la cele mai apropiate până la cele mai îndepărtate de obiectul de studiu/disciplina primară/textul de bază;
- în planul filozofiei practice, oferă un spațiu dialogic în care interacționează fiecare elev;
- multiplică înțelepciunea prin transferul acesteia în practica (re)construcției de sine prin construcția de sens(uri);
- creează sensul formativ al valorilor și al atitudinilor: empatie, responsabilitate, asumare, credibilitate, disponibilitate de colaborare, promptitudine, rigoare, flexibilitate, cumpătate, reflexivitate, libertate, creativitate.

În concluzie: Există varii modalități pentru elaborarea textului multimodal și crearea sensurilor prin limbajul vorbit și scris, precum și resurse dezvoltate pentru a susține înțelegerea sensurilor vizual, prin "vizionare", auditiv etc. Din punct de vedere analitic, este important și necesar să recunoaștem că, pentru a produce un sens textual general, sunt combinate diferite tipuri de resurse.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Baldry P., Thibault P. J. Multimodal Transcription and Text Analysis. London: Equinox, 2006.
2. Curriculum național: Învățământul primar. Chișinău, 2018.
3. Kress G., Leeuwen T. Van. Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Arnold. 2001.
4. Sânmihăian F. et al. Limba și literatura română: clasa a V-a, București: Art, 2017.
5. <https://www.didactic.ro/materiale-didactice/textul-multimodal-banda-desenata>



Dana-Maria MOTFOLEA

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Învățarea limbii engleze la treapta primară în viziunea elevilor și a părinților

CZU 373.3.016 | doi.org/10.5281/zenodo.7974496

Rezumat: Articolul prezintă rezultatele unei cercetări realizate prin aplicarea unui chestionar administrat la un număr total de 292 de elevi și părinți din școala gimnazială din comuna Piatra Șoimului, județul Neamț, România. Perspectiva de cercetare a urmărit învățarea limbii engleze în clasele primare în viziunea elevilor și a părinților. Au fost

analizate în plan comparativ condițiile ce favorizează/facilitează dobândirea de achiziții lingvistice, care le permit elevilor să comunice în această limbă, pornind de la vârsta la care începe studiul, de la motivație, nevoie, interes, importanța instituției, utilitatea și beneficiile în contextul societății postmoderne actuale.

Cuvinte-cheie: limba engleză, treapta primară, achiziție lingvistică, competența lingvistică.

Abstract: The article presents the results of a study carried out by applying a questionnaire administered to a total number of 292 students and parents at the Piatra Șoimului Gymnasium in county Neamț (Romania). The research perspective looked at English language learning in primary school as seen by students and their parents. The conditions that favor/facilitate the linguistic acquisitions that allow them to communicate in this language were compared and analyzed, starting with the age at which study begins and continuing with motivation, need, interest, the importance of the institution, the usefulness as well as the benefits in the context of today's postmodern society.

Keywords: English language, primary level, language acquisition, linguistic competence.

Într-o societate aflată în continuă schimbare, marcată de explozia informațională, tehnologică și științifică, este deosebit de important să-i învățăm pe elevi cum să învețe eficient, să gândească critic, constructiv și să găsească soluții la problemele relevante pentru ei: competența de comunicare într-o limbă străină (LS) și, totodată, capacitatea de a înțelege limba vorbită, de a iniția, a întreține și a încheia o conversație. În acest sens, caracterul pragmatic, utilitatea devin cuvinte-cheie în educația din școala contemporană. Implicațiile caracterului pragmatic în practica educativă se referă la sensibilizarea elevilor și conștientizarea de către aceștia, de la cea mai fragedă vârstă, a necesității formării și aplicării conceptelor despre viață și realitatea înconjurătoare.

Învățarea în școală trebuie să accentueze caracterul său aplicativ, îmbinând teoreticul cu practicul, concretul cu abstractul. Aceasta deoarece predarea și învățarea faptelor izolate, a priceperilor și a deprinderilor fără a fi validate practic devin plictisitoare și lipsite de înțeles. Este necesar ca elevului să i se creeze cât mai des oportunități de a face conexiuni între cunoștințele asimilate în școală și cele pe care le dobândește pe căi nonformale și informale, de a înțelege importanța lor, ca "profesorii și elevii să lucreze împreună în desfășurarea procesului instructiv – educativ al reciprocității învățării" [1, p. 357].

În acest scop, au fost aplicate două chestionare – unul elevilor și unul părinților – referitoare la opinia lor despre învățarea limbii engleze la treapta primară (ÎLETP), pentru a afla, din primii ani de studiu, care este necesitatea, utilitatea și importanța formării competenței lingvistice într-o limbă străină, care urmează a fi valorificate ulterior printr-un experiment pedagogic clasic.

În perspectivă postmodernă, cercetarea pedagogică reprezintă o activitate de conducere managerială a sistemului și a procesului de învățământ proiectată și realizată în mod special pentru reglarea-autoreglarea acțiunii educaționale, respectiv a actului didactic [2, p. 38]. Rolul instituțiilor de învățământ constă atât în asigurarea condițiilor necesare pentru dezvoltarea potențialului cognitiv al fiecărui copil/elev/student, cât și în formarea/dezvoltarea unui sistem de competențe funcționale, inclusiv creative, prin asimilarea limbilor străine. A studia limbi străine înseamnă a poseda următoarele valori educaționale: competențe de comunicare într-o limbă străină, conștientizare și sensibilizare pentru alte culturi, curiozitate pentru diversitatea culturală, toleranță, bunăvoință etc. [3, p. 96].

Învățământul primar reprezintă prima etapă în evoluția socială și educațională a școlarilor, în care se pun bazele dezvoltării intelectuale și creative și se observă progrese remarcabile. Cercetările dovedesc faptul că școlarii mici integrați într-un sistem de învățământ

în care se predă și o limbă de circulație internațională vor dobândi mai târziu o capacitate superioară de înțelegere și învățare a unei limbi străine. Aceasta este perioada învățărilor născute din curiozitatea de a ști despre tot ce văd și ce aud, când vocabularul se îmbogățește, pronunția cuvintelor se perfecționează, iar perioada de timp în care pot fi atenți depinde de interesul trezit de activitatea respectivă. Ne-am propus să realizăm o analiză a eficienței ÎLETP și să prezentăm beneficiile și aspectele (ne)favorabile ale acestui sistem de învățământ în viziunea copiilor și a părinților. Grupul-țintă căruia ne-am adresat aparține elevilor din clasele primare (începând cu clasa pregătitoare și terminând cu clasa a IV-a), împreună cu părinții acestora. Ne-am propus drept scop aflarea opiniei/percepției lor cu privire la învățarea limbii engleze, iar ca obiective – constatarea gradului de utilitate, a momentului oportun de debut al studiului limbii, a motivației, necesității, elementelor ce țin de formarea inițială a competenței lingvistice într-o limbă străină. Eșantionul cercetării a fost constituit din 146 de elevi din clasele primare din Școala Gimnazială, comuna Piatra Șoimului, județul Neamț, România, cât și din părinții acestora, în total 292 de subiecți.

În prima etapă a experimentului de constatare s-au stabilit bazele necesității ÎLETP, familiarizarea elevilor și a părinților cu Modelul pedagogic al ÎLETP centrat pe formarea competențelor lingvistice într-o limbă străină, în vederea sensibilizării cu privire la diversitatea lingvistică, conștientizarea interculturalității și formarea la copii a unei atitudini pozitive față de alte culturi.

Metodele, tehnicile și instrumentele de cercetare utilizate pentru realizarea demersului investigativ au fost următoarele:

- *observarea* – modalitate de colectare a datelor în diferite situații pentru a identifica modelul obiectelor cercetate;
- *explicația* – metodă pedagogică eficientă în formarea profesională;
- *chestionarea* – modalitate de estimare a sensibilizării de opinie a elevilor și părinților privind introducerea învățării limbilor străine din treapta primară;
- *convorbirea structurată, standardizată, dirijată* (aceleași întrebări, păstrând aceeași structură pentru toți copiii și părinții) – modalitate de stabilire a unei relații de comunicare directă cu copilul, părintele, urmând să conducă discuția în așa fel încât să obțină informația care îl interesează.
- *metoda statistică și reprezentarea grafică* – a inclus calculul procentual pentru ordonarea și gruparea datelor obținute.

Metoda chestionării, aplicată în rândul copiilor și al părinților, a fost menită să culeagă opinii și percepții privind situația curentă, modul și contextul de funcționare a sistemului la treapta primară cu referire la învățarea limbilor străine. Rezultatele chestionării au oferit posibilitatea de a scoate în evidență câteva aspecte definitorii ale procesului de ÎLETP.

Din numărul total de 146 elevi, 52 de elevi au vârsta de 7-8 ani, urmați de 40 de elevi cu vârsta cuprinsă între 9 și 10 ani și 25 – cu vârsta de 8-9 ani. Mai mult de jumătate dintre respondenți aparțin genului feminin (75%). Din numărul total de părinți, 48% sunt cu vârsta cuprinsă între 41 de ani și mai mult, 39% au vârsta între 31 și 35 de ani, 34% – între 36 și 40 de ani, iar 25,5% – între 26 și 30 de ani. Majoritatea (90,3%) aparțin genului feminin.

Tabelul 1. Răspunsurile elevilor din clasa pregătitoare despre învățarea limbii engleze

Item	Opțiuni			
	3-4 ani	5-6 ani	7-8 ani	Altă vârstă
1. De la ce vârstă ai început să înveți limba engleză?				
<i>Număr opțiuni, în %</i>	11 (55%)	8 (40%)	0 (0%)	1 (5%)
2. De ce consideri că îți este de folos să înveți limba engleză?	- Pentru a comunica; - Pentru viitor; - Ca să știu să vorbesc în limba engleză; - Este o limbă internațională, toată lumea o folosește; - Pentru că este o limbă internațională și mă voi descurca cu ea în alte țări; - Pentru dezvoltarea comunicării; - Pentru ca să mă descurc atunci când voi avea nevoie; - Îmi va folosi negreșit;			

2. De ce consideri că îți este de folos să înveți limba engleză?	- Oferă acces la cunoaștere, te descurci în străinătate; - Să putem comunica cu oricine în orice colț al lumii; - Pentru a progresa; - Pentru a avea succes; - Pentru a mă descurca pe Internet; - Îmi va folosi atunci când voi fi mare.			
3. În ce măsură ești interesat să înveți o limbă străină?	a) Foarte interesat	b) Mediu interesat	c) Puțin interesat	d) Deloc interesat
<i>Număr opțiuni, în %</i>	13 (65%)	6 (30%)	1 (5%)	0 (0%)
4. Cum apreciezi ajutorul școlii acordat ție în învățarea unei limbii străine?	a) Foarte înalt	b) Mediu	c) Puțin	d) Nesemnificativ
<i>Număr opțiuni, în %</i>	14 (70%)	6 (30%)	0 (0%)	0 (0%)
5. Consideri că limba engleză este o disciplină importantă în formarea ta?	a) Foarte	b) Mediu	c) Puțin	d) Deloc
<i>Număr opțiuni, în %</i>	13 (68,4%)	6 (31,6%)	0 (0%)	0 (0%)
6. Crezi că îți este utilă în viața de zi cu zi cunoașterea limbii engleze?	a) Foarte	b) Mediu	c) Puțin	d) Deloc
<i>Număr opțiuni, în %</i>	16 (80%)	3 (15%)	0 (0%)	1 (5%)

Tabelul 2. Opinia elevilor din clasa a IV-a despre învățarea limbii engleze

Item	Opțiuni			
	3-4 ani	5-6 ani	7-8 ani	Altă vârstă
1. De la ce vârstă ai început să înveți limba engleză?				
<i>Număr opțiuni, în %</i>	5 (25%)	9 (45%)	5 (25%)	1 (5%)
2. De ce consideri că îți este de folos să înveți limba engleză?	- Pentru comunicare; - Pentru a discuta cu străinii; - Voi putea să mă descurc în viață; - Pentru eventuale situații, la locul de muncă, în vacanță în alte țări; - Este o limbă internațională, vorbită în orice țară; - Pentru a avea un job mai bun, pentru carieră; - Îmi place și mă ajută să găsesc informații utile pe Internet; - Deoarece este o limbă care este vorbită în toată lumea; - Pentru a te înțelege cu oameni de alte naționalități; - Pentru studii, serviciu, cultură; - Pentru a mă dezvolta intelectual.			
3. În ce măsură ești interesat să înveți o limbă străină?	a) Foarte interesat	b) Mediu interesat	c) Puțin interesat	d) Deloc interesat
<i>Număr opțiuni, în %</i>	15 (78,9%)	5 (22,1%)	0 (0%)	0 (0%)
4. Cum apreciezi ajutorul școlii acordat ție în învățarea unei limbii străine?	a) Foarte înalt	b) Mediu	c) Puțin	d) Nesemnificativ
<i>Număr opțiuni, în %</i>	8 (40%)	12 (60%)	0 (0%)	0 (0%)
5. Consideri că limba engleză este o disciplină importantă în formarea ta?	a) foarte importantă	b) Mediu	c) Puțin	d) Deloc
<i>Număr opțiuni, în %</i>	14 (70%)	6 (30%)	0 (0%)	0 (0%)
6. Crezi că îți este de utilă în viața de zi cu zi cunoașterea limbii engleze?	a) Foarte	b) Mediu	c) Puțin	d) Deloc
<i>Număr opțiuni, în %</i>	14 (70%)	6 (30%)	0 (0%)	0 (0%)

Tabelul 3. *Opinia părinților privind învățarea limbii engleze*

Item	
De ce le este necesar copiilor dumneavoastră învățarea limbii engleze?	
Opțiuni răspunsuri, clasa pregătitoare • Pentru viitor, îi va folosi negreșit în viață; • Pentru dezvoltare personală; • Pentru a-și dezvolta cunoștințele în general; • Este o limbă internațională, îi va prinde bine; • Pentru că îl va ajuta în viitor; • Cunoașterea unei limbi străine poate fi benefică în viitor; • Pentru a se putea dezvolta intelectual, a evolua; • Pentru a putea comunica în viitor; • Pentru a putea socializa cu mai multe persoane; • Pentru a putea lucra în mai multe domenii; • Pentru a putea studia în străinătate; • Pentru a putea învăța și lucra în mai multe țări europene; • Pentru dezvoltare ca individ.	Opțiuni răspunsuri, clasa a IV-a • Ajută în viață, în orice domeniu; • Pentru dezvoltarea comunicării; • Copilului meu îi este necesară limba engleză pentru o dialogare mai ușoară în viitor; • Pentru studii, serviciu, cunoștințe; • Pentru a se înțelege cu alte nații, care nu cunosc limba noastră; • Este o limbă internațională; • Este un avantaj bun în viață; • Relaționarea la nivel internațional integrarea în societate și dezvoltarea gândirii; • Pentru a se descurca în viitor; • Pentru dezvoltare personală, profesională și socială; • Pentru mai multe oportunități în viața de zi cu zi; • Pentru a obține mai ușor un job.

Miza studiului nostru reiese din cele prezentate în tabelele 1-3, axându-ne pe reflectarea celor două viziuni asupra ÎLETP din perspectiva elevilor și a părinților. După o analiză a răspunsurilor, se poate observa că cele două perspective coincid și se bazează pe aceleași opinii/gânduri/părerii, deoarece avem de-a face cu același scop principal final: învățarea acestei limbi străine ca o achiziție temeinică pentru viitor. După J. Piaget, aceasta înseamnă că învățarea desfășurată în perioada corespunzătoare are un efect semnificativ asupra dezvoltării intelectuale [4, p. 74]. Specialiștii susțin că învățarea la o vârstă foarte timpurie însă se poate reflecta nefavorabil asupra dezvoltării intelectuale a copilului, la fel ca și învățarea prea târzie, adică absența îndelungată a învățării, care poate constitui o frână în calea dezvoltării intelectuale [5, p. 342]. 55% dintre copiii din clasa pregătitoare susțin că au început să învețe limba engleză de la 3-4 ani, în timp ce 25% dintre elevii de clasa a IV-a notează aceeași idee. Aproape majoritatea elevilor (45%) afirmă că au început să o învețe de la 5-6 ani.

La capitolul utilitate/necesitate, ambele clase oferă răspunsuri asemănătoare, ce au legătură cu reușita în viață, la locul de muncă, comunicarea cu reprezentanții unei țări străine, carieră, progres, succes în plan profesional și personal. 80% dintre elevii din clasele pregătitoare și 70% din clasa a IV-a o consideră foarte utilă.

Abordând interesul învățării unei limbi străine, părerile sunt asemănătoare: 65% dintre subiecții din clasa pregătitoare sunt foarte interesați, în timp ce 78,9% dintre elevii clasei a IV-a își manifestă curiozitatea și interesul de a învăța limba străină pentru comunicare atât față în față, cât și în mediul online.

Făcând referință la ajutorul acordat de instituția în care învață limba străină, 70% dintre copiii din clasa pregătitoare afirmă că acesta este la un nivel foarte înalt, în timp ce în cazul clasei a IV-a, doar 40% dintre subiecți îl consideră foarte însemnat.

În concluzie: În contextul societății actuale, cunoașterea unei limbi străine de circulație internațională constituie o competență lingvistică esențială. Dată fiind importanța deosebită a abilității de exprimare în limba engleză în contextul schimbărilor sociale și culturale permanente, studiarea acesteia de la o vârstă fragedă este o strategie prin care se urmărește dobândirea de către elevi a unor achiziții lingvistice care să le permită să comunice în această limbă în diverse situații. Introducerea limbii engleze ca obiect de studiu de la o vârstă timpurie prezintă beneficii incontestabile în termeni de achiziții lingvistice, culturale și intelectuale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Pânișoară I.-O., Manolescu M. Iași: Polirom, 2019. 688 p.
2. Cristea S. Dicționar de pedagogie. București: Litera, 2002, pp. 398.
3. Straistari-Lungu C. Fundamente pedagogice ale învățării limbilor străine în educația timpurie. Teză de doctor. Chișinău, 2020, p. 96.
4. Piaget J. Psihologia inteligenței. Chișinău: Cartier, 2008, pp. 204, 74.
5. Pfeiffer J. W. Theories and Models in Applied Behavioral Science, Vol. 3. San Diego, 1991, pp. 342, 1000.
6. Golu P. Motivația un concept de bază în psihologie. București: EDP, 2006, pp. 128, 83.



Lilia STEGĂRESCU

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Condiții și strategii de eficientizare a managementului consilierii educaționale în treapta primară a învățământului

CZU 373.3.015 | doi.org/10.5281/zenodo.7974604

Rezumat: Articolul conține o investigație teoretică cu elemente aplicative, care pot fi folosite în practica de consiliere a elevilor din treapta primară a învățământului și a părinților acestora. Sunt redată dificultățile și contradicțiile, conținutul acestora, greșelile care apar la nivelul învățământului primar și care necesită un ajutor calificat multidimensional, un suport psihopedagogic și consiliere educațională. La fel, sunt fundamentate, descrise și explicate principiile, condițiile psihopedagogice și strategiile a căror explorare asigură eficientizarea managementului consilierii educaționale/MCE. Pentru realizarea unui management calitativ, este necesar să cunoaștem tehnologia consilierii, elucidând câteva instrumente pedagogice care, aplicate în practica consilierii școlare, și-au demonstrat funcționalitatea.

Cuvinte-cheie: managementul consilierii educaționale, învățământ primar, elevi, părinți, principii, strategii și condiții psihopedagogice.

Abstract: The article contains a theoretical investigation with applied elements that can be used in the practice of counseling primary school students and their parents. We present the difficulties and contradictions, their content, the mistakes that occur at primary education level and require multidimensional qualified help, psycho-pedagogical support and educational counseling, as well as a number of principles, psycho-pedagogical conditions and strategies, the exploration of which ensures the efficiency management of educational counseling/MEC. The author mentions that, in order to achieve quality management, it is necessary to know the technology of counseling, elucidating some pedagogical tools that, when applied in the practice of school counseling, have demonstrated their functionality.

Keywords: educational counseling management, primary education, students, parents, principles, strategies and psychopedagogical conditions.

Comunitatea umană, în general, și comunitatea școlară, în special, parcurg perioade complicate, extrem de agitate și controversate, care produc schimbări profunde în toate aspectele vieții omului. Dacă plecăm de la faptul că epoca este cea mai mare subdiviziune a timpului geologic [3, p. 345], putem constata un fenomen important. Epoca cunoașterii, care reprezintă era tehnologiilor informaționale, a modificărilor socioculturale, economice, politice și geopolitice, include și o perioadă importantă caracterizată prin schimbări evidente în domeniul educației și învățământului. Distorsiunile axiologice, decalajul între conștiința și conduita morală, comportamentul imoral și iresponsabil al omului, poluarea mediului natural, consumerismul excesiv etc. – toate au un impact negativ și contribuie la distrugerea mediului natural, a societății, a echilibrului psihoemoțional al omului, stagnează evoluția inteligenței acestuia, frânează prosperarea culturii și a educației. În contextul vizat, este clară necesitatea oferirii unui sprijin social consistent adulților, tinerilor, copiilor și, desigur, instituțiilor sociale (familiei, unităților de învățământ etc.). Concomitent cu dezvoltarea

sistemelor de sprijin social, se face tot mai observabilă importanța fenomenului și procesului de consiliere educațională. Dacă fenomenul și conceptul de *sprijin social* a obținut o însemnătate tot mai mare, pentru că se plează la interfața dintre individ și social [13, p. 73], atunci sprijinul educațional, realizat prin intermediul consilierii educaționale, care se situează la intersecția colaborării școală-elev-familie-comunitate, astăzi dobândește tot mai mult teren, poziționându-se pe unul dintre primele locuri din agenda zilei în instituțiile de învățământ de toate nivelurile, inclusiv școala primară.

Devine tot mai vizibil faptul că în postmodernitate educația, în formula sa clasică, nu mai face față soluționării problemelor și dilemelor care apar și se manifestă în mediul școlar. În acest sens, menționăm dificultățile și contradicțiile care apar la nivelul învățământului primar și necesită un ajutor calificat multidimensional, un suport psihopedagogic și consiliere educațională, după cum urmează:

- adaptarea școlară și asigurarea suportului consultativ educațional atât pentru cadre didactice,

- psihologi, cât și pentru părinți;
- respectarea reală a drepturilor micului școlar, în detrimentul declarațiilor verbale;
 - axarea pe elaborarea și valorificarea sistematică a demersurilor de tip sistemico-holistic, care ar consolida eficiența elevilor în instruire și auto-educație, în soluționarea conflictelor interpersonale pe parcursul inițierii și construirii carierei școlare de succes;
 - acordarea unui sprijin consistent și diversificat elevilor ce necesită consiliere educațională și ajutor în asimilarea-achiziționarea cunoștințelor și a competențelor în procesul de învățământ;
 - prevenirea și soluționarea calitativă a cazurilor de bullying școlar;
 - promovarea consilierii centrate pe prevenție și dezvoltarea cognitiv-afectivă a părinților, precum și schimbarea atitudinii și a comportamentului inefficient al acestora în educația copiilor;
 - implicarea părinților în colaborarea școală-elev-familie-comunitate;
 - consilierea educațională a copiilor, orientată spre familiarizarea și respectarea igienei personale, a modului sănătos și demn de viață;
 - consilierea educațională a părinților în scopul iluminării acestora privind cultura educației familiale, îndeplinirea programului și a curricula școlare, pentru a fi competenți să acorde ajutor copiilor în pregătirea temelor [5; 6].

Evident, contradicțiile psihopedagogice și problematica expusă pot fi extinse și continuate, ceea ce ne vom strădui să realizăm în cadrul unei cercetări de viitor.

Actualitatea temei abordate parvine și din considerentele introducerii în învățământul preuniversitar, din 2018 (cu caracter de inovație), a ariei curriculare *Consiliere și dezvoltare personală* (a elevilor), inclusiv a disciplinei *Dezvoltarea personală* [4, p. 212]. Chiar dacă acest document a fost însoțit și de un ghid metodologic, observăm că noile realități sociale și educaționale, în care se aplică consilierea elevilor de vârstă școlară mică, reclamă instituirea unui management special, pe care îl percepem drept necesar atât la nivelul clasei, al fiecărui individ/elev în parte, cât și la nivelul cadrelor didactice, al administrației și părinților. Or, managementul consilierii educaționale/MCE, în general, reprezintă ansamblul acțiunilor de conducere și administrare/dirijare a procesului vizat [4].

În esență, managementul consilierii educaționale este orientat spre eficientizarea/sporirea calității procesului de consiliere a persoanei, indiferent de vârsta acesteia. *Managementul consilierii educaționale la nivelul învățământului primar* presupune o activitate de organizare, proiectare, conducere, gestionare și monitorizare a procesului de consiliere a tuturor actorilor școlii: elevi,

părinți, cadre didactice și administrație. Sintetizând aspectele expuse și anticipând prezentarea detaliată a cercetării teoretice, menționăm că familiarizarea cadrelor didactice din învățământul primar cu principiile, condițiile psihopedagogice și strategiile MCE și valorificarea acestora a contribuit substanțial la eficientizarea instruirii și educației elevilor, a dezvoltării lor personale și i-a orientat pe părinți spre autoperfecționarea și consolidarea competențelor parentale, ceea ce a influențat pozitiv educația familială a copiilor.

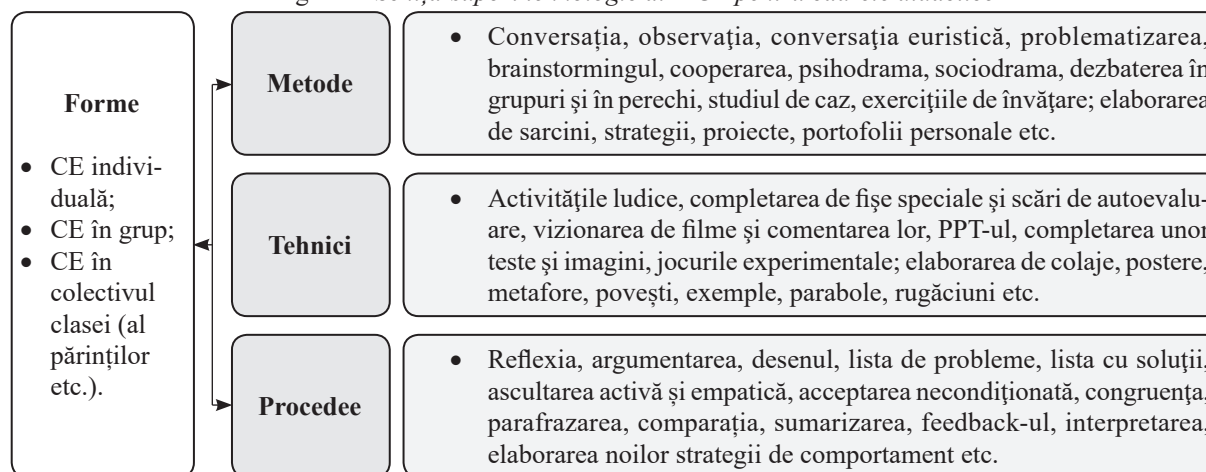
În această ordine de idei, am consultat șirul de documente statale, orientările și strategiile valoroase propuse cu privire la sporirea calității educației, consilierii și învățământului, expuse în *Codul educației al Republicii Moldova* [2], *Strategia intersecțională de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022* [11], *Planul național de acțiuni pentru anii 2016-2024 privind implementarea Strategiei intersectoriale de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2024*, *Strategia națională de dezvoltare „Moldova 2030”* [12]. Documentele de politici statale enumerate conțin ansamblul de articole, rigori, strategii, planuri de acțiuni care includ anumite prevederi, a căror implementare ar stimula și orienta eficientizarea educației tinerei generații (preșcolari și elevi) și a educației adulților (părinți, cadre didactice etc.), în special prin intermediul consilierii educaționale și aplicării unui management de calitate în toate instituțiile de învățământ, inclusiv în învățământul primar.

Lecturând și analizând cel mai frecvent utilizate strategii, metode și tehnici de consiliere educațională a elevilor, vom realiza o concluzie prealabilă, apelând și la accepțiunile cercetătoarei și consilierului practic Larisa Cuznețov [5]. Cercetătoarea consideră că strategiile aplicate în consiliere reprezintă o manieră de abordare a MCE axată pe realizarea unui scop specific de depășire a dificultăților profesionale prin traducerea în practică a principiilor consilierii și valorificării metodelor de intervenție asupra unui caz concret, inclusiv centrarea pe acțiuni de asistare, orientare, ajutorare a persoanei. Aici apare necesitatea definirii tehnologiei CE a elevilor, a părinților și a tuturor actorilor din învățământul primar.

Așadar, pentru a explora eficient principiile, condițiile psihopedagogice și strategiile MCE, este necesar să cunoaștem *tehnologia consilierii*, care poate fi definită ca o știință aplicată și care reprezintă demersul praxiologic al procesului de consiliere, ce include totalitatea metodelor, procedeele și tehnicilor de intervenție utilizate într-un anumit scop [5, p. 72]. Specificul tehnologiei constă în posibilitatea valorificării caracterului ei creativ și activ-participativ, care se referă la activitatea fie cu un subiect educațional, fie cu un grup sau cu toată clasa. Cele mai eficiente metode, tehnici și procedee ale CE au fost clasificate de către Larisa Cuznețov [5, p.72]. Noi

însă am constatat că selectarea și îmbinarea optimă a acestora este, de fapt, o acțiune managerială. Pe parcursul activității de consiliere a elevilor și a părinților, metodele, tehnicile și procedeele au fost completate și dezvoltate, elaborându-se *Schiță-suport tehnologic al MCE*, destinată cadrelor didactice.

Figura 1. *Schiță-suport tehnologic al MCE pentru cadrele didactice*



Evident, elevii/copiii sunt beneficiari ai activităților de CE într-un fel diferit decât beneficiarii adulți, deoarece ei au deseori dificultăți de înțelegere a cerințelor și a normelor de conviețuire socială și de integrare în activitatea școlară, manifestă dorința de a obține independența față de adulți și, uneori, pun în discuție sau chiar nu respectă unele norme și reguli. Pornind de la aceste realități, consilierea copiilor include un ansamblu de activități specifice, focalizate pe: formarea predispoziției și a abilității copiilor pentru a înțelege necesitatea respectării unor norme și reguli considerate condiții ale dezvoltării proprii personalități; formarea convingerii copiilor că, pentru a se dezvolta conform dorințelor și aspirațiilor lor, este necesar să învețe continuu; oferirea sprijinului pentru însușirea modalităților, metodelor și tehnicilor de învățare eficientă și durabilă, pentru prevenirea dificultăților de învățare; orientarea copiilor în alegerea studiilor și profesiilor; construirea unei imagini de sine adecvate și a unei stime de sine realiste; rezolvarea unor probleme personale și susținerea în construirea unei cariere școlare de succes [8; 10].

Specificul consilierii educaționale decurge din particularitățile de vârstă, de personalitate și din dificultățile percepute de elevi și părinții acestora. Totodată, ținem în vizor momentul că elevii sunt în plin proces de formare a personalității, parcurg anumite perioade de creștere și se confruntă cu unele „crize”, au probleme de autocontrol comportamental și de adaptare la cerințe, norme, reguli (ale școlii, familiei, comunității etc.) [7, p. 236].

În vederea obținerii rezultatelor așteptate, cadrul didactic, în rolul său de consilier școlar, trebuie să posede teoria și tehnologia procesului de consiliere educațională, respectând un șir de *condiții psihopedagogice ale MCE*; să îmbine eficient diverse forme, metode, procedee și tehnici de lucru, axându-se pe particularitățile de vârstă, pe deontologia profesională, precum și pe *principiile desfășurării demersului teoretico-tehnologic al MCE*.

Studiul, conceptualizarea și analizele efectuate ne-au condus la realizarea sintezelor pe care le-am concretizat în *Condiții psihopedagogice de eficientizare a managementului CE a elevilor din învățământul primar și a părinților acestora*, după cum urmează:

1. *Pregătirea tuturor actorilor învățământului primar, în mod sistemic și sistematic (manageri, cadre didactice, părinți), în vederea cunoașterii și explorării adecvate a particularităților de vârstă; de personalitate; a specificului ariei curriculare Consiliere și dezvoltare personală, inclusiv a specificului managementului CE în cadrul școlar și extracurricular, ceea ce va asigura realizarea cu succes a acțiunilor pedagogice necesare micului școlar în varii contexte (școlar, familial, comunitar);*
2. *Cunoașterea și valorificarea optimă a principiilor, strategiilor și tehnologiei CE, care, de facto, constituie conținutul de bază al managementului consilierii educaționale. Acestea au fost fundamentate științific, concepute și experimentate, reprezentând componente ale modelului elaborat/fundamente aplicative ale acestuia;*
3. *Autoperfecționarea continuă a cadrelor didactice în domeniul consilierii educaționale, al cunoașterii comprehensive a psihologiei vârstelor, al psihologiei și pedagogiei școlare, ceea ce presupune învățarea pe parcursul vieții, prin conținutul și esența sa;*
4. *Optimizarea colaborării școală-elev-familie-comunitate, axată pe fortificarea comunicării și relaționării*

eficiente a tuturor actorilor implicați în activitățile învățământului primar. Elemente importante ale MCE vor fi: analiza profundă a procesului dat, proiectarea colaborării, desfășurarea planificată, monitorizarea și corecția sau restructurarea acțiunilor colaborative, la necesitatea actorilor educaționali;

5. *Implementarea atributelor ME* [9] în managementul CE cu scopul eficientizării procesului de consiliere și dezvoltare personală a elevilor de vârstă școlară mică;
6. *Exersarea adulților, pedagogilor și părinților în propria dezvoltare și autoactualizare permanentă*, ceea ce va crea modele pozitive comportamentale și un mediu favorabil dezvoltării personale a elevilor. În acest context, este important să reținem și să realizăm conștient valorificarea interdisciplinarității.

Bineînțeles, condițiile expuse sunt elaborate în baza studierii teoriei și practicii managementului educațional [7; 8; 9; 10], a consilierii educaționale, inclusiv a experienței avansate de consiliere a elevilor de vârstă școlară mică [13; 10; 11], și necesită o pregătire specială a cadrelor didactice și a managerilor școlari, pentru a consolida efectul sinergic al actorilor din învățământul primar. În această ordine de idei, ne vom referi, foarte succint, la structura și personalitatea consilierului, apelând la accepțiunile cercetătoarei E. Dimitriu-Tiron [7, pp. 204-205], care menționează cele mai importante *trăsături bio-psiho-socioculturale* ale specialistului care se ocupă de consilierea educațională, cum ar fi: caracterul sintetic, echilibrul nervos, nevoia fundamentală de a ajuta, inteligența personală și interpersonală, interesele de cunoaștere, umanismul, atitudinile favorizante pentru activitatea de consiliere, pe care le formulează în cinci mari exigențe: **receptivitatea**; **comprehensiunea**, adică profunzimea, atitudinea de înțelegere nonverbală, verbală, dinamică a consiliatului; **autenticitatea**, care asigură sinceritatea, conduita firească a consilierului; **permisivitatea**, care se manifestă în acordarea libertății rezonabile consiliatului; **maturitatea**, explicată ca o atitudine ce se referă la capacitatea de a participa conștient la acțiunea de orientare și modelare a altei persoane, fără a-i proiecta propria personalitate [7, pp. 204-205]. Realizând o concluzie prealabilă și pornind de la faptul că consilierea educațională este o activitate de influențare, transformare și restructurare a cognițiilor, atitudinilor, comportamentului unei persoane cu dificultăți existențiale (școlare, cotidiene, familiale etc.), am analizat, am comparat, am extins și am dezvoltat esențial principiile MCE (Tabelul 1). Studiul și analiza literaturii de specialitate [1; 5; 6; 7; 8; 13] demonstrează faptul că principiile CE și principiile MCE interferează, se completează și se susțin reciproc.

Tabelul 1. Sistemul de bază al principiilor MCE (autoare – L. Stegărescu)

Principiile managementului consilierii educaționale			
Generale			Specifice
moral-etice	psihopedagogice	psihologice	consilierii educaționale
Promovarea normelor morale, a trăsăturilor și a sănătății morale, psihofizice și emoționale	Centrarea pe reflecție, optimismul pedagogic, gândirea și atitudinea pozitivă	Transferul	Susținerea afectivă și morală
Evitarea și interzicerea acțiunilor non-etice/imorale	Încrederea și stima reciprocă	Interiorizarea	Susținerea cognitivă
Respectul și acceptarea reciprocă	Urmărirea evoluției și a actualizării de sine a consiliatului	Conștientizarea problemei, a soluției, a căilor de acțiune	Susținerea volitiv-decizională
Îmbinarea acțiunilor morale cu exigențele moral-etice	Educația, transmiterea de informații și experiență de viață	Empatia și orientarea de principiu	Descărcarea emoțională: provocarea stării de catharsis, insight
Centrarea pe influențe, orientări benevole și non-directive	Orientarea și ghidarea consecventă	Propria actualizare și actualizarea consiliatului	Orientarea-dirijarea-învățarea-exersarea-consolidarea
Evitarea manipulării	Centrarea pe adaptarea la noile realități	Autenticitatea personalității consilierului	Exersarea
Respectarea confidențialității	Axarea pe integrarea cogniției, atitudinii, acțiunii/comportamentului	Tranzacția acțiunilor spre beneficiar	Implementarea noilor strategii în propriul comportament

Respectarea drepturilor copilului și a neculpabilității	Centrarea pe normele managementului procesului CE	Interpretarea și explicarea situației și a noilor strategii comportamentale	Supervizarea permanentă a conduitei micului școlar
---	---	---	--

Concomitent cu principiile vizate, am stabilit greșelile tipice și frecvent comise în CE, la bază având câteva surse bibliografice consacrate [1; 7; 13] și observațiile proprii în funcția de director adjunct, responsabil de învățământul primar și cadru didactic la clasele primare: aroganța și autoafirmarea consilierului în comunicare și relaționare (acesta se simte și se prezintă ca o persoană mai reușită, mai deșteaptă și mai eficientă decât consiliatul, pe când elevul sau părintele se poate simți umilit și înjosit); manifestarea naturaleței sau a artificialității excesive a consilierului, a dorinței de a da sfaturi; axarea pe consilierea de tip monolog; transferarea și proiectarea propriilor dificultăți asupra beneficiarului; evaluarea dură și/sau etichetarea beneficiarului; manipularea consiliatului; manifestarea unor erori și greșeli tehnologice etc.

Reieșind din cele expuse și sintetizând elementele constitutive ale personalității consilierului-cadru didactic din treapta învățământului primar, abilitățile și competențele profesionale ale consilierului școlar [4; 8; 9], sarcinile și obligațiunile acestuia [9; 13], atribuțiile profesionale [10], unitățile de conținut la disciplina școlară *Dezvoltarea personală* [4], condițiile psihopedagogice și principiile MCE, am conturat și elaborat *Matricea reperelor teoretico-aplicative ale managementului consilierii educaționale* (Tabelul 2).

Tabelul 2. Matricea reperelor teoretico-aplicative ale MCE

	Module ale disciplinei <i>Dezvoltarea personală</i>	Atitudini valorice	Principii ale managementului CE	Strategii aplicate în managementul CE
1.	Abordare democratică , centrare pe respectarea drepturilor omului/copilului	Cunoașterea de sine și a celuilalt	Principiul respectării drepturilor omului/copilului Principiul tratării individuale/axării pe particularitățile personalității elevului și ritmul individual de dezvoltare	– Strategia centrării pe necesitățile elevului; – Strategia consilierii individuale; – Strategia consilierii în focus-grupuri; – Strategia consilierii colective în aspecte generale (morale, intelectuale, estetice, psihofizice, de prevenție și depășire a variatelor dificultăți etc.).
2.	Abordare axiologică , axare pe explorarea și interiorizarea valorilor socio-umane	Asigurarea calității vieții	Principiul formării atitudinilor de valoare (copiilor și părinților acestora) Principiul formării sistemelor de valori (valori-scopuri și valori-mijloace)	– Strategia formării predispozițiilor cognitive și afectiv-motivaționale ale elevilor; – Strategia cognitiv-acțională de cultivare valorică (formarea sistemelor de valori-scopuri și valori-mijloace).
3.	Abordare pro-sănătate (sănătatea ca valoare umană)	Modul sănătos de viață	Principiul valorificării modului sănătos de viață în cadrul familial, școlar și comunitar Principiul explorării variatelor forme, metode, procedee și tehnici de consolidare a sănătății elevilor și familiei	– Strategia studierii și exersării modalităților de ocrotire a propriei sănătăți (regimul zilei, agenda călirii, organizarea odihnei active etc.); – Strategia probării unor exerciții speciale pentru dezvoltarea fizică a elevilor; – Strategia elaborării proiectelor personale de fortificare a sănătății.
4.	Abordare strategică	Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial	Principiul axării pe analize și reflecții cu privire la traseul carieră școlară – carieră profesională, îmbinată cu elemente de creativitate, spirit antreprenorial și cunoaștere	– Strategia formării abilităților și deprinderilor de învățare, autoevaluare, cogniție și metacogniție în cadrul diverselor domenii (limbă și literatură, științe, matematică, cunoștințe economice etc.).

5.	Atitudine civică pozitivă, deschisă spre colaborare, comunicare cu semenii și adulții	Securitatea personală și integrarea socială optimă	Principiul centrării pe umanism și dezvoltarea gândirii pozitive la elevi și părinții acestora Principiul axării pe valorificarea atitudinii proactive a elevilor Principiul dezvoltării culturii colaborării interpersonale, în îmbinare cu respectarea propriei securități	– Strategia valorificării activităților de caritate; – Strategia valorificării acțiunilor ecologice (de organizare și îngrijire a mediului); – Strategia exersării comunicării și relaționării empatic; – Strategia explorării colaborării și cooperării în diferite activități școlare, familiale și sociale.
----	--	--	--	---

Astfel, *Matricea reperelor teoretico-aplicative ale managementului consilierii educaționale* reprezintă un instrument pedagogic important, care poate servi ca ghid practic și orientativ pentru cadrele didactice de la nivelul primar al învățământului în realizarea eficientă a funcției lor de consilieri. În mod intenționat, s-a pornit de la cele cinci module/unități de conținut ale disciplinei *Dezvoltarea personală* (destinată claselor I-IV). Anticipând publicarea materialelor care redau descrierea integrală a experimentului pedagogic, ținem să menționăm că instrumentele fundamentate și elaborate s-au dovedit a fi funcționale, deoarece orientează și ghidează procesul de consiliere a elevilor și părinților prin oferirea unor elemente manageriale de reper: centrarea pe dezvoltarea *atitudinilor valorice* (pentru fiecare unitate de conținut a disciplinei CDP), pe respectarea condițiilor psihopedagogice, a celor 10 principii; explorarea celor 14 strategii de consiliere educațională.

În concluzie: Prin aplicarea în practica consilierii educaționale a elevilor din învățământul primar și a părinților acestora a instrumentelor pedagogice elucidate și descrise, am atins scopul preconizat: eficientizarea valorificării managementului consilierii educaționale. Sperăm că pedagogii din învățământul preuniversitar, cunoscând, explorând și adaptând instrumentarul vizat la particularitățile de vârstă, la contextul concret și la dificultățile elevilor, vor obține rezultate pozitive în instruirea, educarea, consilierea și dezvoltarea personală a acestora.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Calaraș C. Cultura educației elevului. Ghid metodologic. Chișinău: Primex-Com SRL, 2010. 140 p.
2. Codul educației al Republicii Moldova. Legea Parlamentului nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 319-324 (4958-4963).
3. Coteanu I. et al. Dicționar explicativ al limbii române. București: Univers Enciclopedic, 1998. 1192 p.
4. Curriculum național. Învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018. 179 p.
5. Cuznețov L. Consilierea ontologică complexă a familiei. Chișinău: Primex-Com SRL, 2018. 433 p.
6. Cuznețov L. Consilierea parentală. Ghid metodologic. Chișinău: Primex-Com SRL, 2013. 110 p.
7. Dimitriu-Tiron E. Consiliere educațională. Iași: Institutul European, 2005. 268 p.
8. Garștea N., Stegărescu L. Managementul consilierii educaționale la nivelul învățământului primar. În: Materialele conferinței internaționale *The Contemporary Issues of Socio-Humanistic Sciences*. Ediția a X-a. Chișinău, 2019, p. 99.
9. Răduț-Taci R., Bocoș M.-D. et al. Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar. Pitești: Paralela 45, 2015. 577 p.
10. Stegărescu L. Competențele și atributele consilierului școlar. În: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională *Calitatea în educație – imperative ale societății contemporane*. Chișinău: UPSC Ion Creangă, 2020, p. 326.
11. Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022. Pe: https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/intr16_2_0.pdf (Accesat la 17.03.2023).
12. Strategia Națională de Dezvoltare "Moldova 2030". Pe: https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/strategia_nationale_de_dezvoltare_moldova_2030-t.pdf (Accesat la 17.03.2023).
13. Zani B., Palmonari A. Manual de psihologia comunității. Iași: Polirom, 2003. 424 p.



Ana BULAT-GUZUN

dr., lect. univ., Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Manualul digital – manualul noii generații de elevi

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.7974340

Rezumat: Nativii digitali reprezintă noua generație de elevi, pentru care tehnologia face parte din viața de zi cu zi. Mediul digital care îi înconjoară, în care cresc și se dezvoltă acești elevi este capabil să schimbe în mod dramatic felul în care oamenii gândesc și procesează informația, fiind posibilă chiar modificarea structurii cerebrale. În acest context, este mai mult decât necesar să abordăm subiectul manualelor școlare. Elaborarea și implementarea acestora reprezintă

începutul unui proces revoluționar în educație, care are precondiții deja create. Datorită tehnologiilor avansate, posibilităților largi de accesare/manipulare/interacționare, manualul digital ar trebui să fie mai bun decât manualele tipărite și să devină mai eficient decât acestea.

Cuvinte-cheie: manual școlar, TIC, nativi digitali, manual digital.

Abstract: Digital natives represent a new generation of students for whom technology is part of everyday life. The digital environment in which these students are born, grow, and develop is capable of changing dramatically the way people think and process information and may even modify brain structure. In this context, it is more than necessary to address the subject of school textbooks. The development and implementation of digital textbooks represents the beginning of a revolutionary process in education, which has already created preconditions. Thanks to advanced technologies, the possibilities of accessing and interacting with it, digital textbooks should be better than printed textbooks and become more effective than them.

Keywords: school textbook, ICT, digital natives, digital textbook.

Noua generație de elevi, căreia i se atribuie deseori eticheta de „nativi digitali”, este reprezentată preponderent de copii pentru care tehnologia face parte din viața lor de zi cu zi. Sintagma „nativi digitali” a fost introdusă în uz în anul 2001 de către cercetătorul american Marc Prensky [11, 12], fiind atribuită copiilor care au crescut folosind cu ușurință tehnologiile moderne – telefoane mobile, computere și alte instrumente digitale. Prensky susține că mediul digital în care se nasc, cresc și se dezvoltă elevii de azi ar schimba dramatic felul în care oamenii gândesc și procesează informația, fiind posibilă chiar modificarea structurii cerebrale. În acest context, subiectul manualelor școlare necesită o atenție sporită.

Pedagogul român Sorin Cristea evidențiază rolul mijloacelor moderne și postmoderne de învățământ, precum și al gândirii pedagogice – factori ce condiționează calitatea manualului școlar. Autorul susține că manualul școlar „se află ciclic în fața unor provocări generate de paradigma pedagogiei” [8, p. 58], influențată, la rândul ei, de progresul tehnologic, care se afirmă la nivelul extinderii și perfecționării mijloacelor de învățământ.

Manualul școlar clasic, în forma pe care o cunoaștem astăzi, tipărit, este produsul unui îndelungat proces de evoluție, care a suportat schimbări majore privind forma, modul de utilizare și finalitatea sa [2]. Rulourile de papyrus (*volumen*) din antichitate, manuscrisele (*codex*) din era creștinismului, copiile manuscriselor (*la pecia*) dezvoltate odată cu apariția universităților, tiraje imprimate... toate aceste forme pe care le-a adoptat un manual de-a lungul

timpului s-au datorat, în primul rând, progresului tehnic. Evident, actuala evoluție tehnologică influențează bazele sistemului educațional [13, p. 20]; o abordare prioritară și atentă se impune, revizuirile sunt imperative.

Actorii principali ai procesului educațional contemporan sunt elevii – nativii digitali – care acumulează încă din fragedă copilărie deprinderi de a folosi noile surse și mijloace de comunicare. Pentru noua generație, lumea digitală a devenit un spațiu natural și firesc de învățare. Autoarea primului program de parenting din România, Cr. Urania, explică că orice copil se naște cu nevoia de învățare (nevoia de competență), care ne face să ne dorim să învățăm, să devenim, să fim în stare de a face anumite lucruri. De aceea, copiii învață în mod natural să meargă sau să vorbească [7]. Pentru nativii digitali, învățarea (naturală) se desfășoară online, din tutoriale, desene animate, documentare etc.

Desigur, este foarte important să amintim că gradul de expunere la tehnologie nu este direct proporțional cu abilitatea de a o valorifica eficient. Ne orientăm atenția spre părinți, educatori, profesori, cărora le revine responsabilitatea de a-i ghida abil pe copii în alegerea unui conținut digital de calitate. Chiar dacă fac parte din categoria *imigranților digitali* (termen propus de Prensky pentru persoanele născute înainte de extinderea largă a utilizării tehnologiei digitale, care au adaptat-o mai târziu, pe parcursul vieții), adulții posedă „înțelepciune digitală” [12], adică nu doar știu cum să folosească tehnologia digitală, dar au și capacitatea de a o evalua în mod critic, de a face alegeri etice și de a lua decizii pragmatice [9]. În consecință, cadrele didactice trebuie să aleagă calea adaptării la schimbările tehnologice și să mănuiască instrumentele digitale în procesul educativ, în caz contrar riscă să piardă interesul elevilor lor.

Interacțiunea cu noile tehnologii îi permite copilului să achiziționeze cunoștințe în mod autonom, dar și să controleze procesul de învățare. De asemenea, copiii dezvoltă noi aptitudini, precum: autonomia, responsabilitatea pentru învățare, stima de sine, curiozitatea și spiritul de explorare, rezolvarea colaborativă de probleme, gândirea critică, expunerea la stimuli diverși, personalizarea, utilizarea diverselor surse de cunoaștere etc. [13, p. 20]. În cazul acestor elevi, manualul școlar „ar trebui să creeze condiții pentru realizarea procesului complet de instruire: de la un scop declarat la rezultate concrete” [Idem, p. 19].

Cercetătoarea T. Chiriac definește manualul digital drept „un set de materiale de predare, învățare și evaluare, plasat pe un suport digital, ce reflectă conținutul științific al unei discipline și propune o combinație de informații textuale, grafice, audio, video, fotografii și alte elemente, precum și exerciții interactive” [4]. Fiind executat pe un dispozitiv electronic sau într-o

rețea de calculatoare, acest manual poate fi utilizat atât în procesul educațional, în sala de clasă, cât și în mod individual. De asemenea, cercetătoarea susține ideea conform căreia învățarea prin intermediul manualelor digitale este axată pe competențe de integrare a cunoștințelor interdisciplinare, reprezentând o învățare bazată pe surse tipărite și informații electronice incluse în acest manual. La fel, autoarea vorbește despre eficiența manualului digital în predarea unei discipline datorită valorii aduse de posibilitățile și avantajele tehnologiilor multimedia, precum și despre individualizarea actului didactic.

Elaborarea și implementarea manualelor digitale reprezintă „începutul unui proces revoluționar în educație” [6, p. 5], determinat de mai multe aspecte:

- disponibilitatea accesării dispozitivelor digitale pentru consultarea resurselor de învățare (computer, laptop, tabletă, smartphone, dispozitive e-Book etc.);
- existența numeroaselor aplicații specializate pentru accesarea resurselor educaționale digitale accesibile în diverse formate (text, imagini statice, fișiere video, audio), pentru crearea modelelor educaționale interactive, a cărților digitale, a aplicațiilor pentru evaluarea asistată de calculator etc.;
- multiplicarea resurselor educaționale deschise de calitate;
- tehnologiile de transfer a datelor, rapid, pentru orice tip de resurse, comunicare sincronă, stocare și acces la date în locații sigure;
- apariția generației de elevi digital-nativi și, concomitent, creșterea nivelului competențelor digitale ale cadrelor didactice [Idem, p. 3].

Acestea fiind spuse, considerăm că manualul digital are precondițiile necesare pentru a fi implementat în procesul de studii, la toate treptele de învățământ.

În sinteza de politici în domeniul educației *Manualul național: avem noi oare manuale școlare de calitate?*, autorul, M. Ciobanu, descrie două condiții esențiale pe care ar trebui să le respecte un manual digital [5, p. 5]: să nu fie mai rău decât manualele tipărite și să devină mai eficient decât acestea, prin aplicarea tehnologiilor avansate, prin lărgirea posibilităților de accesare și interacționare cu el. Altfel spus, manualul electronic nu trebuie să piardă nimic din informația esențială și din calitatea predecesorului său și să dezvolte posibilități suplimentare, alte extensiuni.

Aceste exigențe au motivat o echipă de cercetători de la Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă din Chișinău să inițieze, în anul 2019, proiectul de cercetare *Elaborarea și implementarea manualului digital interactiv în învățământul preuniversitar* [1], al cărui obiectiv principal a fost dezvoltarea manualelor digitale

interactive pentru învățământul preuniversitar.

Echipa de cercetare nu a neglijat condiția primordială aplicabilă – de a respecta Curriculumul Național [5, p. 9]; astfel, și-a desfășurat activitatea având la bază manualele școlare aprobate prin Ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării în anul 2020 [10]. Această alegere este motivată o dată în plus de dorința echipei de proiect de a prezenta produse finale – prototipuri de manuale digitale interactive (MDI), care să demonstreze eficiența activității desfășurate în cadrul proiectului, raportată la situația sistemului de învățământ din R. Moldova [2].

Manualele digitale au fost dezvoltate de către cercetătorii implicați în programul Delphi 10.4, care permite realizarea manualului digital prin utilizarea versiunii PDF a manualului supus transformării. Versiunea PDF a manualelor transformate este descărcată de pe site-ul ctice.md – unica sursă legală a manualelor școlare din țara noastră. În acord cu regulamentul prezentat în subsolul paginii de acces către manuale, variantele PDF ale manualelor elaborate în cadrul proiectului sunt utilizate doar în scopuri educaționale.

Figura 1 prezintă captura de ecran a paginii de start din manualul digital (*Limba franceză, clasa a V-a*); în prima parte a imaginii este coperta manualului tipărit, iar în a doua parte – logoul manualului digital, care poate fi editat la discreția profesorului-utilizator. Aici profesorul poate introduce orice informație, de tip text, imagine, cu condiția să respecte dimensiunile admise pentru redactarea logoului.

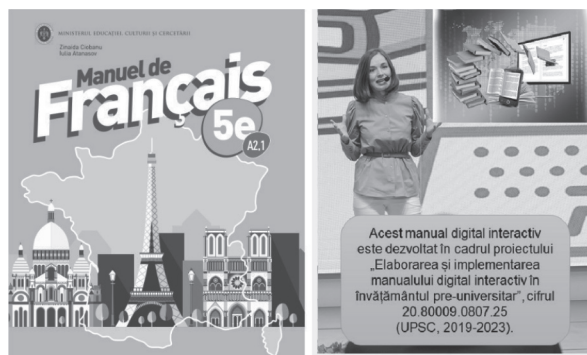


Figura 1. Captura de ecran
Pagina de start a MDI

Butonul „Start” din pagina de pornire va deschide manualul în format de dublu pagini, ceea ce permite răsfoirea ca și în cazul unui manual tradițional. Bara de instrumente și câmpurile manualului (Figura 2) îi propun utilizatorului diverse instrumente și opțiuni pentru:

- navigare (răsfoire și căutarea informației în paginile manualului);
- crearea resurselor digitale (diverse tipuri de

exerciții, Figura 3);

- includerea în paginile și pe câmpurile manualului a diferitelor tipuri de activități statice și interactive (imagini, fișiere multimedia, audio/video, fișiere de diverse tipuri (.txt, .doc, .docx, .pdf), prezentări electronice (.ppt, .pptx) etc.;
- captarea atenției elevilor asupra unei secvențe din pagină (ZL – zoom local) sau mărirea paginii (ZG – zoom global), selectarea și afișarea unor fragmente de text (T), rotirea paginilor (stânga, dreapta), căutare etc.

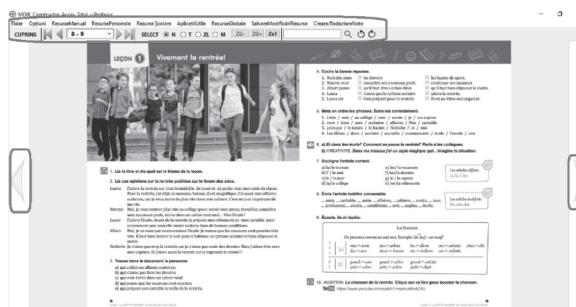


Figura 2. Captura de ecran
Instrumente și opțiuni prezente în MDI

Echipa de cercetători a respectat regulamentul de utilizare a manualelor expuse pe pagina ctice.md, păstrând întocmai structura și conținutul manualului tipărit, intervenind în mod deosebit pe partea de interactivitate. Astfel, toate activitățile propuse de autori sunt transformate în activități interactive. Programul permite crearea mai multor tipuri de activități (Figura 3).

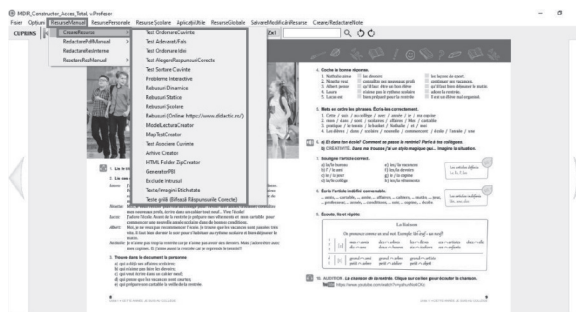


Figura 3. Captura de ecran
Creare resurse MDI

Din cele menționate supra, observăm că MDI este un soft educațional flexibil. Toate resursele sale – fișiere audio (.mp3), video (.mp4), imagini (.png, .jpeg, .bmp etc.), documente (.doc, .pdf), prezentări electronice (.ppt, .pps), teste de diverse tipuri (adevărat/fals, cu alegere multiplă, de asociere a cuvintelor cu explicațiile/definițiile lor, de restabilire a ordinii cuvintelor în enunțuri/propoziții, de bifare a variantei corecte după

citirea/audierea unui mesaj, de rezolvare a rebusurilor, de completare a textelor lacunare cu ajutorul unui set predefinit de cuvinte sau sintagme, de eliminare a cuvântului intrus, de clasificare a obiectelor/însușirilor/fenomenelor, de aranjare în ordine a enunțurilor/ideilor dintr-un text citit sau audiat etc.), linkuri interne și externe – pot fi modificate. Procesul de inserare/modificare a resurselor manualului este simplu și se realizează prin intermediul meniurilor derulante și al ferestrelor de dialog.

Utilizatorul cu drept de administrator (profesorul) poate crea și insera activități interactive atât în paginile manualului, cât și pe câmpurile lui. Efectul modificării resurselor se observă imediat, prin apariția sau eliminarea iconițelor specifice fiecărei resurse [Ibidem]. Modificările realizate în resurse se păstrează și pot fi valorificate la deschiderile ulterioare ale manualului.

Utilizatorul simplu (elevul) poate consulta în ritm propriu orice resursă din manual, poate realiza sarcini și include rezultatele în dosarele manualului. Toate activitățile acestuia pot fi stocate și consultate de profesor sau de alte persoane (părinți) cu drept de administrator. Astfel, manualul digital interactiv se înscrie în pedagogia învățării axate pe elev, dat fiind faptul că permite o învățare individualizată, adaptată la ritmul propriu de învățare. În acest sens, manualul digital instaurează un nou regim al cunoștințelor și învățării, care ar putea modifica radical modurile de învățare existente [3].

În concluzie: Sub impactul inevitabil al actualei evoluții tehnologice, și anume crearea unei relații strânse a noii generații de elevi cu tehnologia, sistemul educațional ar trebui să treacă printr-un proces complex de revizuire/reformare în acord cu noile realități. În ceea ce privește manualul școlar, utilizarea exclusivă a manualului tradițional este o etapă depășită, posibil chiar o utopie, în raport cu progresul fulminant al noilor tehnologii. Dacă ne dorim ca școala să pregătească elevi bine „echipați” pentru viața exterioară mediului de învățare formală, să fie în sinergie cu mediul cotidian al elevilor din afara școlii, atunci manualul digital ar trebui să devină o parte componentă și a realității sistemului educațional din țara noastră.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare din Republica Moldova. Proiect lansat prin concurs național *Elaborarea și implementarea manualului digital interactiv în învățământul pre-universitar*, cifrul 20.80009.0807.25. Concurs deschis de stat 2020-2023. Pe: Ordin 01-PC final_0.pdf (gov.md) (Accesat la 09.11.2022).
2. Bulat-Guzun A. Activități de receptare a mesajelor scrise integrate în Manualul digital interactiv de limba franceză. În: *Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine*. Conferința națională cu participare internațională, ediția a III-a. Chișinău, UPSC, 2022 (În curs de apariție).
3. Bulat-Guzun A. Metodologia implementării manualului digital în formarea profesională inițială a cadrelor didactice. În: *Provocări actuale privind formarea profesională a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar pentru elaborarea și implementarea inovațiilor pedagogice*. Seminar științific internațional. Chișinău, UPSC, 2022. În curs de apariție.
4. Chiriac T., Russu A. Determinări teoretice și praxiologice ale manualului digital în procesul educațional. În: *Univers pedagogic*, nr. 4 (68), Chișinău, 2020, pp. 46-50.
5. Ciobanu M. Manualul național: avem noi oare manuale școlare de calitate? Sinteză de politici în domeniul educației. Chișinău, 2016. 14 p. Pe: https://ipp.md/old/public/files/Publicatii/Ciobanu_Mircea_-_Policy_Brief_-_Manualul_National.pdf (Accesat la 08.11.2022).
6. Concepția manualului digital. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2015. 40 p. Pe: <https://mecc.gov.md/ru/content/conceptia-manualului-digital> (Accesat la 08.11.2022).
7. Cremene U. De ce ajung copiii să refuze să deschidă o carte sau să învețe lucruri noi? Pe: <https://www.facebook.com/UraniaCremene.ro/videos/596723198999667> (Accesat la 22.03.2023).
8. Cristea S. Manualul școlar în fața unor noi provocări. În: *Didactica Pro...*, nr. 2 (96), 2016, pp. 58-60.
9. Eroarea „Nativ Digital”: De ce tinerii trebuie să își dezvolte competențe digitale. România: ECDL, 2015. Pe: <https://ecd.l.ro>
10. Ciobanu Z., Atanasov I. Manuel de français. A 2.1. 5e. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Chișinău: Prut Internațional, 2020. 132 p.
11. Prensky M. Digital Natives. Digital Immigrants. In: *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9, nr. 5, 2001.
12. Prensky M. Digital Natives. Digital Immigrants. Part 2: Do they really think differently? In: *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9, nr. 6, 2001.
13. Țicău Sîrghea A. Manualul digital. Efecte ale utilizării în învățământul primar. România: Institutul european, 2018. 260 p.



Constantin-Cătălin
IFRIM

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Mijloace moderne de învățământ: manualul digital

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.7974425

Rezumat: Manualele digitale au devenit din ce în ce mai populare în ultimii ani, o alternativă la manualele clasice în format printat. Aceasta se datorează avansării tehnologiei, care a produs schimbări radicale în modul în care oamenii comunică și interacționează. Manualele digitale oferă avantaje unice: acces rapid în orice moment și de oriunde, interactivitate, costuri reduse etc. Desigur, există și unele dezavantaje asociate utilizării manualelor digitale: tehnostresul, accesibilitatea scăzută pentru unii utilizatori etc. Indiferent de tipul manualului (digital sau tipărit), este important ca acesta să ofere o bază solidă pentru învățare și să fie adaptat nevoilor și preferințelor fiecărui elev. În articol se prezintă o analiză exhaustivă a avantajelor și dezavantajelor manualelor digitale.

Cuvinte-cheie: manual digital, nativ digital, imigrant digital, interactivitate, tehnologie, educație.

Abstract: Digital textbooks have become increasingly popular in recent years as an alternative to traditional printed textbooks. This is due to the advancement of technology that has brought about radical changes in the way people communicate and interact. Digital manuals offer unique advantages, such as quick access anytime and anywhere, interactivity, low costs etc. Of course, there are also some disadvantages associated with using digital textbooks, such as technostress, a more limited degree of accessibility for some users etc. Regardless of the type of textbook used (digital or print), it is important that it provides a solid foundation for learning and is tailored to each student's needs and preferences. The article presents an exhaustive analysis of the advantages and disadvantages of digital textbooks.

Keywords: digital textbook, digital native, digital immigrant, interactivity, technology, education.

Mijloacele de învățământ sunt resursele pe care profesorii le folosesc în procesul instructiv-educativ: diverse materiale, instrumente sau tehnologii. Manualul școlar tipărit este mijlocul de învățământ cel mai frecvent utilizat, însă în era digitală, când tehnologia joacă un rol atât de important în viața cotidiană și în funcționarea societății, o asemenea resursă, tot mai des, este considerată desuetă.

În aceste condiții, a fost creat manualul digital, care nu este altceva decât o versiune electronică a manualului tipărit, o alternativă interesantă a manualului școlar tradițional, oferind beneficii atât elevilor, cât și profesorilor. Manualele digitale pot conține texte, imagini, diagrame, animații și chiar clipuri video, care ajută la explicarea informațiilor ce urmează a fi înșușite.

Printre **avantajele** utilizării manualului digital se numără: accesibilitatea, interactivitatea, costul redus, eficiența pentru învățare etc.

Accesibilitatea este unul dintre avantajele principale ale manualului digital. Elevii pot accesa manualul oricând și oriunde, atât la calculator, cât și de pe dispozitive mobile, ceea ce poate face învățarea comodă și atractivă. Pentru a fi competitivi în această eră, elevii și profesorii trebuie să fie capabili să folosească eficient instrumentele digitale (calculatoarele, dispozitivele mobile și Internetul), să aibă cunoștințe

de bază despre hardware și software, precum și abilități de comunicare și colaborare online.

Omniprezența tehnologiei digitale schimbă în întregime datele problemei în ceea ce privește educația și rolul profesorilor [6, p. 103]. Elevii de astăzi se încadrează cu succes în categoria *nativilor digitali* (generația celor născuți după 1980, când calculatorul și Internetul începuseră să facă parte din viața cotidiană) [5]. Majoritatea cadrelor didactice sunt considerate însă *imigranți digitali* (cei care au crescut fără tehnologie sau au adoptat-o mai târziu în viața lor) [5], despre care putem spune că au crescut într-o *lume analogică* [4, p. 4] și acum, când în era digitală competența în tehnologie este esențială, trebuie să țină pasul cu *nativii digitali*, care se simt la fel de confortabil în spațiul online, cât și în cel offline. Aceștia din urmă nu consideră că viața lor hibridă este ceva remarcabil. Nativii digitali nu au cunoscut altceva decât o viață conectată cu lumea biților [4, p. 5]. Aspectele majore ale vieții lor – interacțiunile sociale, prietenii, activitățile civice – sunt mediate de tehnologiile digitale.

Conceptele de *nativi digitali* și *imigranți digitali* au fost criticate pentru simplificarea excesivă a diferențelor dintre indivizi și a relației lor cu tehnologia. Nu este neapărat adevărat că toți tinerii sunt nativi digitali și toți oamenii în vârstă sunt imigranți digitali. Putem da ca exemplu cazul celor trei elevi care

trebuiau să scrie un referat despre țara Georgia, însă au prezentat unul despre statul american Georgia. Această întâmplare arată clar problema căutării pe Internet: pentru a găsi online cele necesare, trebuie să ai o cultură generală solidă și mai ales să ai cunoștințe prealabile despre domeniul despre care vrei să te informezi. Cine nu știe nimic despre subiectul căutat nu va progresa, chiar și folosind Google [7, p. 184].

Există mulți factori care pot influența relația unui individ cu tehnologia, inclusiv mediul socioeconomic, experiențele educaționale și interesele personale. În pofida criticilor, teoria lui Prensky despre nativii digitali și imigranții digitali rămâne un concept important pentru înțelegerea diferitelor moduri în care oamenii folosesc TIC și interacționează cu acestea.

Un alt avantaj al manualului digital este *interactivitatea*. Conținutul multimedia – imagini, linkuri către alte surse de informare, videoclipuri, jocuri interactive – pot ajuta la înțelegerea mai ușoară a materiei și la motivarea elevilor. Formabilii au posibilitatea de a rezolva exerciții într-un mod interactiv și de a completa teste obținând o notă instantaneu, la finalizare, toate acestea contribuind la o învățare mai eficientă. Motivația joacă un rol crucial în determinarea performanței individuale și în atingerea obiectivelor; ea implică valorile, gândurile, comportamentul și emoțiile elevilor, fiind etichetată drept *motorul învățării*, pentru că învățarea nu are loc fără ea. Lipsa motivației contribuie semnificativ la ratele scăzute de retenție, observate la cursuri. În plus, motivația este asociată cu participarea online, satisfacția elevului și perceperea învățării [3, p. 105].

În baza principiilor neuroștiințelor și ale psihologiei cognitive, Tony Buzan, autor și consultant educațional, susține că imaginile au un rol crucial în învățare, deoarece creierul lucrează predominant cu imagini. Prin urmare, acestea ar trebui să fie utilizate mai mult pentru a accelera procesul de învățare [1, p. 276]. De asemenea, culorile au un impact semnificativ asupra retenției informațiilor, deoarece creierul procesează în mod constant imagini colorate (lumea din jurul nostru este colorată), așa că este normal ca imaginile alb-negru să fie mai puțin interesante sau atractive. Prin urmare, înarmați cu argumentele de mai sus, susținem concentrarea pe caracteristicile elevului și analiza acestora, astfel încât manualul să fie bazat pe aspectele care îl atrag pe elev și îl fac să îl folosească [1, p. 276].

Manualul digital *poate fi actualizat rapid și ușor* de către autor, astfel încât să includă informații recente și să fie mereu la zi. De asemenea, este *mai eficient din punctul de vedere al costurilor și al protecției mediului înconjurător*. Tipărirea și distribuirea manualelor sunt de domeniul trecutului, ceea ce poate reduce costurile pentru școli (pot fi accesate gratuit sau la un cost redus, vezi www.manuale.edu.ro) și pot ajuta la protejarea mediului

prin reducerea utilizării hârtiei, deci sunt ecologice.

Desigur, există și unele *dezavantaje* asociate utilizării manualelor digitale, cum ar fi: dificultatea de navigare, accesibilitatea scăzută pentru unii utilizatori, tehnostresul, lipsa tangibilității etc.

Utilizarea manualului digital *necesită acces la tehnologie* și la Internet, ceea ce poate fi o problemă pentru unii elevi, cum ar fi cei cu dizabilități sau, uneori, elevii din mediul rural. Trebuie luată în considerare și posibilitatea apariției unor *probleme tehnice* care pot împiedica accesul la manualul digital. Utilizatorii pot avea o atitudine pozitivă față de folosirea acestuia, dar și una critică sau circumspectă, generată de prezența *tehnostresului* [8]. Acest stres poate fi cauzat de o serie de factori: dificultăți de utilizare a tehnologiei, probleme de compatibilitate sau de securitate cibernetică. Beneficiarii manifestă, în același timp, curiozitate, deschidere spre oportunitățile viitoare, corelate cu evoluția manualelor digitale. Este necesară, de asemenea, o abordare etică, sigură și responsabilă a modului de utilizare a acestor instrumente [1, p. 281].

Lipsa tangibilității poate fi considerată de unii un dezavantaj al manualului digital: manualele tipărite pot fi ușor manevrate și transportate oriunde, în timp ce manualele digitale necesită un dispozitiv electronic și conexiune la Internet.

Alegerea între manualul tradițional și manualul digital depinde de nevoile și preferințele fiecărei școli și ale fiecărui profesor. Indiferent de alegerea făcută, este important ca manualul să ofere o bază solidă pentru învățare și să fie adaptat nevoilor și preferințelor fiecărui elev. Manualul trebuie să ofere informații esențiale și bine structurate, care pot fi utilizate ca fundament pentru aprofundare. Fără o bază solidă în materie, elevii ar putea avea dificultăți în înțelegerea conceptelor complexe.

Toate domeniile științifice beneficiază de numeroase și diverse manuale digitale, dar cele mai numeroase se remarcă a fi în cazul ariilor curriculare *Matematică și științe ale naturii și Tehnologii*. Cunoștințele esențiale atribuite tuturor specialităților cuprind cunoașterea teoriilor, principiilor și metodelor de bază, care le permit formabililor transpunerea în practică a deciziilor corect fundamentate și în consens cu reperele morale ale societății contemporane sustenabile, ținându-se cont, totodată, de limitările și riscurile potențiale asociate sarcinii de învățare [2].

Abilitățile presupun capacitatea de a aplica cunoștințele dobândite prin observare, experimentare, simulare, modelare, adaptate la trăsăturile de personalitate ale fiecărui formabil (gândire critică, creativitate, motivație, inovare, organizare, competitivitate etc.). În contextul învățării prin intermediul manualelor digitale, abilitățile presupun capacitatea de a reproduce diferite etape ale unui proces, de a aplica proceduri experimentale, de a

utiliza anumite instrumente, de a programa și a proiecta, de a selecta informațiile necesare unui anumit subiect de interes, de a gestiona și securiza date.

Tony Wagner, profesor la Harvard Graduate School of Education, a identificat *șapte deprinderi necesare supraviețuirii*, necesare pentru a putea face față cerințelor și provocărilor din lumea actuală. Este important ca indivizii să își dezvolte aceste deprinderi încă din copilărie prin învățare și experiență [1, p. 274]: gândirea critică și rezolvarea problemelor: capacitatea de a analiza informațiile și de a lua decizii raționale; comunicarea eficientă: capacitatea de a transmite idei și informații într-un mod clar și eficient; colaborarea, lucrul în echipă: capacitatea de a colabora și de a lucra cu alți oameni pentru a atinge obiective comune; agilitatea și adaptabilitatea: capacitatea de adaptare la schimbări și de a face față provocărilor; inițiativa și antreprenoriatul: capacitatea de a lua inițiativă și de a înțelege nevoile pieței; accesarea și analiza informațiilor: cunoașterea profundă a domeniului de activitate și utilizarea tehnologiei pentru a înțelege și rezolva probleme; abilitățile sociale și emoționale: capacitatea de a înțelege și de a gestiona emoțiile proprii și ale celor din jur.

În concluzie: Manualul școlar digital este un instrument esențial în procesul de învățare, fiind utilizat în învățământul formal pentru a sprijini elevii în înțelegerea și aprofundarea materiei studiate. El poate fi considerat un ghid pentru învățare, oferind informații, exemple, exerciții și teste care susțin procesul de învățare. Manualele digitale sunt concepute pentru a fi accesibile și ușor de înțeles, deseori conținând imagini, diagrame și ilustrații pentru explicarea noțiunilor complexe.

O atenție deosebită se va acorda alegerii manualelor, deoarece acestea au un impact major asupra procesului de învățare. Manualele de calitate oferă informații complete și actualizate, care susțin învățarea și încurajează elevii să exploreze materia în profunzime.

Tehnologia este o forță puternică, cu efect major asupra lumii. Ea aduce multe beneficii – o comunicare mai ușoară, o educație mai accesibilă, o creșterea economică mai mare etc., însă poate avea și efecte negative. Este important să înțelegem cum să o utilizăm în mod eficient și responsabil, pentru a ne bucura de toate beneficiile sale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ceobanu C. et al. Educația digitală. Iași: Polirom, 2020. 376 p.
2. Junco R., Clem C. Predicting course outcomes with digital textbook usage data. În: The Internet and Higher Education, Vol. 27, pp. 54-63. Pe: bit.ly/3ONGdIK (Accesat la 12.02.2023)
3. Jung I. (ed.) Open and Distance Education Theory Revisited. Implications for the Digital Era. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2019. 122 p.
4. Palfrey J., Gasser U. Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives. New York: Basic Books, 2008. 375 p.
5. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. În: On the Horizon, Vol. 9 (5), 2001.
6. Robinson K. O lume ieșită din minți: revoluția creativă a educației. București: Publica, 2011. 378 p.
7. Spitzer M. Demența digitală. București: Humanitas, 2020. 326 p.
8. Verkijika S. F. Digital textbooks are useful but not everyone wants them. În: Computers & Education, Vol. 140, 2019. Pe: bit.ly/3MARvc1 (Accesat la 12.02.2023)
9. Wagner T. Formarea inovatorilor. Cum crești tinerii care vor schimba lumea de mâine. București: Trei, 2014. 352 p.

Digitalizarea – condiție în depășirea eșecului școlar

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.7974311

Rezumat: Cercetările în domeniul educației pun în valoare importanța tehnologiilor digitale, care oferă oportunități majore de eficientizare a lecțiilor predate. Integrarea armonioasă a elementelor componente ale inovării digitale sporește nivelul motivației și al performanței academice al tuturor participanților la procesul educațional. O comunicare sănătoasă între cadrul didactic și elev reprezintă cheia spre reușita școlară, iar grație utilizării tehnologiilor informaționale, obstacolele



Ninela BIVOL

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

întâlnite de elevi vor fi depășite.

Cuvinte-cheie: competență digitală, eșec școlar, relația profesor-elev.

Abstract: Educational research highlights the importance of digital technologies, which offer great opportunities, contributing to the quality of the lessons taught. A balanced integration of the elements of digital innovation increases the level of learning and keeps up the motivation of all participants in the classroom. Effective communication between the teacher and the student is key to school success, and thanks to the use of digital technologies in educational activity, the difficulties encountered by students will be certainly overcome.

Keywords: digital competence, school failure, the teacher-student relationship.

Nu există cadru didactic care să nu își adreseze periodic întrebările: De ce elevii mei întâmpină dificultăți, deși sunt activi la lecție? Cum aş putea să previn/evit eşecul şcolar? Ce atitudine trebuie să adopt faţă de elevii care comit erori, din diverse cauze? Cum trebuie să predau o lecție fără ca elevii să aibă lacune în învățare? Inevitabil, orice activitate nouă va trezi curiozitate, dar și va genera obstacole, dificultăți, care necesită a fi analizate, discutate și explicate. Rolul profesorului este de a menține atmosfera prietenoasă în sala de clasă, pentru ca ulterior elevul să depășească mai ușor momentul unui eșec. Nu este suficient ca profesorul doar să planifice lecția; el trebuie să observe unde a greșit elevul său, să analizeze cauzele nereușitei, în vederea remedierii dificultăților ivite.

Societatea noastră se află într-o permanentă mișcare, iar umanitatea trebuie să facă față provocărilor ce apar în orice domeniu de activitate. Arealul educației este acel spațiu marcat de multiple transformări la nivelul tehnologiilor informaționale. Era digitală își face prezența tot mai accentuat, proces accelerat de declanșarea pandemiei COVID-19. Utilizarea TIC ar putea asigura medii de învățare inovatoare și stimulatoare, pe de o parte, și ar putea facilita învățarea individualizată și crește motivația elevilor, pe de altă parte [2, pp. 45-48]. „Omniprezența tehnologiilor digitale a schimbat profund aproape toate aspectele vieții noastre: modul în care comunicăm și lucrăm, modul în care ne bucurăm de timpul liber, modul în care ne organizăm viața și în care dobândim cunoștințe și informații. Acestea au schimbat felul în care gândim și tiparele noastre comportamentale” [3, pp. 35-36].

Educația în secolul al XXI-lea nu se mai poate face doar cu tabla și creta. Tehnologia a avansat și pune la dispoziție instrumente digitale performante, cu opțiuni variate de utilizare. Tinerii și copiii sunt atrași de cultura digitală și de suporturile tehnice care o promovează. Pentru a intra în conexiune cu aceștia, profesorii trebuie să adopte o atitudine flexibilă, să vorbească limba lor, să-și valorifice cu maxim randament abilitățile, pentru a facilita generarea de noi experiențe de învățare [9, pp. 47-48].

Astfel, procesul de instruire nu se mai limitează doar la ceea ce se întâmplă în sala de studii, prin clasică relație dintre profesor și elev. Tot mai mult, această relație este mijlocită de noile tehnologii ale informării și comunicării, care au un potențial enorm, încă insuficient explorat, de îmbunătățire a educației. Profesorii trebuie să meargă dincolo de alegerea și utilizarea unui manual pentru elevii lor; ei trebuie să caute, selecteze, evalueze, planifice, implementeze și gestioneze noi resurse educaționale, pentru a promova cele mai bune practici de învățare [11, pp. 56-57].

Impactul folosirii TIC asupra profesorilor și elevilor constituie obiectul mai multor cercetări recente. Modificările la nivelul comportamentelor de ordin intelectual, emoțional, social ale elevilor sunt traduse și concretizate în aspecte precum: sporirea interesului de a învăța; creșterea frecvenței la ore; obținerea unei mai bune concentrări; stimularea lucrului în echipă; îmbunătățirea rezultatelor școlare; dezvoltarea competenței de comunicare; optimizarea managementului proiectelor; dezvoltarea capacității de rezolvare a problemelor [10, p. 16]. Prin urmare, o lecție în care sunt utilizate echilibrat resursele informaționale va păstra viu interesul elevilor, iar rezultatele școlare vor evolua în timp.

Personalitatea cadrului didactic constituie factorul subiectiv principal, care imprimă un anumit caracter și o anumită intensitate interacțiunilor sale cu elevii. Cadrul didactic este cel care organizează și conduce activitatea instructiv-educativă, prelucrează și transmite cunoștințele prevăzute de documentele școlare, modelează personalitatea elevului, desfășoară o vastă activitate extrașcolară, sprijină ceilalți factori educativi care se asociază eforturilor instituțiilor de învățământ etc. [1, p. 362]. În viziunea pedagogiei moderne, relația profesor-elev este concepută ca o relație de mare complexitate, care implică un dialog permanent între cei doi actori, o comunicare reciproc avantajoasă, angajând toate laturile personalității. Astfel, profesorul, pentru a-și realiza rolul său de a organiza și a stabili strategia acțiunii educaționale, de a media accesul la informații, de a se armoniza cu sistemul de decodaj al elevului, de a urmări sistematic achizițiile comportamentale și de a evalua randamentul școlar, trebuie să cunoască și să se transpună în psihologia elevului. Prin aceasta, profesorul trebuie să urmărească schimbarea locului și rolului elevului în actul educațional, să stimuleze activitatea și implicarea lui în procesul propriei sale formări. Dialogul deschis între profesor și elev trebuie să solicite spontaneitatea și receptivitatea acestora, să dezvolte gândirea divergentă, spiritul de investigare, curiozitatea științifică și creativitatea în rezolvarea problemelor [17, pp. 41-46]. Astfel, elevul care nu va

fi integrat în procesul educativ și nu va avea șanse de a-și exprima gândurile va fi demotivat în a participa la lecție. Cadrul didactic are responsabilitatea de a implica toți participanții, iar aceasta începe prin a-și analiza și autoevalua propria motivație, precum și modul în care desfășoară activitățile de predare-învățare-evaluare [5, p. 12].

Motivația învățării se referă la ansamblul elementelor și aspectelor care îl mobilizează pe elev, făcându-l părtaș la actul învățării. Ea însumează procesul care conduce, ghidează și menține un anumit comportament dezirabil statutului de elev: participarea la ore, implicarea în activitățile de învățare din clasă și de acasă, rezolvarea cu succes a sarcinilor etc. Fără motivație, o persoană nu se angajează (sau nu ajunge să se angajeze) în efectuarea unei acțiuni [13, pp. 47-48]. Motivația se poate prezenta într-o triplă ipostază: ca premisă sau factor ce direcționează elevul spre actul învățării, ca mijloc cu rol de implicare și susținere în învățare și ca rezultat sau produs al învățării, exprimând o stare de concordanță a educabilului cu obiectivele educaționale. Aceste ipostaze interacționează, generând în fapt dinamica motivației învățării.

În accepția lui R. Viau și J. Keller, motivația în context școlar este înțeleasă în mod adecvat numai atunci când nu o legăm doar de obiectul învățării, ci și de condițiile în care se realizează învățarea și de percepțiile pe care individul le are cu privire la o anumită activitate didactică. Motivația diferă, prin urmare, de alte stări afective precum pasiunea sau interesul pentru activitate: cele din urmă se manifestă spontan, în timp ce motivația implică alegerea deliberată de a se angaja și a persevera pentru a atinge un anumit scop. Activitatea tânărului poate fi motivată, pe de o parte, de dorința de a reuși, dar, pe de altă parte, de dorința de a evita eșecul. Astfel, comportamentul uman se află sub influența directă a celor două motivații, dorința de a obține succesul, dar și teama de eșec. Pentru unii, dorința de succes depășește cu mult teama de eșec, pe când alții indivizi pot fi dominați de motivația fricii de eșec. Psihologul american M. Seligman atrage atenția asupra fenomenului de neajutorare învățată: atunci când elevul trăiește experiențe negative, dominate de eșec, și în ciuda eforturilor individuale sau ale educatorilor, el nu poate face față sarcinilor. Odată deprins acest lucru, copilul va adopta o atitudine de neajutorare învățată, după o serie de eșecuri succesive [16, p. 364].

Eșecul școlar reprezintă un fenomen actual și comun în învățământ, care ia amploare pe zi ce trece. Orice profesor se lovește inevitabil de acest fenomen în munca de zi cu zi, or, cadrul didactic trebuie să manifeste preocupare față de cercetarea cauzelor care determină eșecul școlar și să aibă mereu la îndemână un

set de măsuri pentru a preveni și a reacționa eficient în vederea rezolvării situațiilor de eșec școlar la oricare disciplină școlară. Cu siguranță, cunoașterea elevilor (nivelul de competențe și posibilitățile fiecărui elev), un proiect didactic bine gândit adaptat fiecărei clase în parte, de rând cu utilizarea metodelor moderne de învățare constituie un demers eficient menit să depășească eșecul școlar [15, pp. 1-8]. Studiile ce analizează comportamentele de învățare în era digitală susțin că particularitățile profilului de învățare al elevilor digitali se completează cu viteza crescută de îndeplinire a sarcinilor, procesarea neliniară, implicarea simultană în realizarea mai multor sarcini, preferința pentru imagini și învățare în grupuri sociale, învățare activă și dorința de a obține recompense imediate [14, p. 10]. Atunci când analizăm eșecul școlar trebuie să luăm în considerare amploarea și persistența manifestării elevului. Dacă ne referim la persistență, eșecul școlar poate avea un caracter episodic, de scurtă durată – limitat la circumstanțele situației conflictuale care l-au generat sau un caracter de durată – exprimat în acumularea de lacune în perioade mai mari de timp, un semestru sau un an școlar, posibil să fie generat pe fondul unor handicapuri senzoriale, intelectuale sau când situațiile psihotraumatizate care l-au generat persistă [6, p. 215].

Diversificarea tehnologiilor didactice care sprijină procesele de învățare-predare-evaluare prin intermediul mai multor aplicații are un efect stimulator și motivant sub toate aspectele: înțelegere, învățare, dezvoltarea spiritului creativ, a trăirilor valorice, asimilarea conceptelor/noțiunilor, toate acestea fiind primordiale în drumul parcurs spre atingerea obiectivelor [4, p. 5]. Introducerea TIC în învățământul tradițional a prilejuit și accelerat schimbări la nivel de mentalitate didactică, o depășire a locurilor comune și o permisivitate la nou, ceea ce nu este la îndemâna oricui [8, p. 68]. Aceste tehnologii trebuie folosite astfel, încât să urmărească achiziționarea unor cunoștințe și formarea unor deprinderi care să permită elevului să se adapteze ușor la cerințele unei societăți aflate într-o permanentă evoluție. Dacă elevii sunt orientați cu încredere spre schimbare, ei vor simți nevoia de a fi instruiți cât mai bine pentru a îmbrățișa cu entuziasm și curaj profesiile viitorului [18, p. 1].

Creșterea motivației și a interesului elevilor de a veni cu drag la școală, implicit reducerea absenteismului și a cazurilor de abandon școlar, prin folosirea unor instrumente/aplicații/jocuri atractive și prin modernizarea sălilor de clasă cu table interactive reprezintă un obiectiv primordial al managementului școlar. Sălile de clasă dotate cu tehnologii moderne asigură cadrelor didactice posibilități de creare și aplicare cu elevii a unor contexte noi de învățare,

moderne, flexibile, atractive, adaptate societății actuale. Orele realizate cu ajutorul tablelor interactive reprezintă un mod interesant de a organiza lecții mai diverse și de a face lucrurile din cărți vii, autentice și creative și îi poate ajuta pe elevi să iasă din rutina zilnică, bazată preponderent pe metode de predare-învățare-evaluare tradiționale.

Elevii se arată mereu interesați de orice gadget SMART nou apărut, îl explorează și îl mănuiesc cu dibăcie și entuziasm, or, abordarea procesului educațional prin utilizarea gadgeturilor și TIC influențează motivația cu care elevii participă la ore, îi direcționează spre o învățare prin descoperire, făcându-i mai autonomi și mai responsabili în acest act. Tablele interactive combinate cu pachete de conținut educațional digital facilitează transmiterea și însușirea de cunoștințe făcând apel la toate stilurile de învățare – vizual, auditiv și tactil-kinestezic. Prin noile instrumente, elevul va avea posibilitatea de a profita mai mult de spațiul de învățare, de a fructifica oportunitățile de învățare și va reuși să se manifeste autonom într-un nou domeniu, ceea ce ar putea să mărească eficiența de învățare, rezultând în performanțe școlare evidente [7, p. 67].

În concluzie: Abilitățile digitale sunt indispensabile atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice, în vederea implementării unui proces educațional inovativ. Tehnologiile informaționale și de comunicare, valorificate la orele de clasă de manieră judicioasă și ținută, vor acompania participării în procesul de învățare spre o finalitate calitativă, oferind opțiuni extinse de remediere și îmbunătățire a capacităților și aptitudinilor elevilor. Combaterea eșecului școlar prin încurajarea și stimularea elevilor, prin tactul pedagogic, implicarea, entuziasmul și pasiunea cadrelor didactice va contribui la depășirea problemelor/dificultăților întâmpinate. Iar utilizarea jocurilor/instrumentelor didactice și a metodelor interactive va eficientiza procesul educațional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bărbieru A. Relații și interacțiuni educaționale. Specificul relației profesor-elev. În: Modalități de îmbunătățire a relației profesor-elev. 2021, pp. 362-365.
2. Blossfeld H.P. et al. Digitale Souveränität und Bildung. Suveranitatea digitală și educația. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2018, 296 p.
3. Caisân S. et al. Dezvoltarea abilităților necesare profesorului de azi: curs de formare continuă: suport didactic. Chișinău: Institutul de Formare Continuă, 2016. 166 p.
4. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2008. p. 204.
5. Redecker Ch. Cadrul european pentru competența digitală a profesorilor: DigCompEdu. Traducere și adaptare în limba română. Fundația EOS România și Coaliția pentru Educație Digitală 2020. 95 p.
6. Cosminovici A., Iacob L. Psihologie școlară. București: Collegium Polirom, 2005. 296 p.
7. Covaci I.-D. Impactul digitalizării asupra profesorilor și elevilor. În: Starea de bine a profesorilor și elevilor: resurse, impact și idei practice. București, 2021, pp. 66-69.
8. Cucoș C. Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării. Iași: Polirom, 2006, 216 p.
9. Cucoș C. Educația: iubire, edificare, desăvârșire. Iași: Polirom, 2008. 230 p.
10. Făt S., Labăr A. Eficiența utilizării noilor tehnologii în educație. Raport de cercetare evaluativă. 2009. 25 p.
11. Holmes B., Garden J. E-Learning. Concepts and practice. London: Sage Publications, 2006, 201 p.
12. Popa V. În căutarea stării de bine. În: Starea de bine a profesorilor și elevilor: resurse, impact și idei practice. București, 2021, pp. 140-143.
13. Popenici S., Fartușnic C. Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta. București: Didactica Publishing House, 2009. 127 p.
14. Prensky M. Digital Game-Based Learning. New York: McGraw-Hill, 2001. 26 p.
15. Prunici E. Modalități de prevenire a eșecului școlar în procesul educațional la biologie și chimie. Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova. Pe: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/385-392.pdf (Accesat la 19.04.23).
16. Șișianu A. Motivația și învățarea. În: 7th International Conference on Microelectronics and Computer Science. Chișinău, 2011, pp. 362-365.
17. Stroe M., David T., Predescu A. Empatia și relația profesor-elev. București: Editura Academiei, 1987. 151 p.
18. Vremăroiu N. Instrumente TIC în activitatea didactică și managerială Școala Gimnazială nr. 4, Moreni. În: Revista online New Projects. Pe: <https://revista.newprojects.org/?p=1179> (Accesat la 19.04.23).



Atena Luminița ILIE

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Managementul conflictului – o abilitate profesională necesară cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie

CZU 373.2.091 (CC) | doi.org/10.5281/zenodo.7982180

Rezumat: Schimbările dramatice în sferile socială și economică ale vieții duc la creșterea tensiunilor în relațiile interumane. Prin urmare, problema conflictelor interpersonale și rezolvarea lor pozitivă este de o importanță deosebită astăzi. În acest context, articolul elucidează aspectele conceptuale privind managementul conflictului în educația timpurie, descris ca abilitate profesională necesară cadrului didactic. Multă vreme, în teorie și practică, conflictele în comunicarea pedagogică au fost evaluate unilateral, ca fenomene nedorite, o consecință a liniei de comportament eronate a educatorului, a insuficienței sale exigențe. Conflictele pedagogice sunt cele mai frecvente, iar depășirea lor necesită abilități profesionale din partea educatorului. Scopul educației nu este acela de a câștiga, de a-ți impune decizia copilului, ci, dimpotrivă, de a-i întări voința și mintea, de a trezi sentimente bune.

Cuvinte-cheie: management, conflict, educație timpurie, conflict pedagogic, strategii de soluționare a conflictelor.

Abstract: Dramatic changes in the social and economic spheres of life lead to increased tension in interpersonal relationships. Therefore, the issue of interpersonal conflicts and their positive resolution is of particular importance today. In this context, the article elucidates the conceptual aspects regarding conflict management in early education, a key professional skill for the educator. For a long time, in theory and in practice, conflicts in pedagogical communication were perceived unilaterally, as undesirable phenomena, a consequence of the educator's erroneous line of behavior; of his insufficient exigency. Pedagogical conflicts are the most common, and overcoming them requires professional skills on the part of the educator. The purpose of education is not to win, to impose one's decision on the child, but, on the contrary, to strengthen his will and mind, to generate positive feelings.

Keywords: management, conflict, early education, pedagogical conflict, conflict resolution strategies.

Transformările sociale și economice actuale impun o renovare a politicii educaționale trasate pe baza principiilor democratice și umaniste. De aceea, de la fiecare manager din domeniul învățământului se cere perfecționarea activității de dirijare, cultivarea anumitor calități precum inițiativa, receptivitatea față de nou, sinceritatea, bunăvoința, obiectivitatea în apreciere, spiritul responsabilității, respectul față de subalterni, spiritul organizatoric, soluționarea conflictelor etc. Activitatea managerială este influențată de mediul în care aceasta se desfășoară. Petrecându-și viața zi de zi în colectivități, oamenii simt necesitatea unei organizări și coordonări unitare a activității lor. Contextul actual impune în instituții un management eficient, care, după părerea noastră, presupune integrarea, motivarea, coordonarea și rezolvarea problemelor instituției [2, pp. 3-6].

Capacitatea de comunicare este o componentă importantă a personalității liderului din mediul instituției. Ea contribuie la asigurarea eficienței maxime a procesului managerial și a acțiunilor educatorului, atât pe verticală, cât și pe orizontală, prin crearea și menținerea unei bune atmosfere în colectiv, care să

prevină apariția unor conflicte. Pentru o comunicare eficientă, managerul trebuie să aibă în vedere o serie de particularități individuale, să-și controleze starea psihică, stilul vorbirii, să asigure un conținut interesant al convorbirii, în concordanță cu obiectivele sale manageriale și scopurile instituției [2, p. 85].

În acest tablou complex, conflictele ocupă un loc major, constituind fie un impuls al progresului socio-economic, fie o veritabilă piedică în calea acestuia. Astfel, se impune necesitatea cunoașterii și valorizării ingenioase a conflictelor, cu scopul de a minimaliza consecințele lor negative și distructive și a maximaliza valențele constructive, pozitive. Pe lângă comunicarea internă între membrii corpului managerial și didactic al instituțiilor educaționale, există și interacțiuni externe cu reprezentanții comunității locale, cu părinții copiilor etc. Prin urmare, stările conflictuale sunt inevitabile. Este important însă ca ele să nu devină distructive.

Grădinița, prin personalul angajat și programul oferit, oferă șanse egale copiilor și acces la o serie de servicii; informează părintele despre oferta sa educațională cu privire la creșterea și dezvoltarea copilului;

motivează părinții să se implice în activitățile desfășurate; formulează așteptările față de ei: cooperare, încredere, sprijin, ajutor reciproc, confidențialitate, respect; manifestă transparență în procesul educativ; oferă familiei informații privind modalități de educare a copiilor; determină părinții să colaboreze pentru ca educația din grădiniță să aibă continuitate și consecvență și acasă; evită stările conflictuale, tensionate cu părinții, pentru a nu genera efecte negative asupra copilului [1, p. 457].

Conflictul este o formă a interacțiunii umane prin care doi sau mai mulți membri ai unei colectivități intră în dezacord total sau parțial asupra unor probleme (de aici ancorarea lui în cadrul conceptual al comunicării interpersonale). Este definit ca un blocaj al mecanismelor normale de luare a deciziei, când un individ sau un grup întâmpină dificultăți la alegerea căii de acțiune. La nivel organizațional, conflictul este și rezultat al manifestării diferențelor. Uneori ne exprimăm dezacordurile verbal, dar le putem exprima și printr-un comportament nonverbal, care denotă mânie sau îngrijorare – de exemplu, printr-o privire răutăcioasă sau printr-un ton dur. Totodată, un dezacord se transformă în conflict doar dacă părțile depind una de alta într-un anumit mod – adică acțiunile fiecăreia dintre ele afectează binele celeilalte [5, p. 373]. Ca urmare, recunoașterea unei stări conflictuale și intervenția în soluționarea sa implică acceptarea diferențelor [11, p. 359].

În viziune tradițională, accentul se pune pe latura negativă a conflictului. Astăzi însă se acceptă existența conflictului ca un fapt inevitabil, chiar dezirabil [4]. Astfel, managementul va avea ca sarcină identificarea exactă a nivelului conflictului care afectează obținerea performanțelor și a momentului în care stimularea acestuia poate avea efecte benefice. Așadar, conflictul trebuie acceptat ca o parte firească a procesului de comunicare, or, abilitatea de a comunica presupune și abilitatea de a rezolva conflictele care pot apărea în contextul comunicării. Conflictul nu presupune, în mod obligatoriu, apariția unor aspecte negative (tensiuni, violență verbală, certuri), deci o comunicare eficientă nu trebuie să însemne camuflarea conflictelor [10, p. 382].

În mediul grădiniței, favorizând o comunicare extra-situațională, pregătim sau îmbunătățim activitățile de joacă pentru copii. Prin organizarea unui joc de rol (oferindu-le noi povești, roluri, arătându-le cum să joace), contribuim la dezvoltarea abilităților de comunicare. Și deși copiilor le place să se joace împreună, jocul lor nu este întotdeauna pașnic: foarte des apar conflicte, certuri.

O situație conflictuală se dezvoltă într-un conflict numai cu acțiuni de joc comune ale copilului și ale semenilor. O situație similară apare și în cazurile în care există o contradicție între cerințele semenilor și capacitățile obiective ale copilului în joc (cele din urmă

sunt subcerințe) sau între nevoile conducătoare ale copilului și ale colegilor (nevoile sunt în afara jocului). În ambele cazuri, vorbim de lipsa de formare a activității ludice conducătoare a preșcolarilor, ceea ce contribuie la dezvoltarea conflictului.

Motivele declanșatoare pot fi diverse: lipsa de inițiativă a copilului în stabilirea contactelor cu semenii; lipsa aspirațiilor emoționale între jucători, când, de exemplu, dorința de a deține conducerea îl îndeamnă pe copil să părăsească jocul cu prietenul său și să se alăture jocului cu un coleg mai puțin plăcut, dar flexibil; lipsa abilităților de comunicare [4]. Astfel, potrivit lui A. Royak și T. Repina, la preșcolari care întâmpină dificultăți în comunicarea cu semenii ar trebui avute în vedere două tipuri de conflicte: *conflictul în operațiuni* și *conflictul în motive*.

Pe de altă parte, conflictul pedagogic este o parte inevitabilă a procesului educațional: nu toți educatorii împărtășesc pozițiile părinților, la fel cum aceștia din urmă nu sunt de acord cu educatorul în fiecare problemă. Principalul lucru în această dispută este să încercăm să găsim o soluție de compromis, care să se potrivească tuturor părților, deoarece munca educatorului depinde de cât de confortabil este climatul psihologic [4].

Sintagma *managementul conflictelor* este analizată prin raportare la rezolvarea conflictelor sau la managementul situațiilor de criză. Orientările, teoriile și strategiile practice oferite de aceste domenii subliniază importanța soluționării pașnice și pozitive a conflictelor și, mai mult, sugerează repere importante în situațiile de criză determinate de conflicte [15, p. 359]. Managementul conflictului la nivelul instituțiilor de învățământ reprezintă zona operațională de intersecție a cercetării pedagogice cu teoriile conducerii și cu psihologia socială și organizațională. Conform unor opinii, la care aderăm, managementul conflictului este acțiunea orientată spre un scop, condiționată de legi obiective asupra dinamicii conflictului în interesele dezvoltării sau regresului sistemului social/educațional respectiv [8, p. 250]. În acest context, cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie sunt puse în situația de a demonstra abilități și strategii de management educațional specifice prevenirii și rezolvării conflictelor, ținând cont de faptul că nu educă numai de la catedră sau în grupă, ci prin fiecare contact relațional cu copiii.

Planificarea și introducerea oricărei schimbări conțin un potențial conflict. Corelația conflict – schimbare organizațională este una actuală pentru mediul organizațional contemporan. Stările conflictuale pot fi atât o sursă a schimbării, cât și un factor determinant al rezistenței la schimbare. Organizațiile moderne atribuie valențe pozitive conflictului, acesta fiind o sursă de stimulare a transformărilor. Pentru o schimbare confortabilă, trebuie să ne responsabilizăm, redefinind cadrul problemelor și acceptând aspectele negative [6, p. 117].

Termenii de *management al conflictului* și *soluționare a conflictului* nu sunt sinonime, întrucât nu toate conflictele au o finalitate pozitivă. Astfel, soluționarea conflictelor este un demers mai limitat, ”de găsim a formulei care dezamorsează un conflict”. Managementul conflictului are o accepțiune mai largă și se referă la:

- demersurile strategice menite de a face față tuturor conflictelor, deci și celor fără rezolvare, de a identifica și a beneficia de efectele lor pozitive; cultivarea unor strategii și tehnici pentru abordarea, controlarea și tratarea conflictelor, prin administrarea și controlul factorilor care ar putea afecta cursul conflictului și transforma o controversă într-o dispută puternică;
- modalitățile de identificare a potențialului pozitiv al conflictului, de stimulare a conflictului și de beneficiere de pe urma acestuia;
- strategiile de prevenire, reducere și evitare a conflictului, dar și de controlare, rezolvare și gestionare a acestuia într-un mod pozitiv și fără un consum energetic excesiv și dăunător părților [10, p. 370].

Conflictul se manifestă spontan, dar mai ales atunci când nivelul de încredere între ambele părți este scăzut. Prin urmare, principalul scop al procesului comunicativ este de a aplană conflictul. În acest context, prezentăm principalele modalități de manifestare a conflictelor, care pot fi analizate în funcție de intensitatea lor:

1. Disconfortul: sentimentul intuitiv că ceva nu este în ordine, chiar dacă nu poți spune ce anume;
2. Incidentul: un dezechilibru emoțional, care apare în urma stărilor de disconfort generalizate, determinând centrarea pe trebuința de securitate. Incidentele sunt un indiciu că starea de disconfort a scăpat de sub control;
3. Neînțelegerea: anumite percepții sub forma convingerilor despre o situație sau persoană, care nu sunt pe placul individului;
4. Tensiunea: o stare emoțională puternică, bazată pe convingeri ”verificate”, care sunt îndreptate împotriva altei persoane;
5. Criza: răbufnirea conflictului în formele cele mai

violente și agresive [14, p. 333].

Sursele care duc la apariția conflictului sunt numeroase: încălcarea nevoilor fundamentale ale omului: libertatea, afirmarea, succesul, cunoașterea, acțiunea; valorile (morale, sociale, profesionale) diferite: profesorul și școlarul aparțin unor timpuri diferite; au viziuni, percepții, credințe distincte, gândesc în mod diferit, raportându-se la valori și culturi deosebite; interese diferite: determină preocupări diferite, explicații diferite; resurse limitate: spații, logistică, timp, disponibilitate – alterează relația profesor-elev; nevoi psihologice: respectul de sine, stabilitatea intrapsihică (liniștea interioară), buna înțelegere, afecțiunea, fericirea. Aceste nevoi cauzează apariția conflictelor interioare, care pot provoca, la rândul lor, tensiuni cu ceilalți actori educaționali [Apud 7, p. 232].

De regulă, sintagma *rezolvarea conflictului* se utilizează cu următoarele sensuri: întrerupere a conflictului de către părți; acceptarea unor acțiuni externe asupra conflictului; conștientizarea întreprinderii unor acțiuni de stabilizare și neutralizare a cauzelor conflictului; prevenirea ciocnirilor deschise între părți.

Soluționarea conflictului constă în derularea unui proces care duce spre deznodământ într-o situație complicată/conflictuală. Această soluție produce o acalmie, o armonie a relațiilor dintre părți. Rezolvarea conflictelor are loc dacă părțile implicate în conflict ajung la un acord, după ce și-au evaluat, redefinit și luat în calcul elementele relevante ale relațiilor. Ea reprezintă faza găsirii soluțiilor care satisfac toate cerințele aparente ale părților implicate. În sens psihologic, rezolvarea conflictelor și soluționarea problemelor țin de încercarea de a face față incongruenței, nepotrivirilor între ceea ce este și ceea ce ar putea fi [8, p. 252].

Din acest motiv, strategiile de provocare/stimulare a conflictelor trebuie puse întotdeauna în relație directă cu tehnicile de rezolvare a acestora, într-o perspectivă integratoare, sistemică asupra conflictului educațional constructiv. Analizând diferite tehnici de soluționare a conflictului, s-au definit cinci stiluri, caracterizate după interesul manifestat pentru celălalt și interesul propriu (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Stiluri de soluționare a conflictului după interesul manifestat pentru celălalt și interesul propriu* [12]

Stiluri	Caracteristici
Evitant	Capacitate redusă de afirmare a resurselor proprii și de cooperare slabă cu cealaltă parte. Conflictul este ignorat în speranța că se va stinge de la sine sau este înăbușit prin invocarea unei rezolvări lente; evitarea conflictului prin revendicarea discreției, prin apelul la reguli birocratice ca sursă de rezolvare a conflictelor. Este un stil adecvat, dacă miza este neimportantă, lipsește informația relevantă, dacă oponentul este foarte puternic și foarte ostil.
Competitiv	Urmărește maximizarea interesului propriu și minimalizarea interesului celeilalte părți. Se caracterizează prin crearea unor situații de tipul ”câștig – pierzi”, folosirea rivalității și a jocurilor de putere pentru distrugerea celeilalte părți, forțarea supunerii adversarului.

Concesiv	Urmărește găsirea unui compromis, combinând autoritatea și cooperarea. Se realizează, de obicei, prin negociere, căutarea unor acorduri, găsirea unor soluții satisfăcătoare sau acceptabile. Prin compromis nu se găsește întotdeauna reacția cea mai creativă la conflict. Este eficient în cazul conflictelor apărute din insuficiența resurselor, asigurând o bună poziție de retragere atunci când alte strategii eșuează.
Conciliant	Cooperarea cu partea adversă în scopul îndeplinirii dorințelor acesteia și nesuținerea interesului propriu. Comportamentul conciliant poate fi dezinteresat, poate fi o strategie pe termen lung pentru a obține cooperarea celuilalt sau poate fi doar o simplă supunere în fața celuilalt. În general, persoanele conciliante sunt bine văzute, deși uneori sunt considerate slabe și supuse, capabile numai de performanțe reduse.
Cooperant	Are ca obiective maximizarea beneficiilor ambelor părți, în speranța obținerii unui acord integrativ. Accentul se pune pe o soluție de tip ”câștig – câștigi”, în care nu se pleacă de la prezumția că cineva trebuie să piardă ceva. Acest stil funcționează foarte bine atunci când conflictul nu este intens și când fiecare parte deține informații utile celeilalte. Colaborarea se obține prin demonstrarea dorinței de rezolvare a problemei, confruntarea punctelor de vedere diferite și împărtășirea ideilor și informațiilor, căutarea unor soluții integrative, considerarea problemelor și conflictelor ca stimulative.

În această perioadă de democratizare a societății, o mare valoare au trăsăturile umane ale managerului, felul de a-și prezenta subalternii, de a le acorda încredere, de a se sprijini pe grup, dar și de calitățile profesionale, umane, de comunicare, morale.

Ca proces complex, managementul conflictelor include următoarele tipuri de acțiuni: prognozarea conflictului și evaluarea orientărilor funcționale; prevenirea sau stimularea conflictului; dirijarea conflictului; rezolvarea conflictului. Conținutul managementului conflictelor este strict legat de dinamica conflictelor (Tabelul 2).

Tabelul 2. *Conținutul și dinamica managementului conflictului* [8, p. 253]

Nr.	Etapa conflictului	Conținutul managementului
1.	Apariția și dezvoltarea conflictului	• Prognozare; • Preîntâmpinare; • (Stimulare).
2.	Conștientizarea situației de conflict măcar de către un participant al interacțiunii	• Preîntâmpinare; • (Stimulare).
3.	Începutul interacțiunii conflictuale deschise	• Reglare.
4.	Dezvoltarea conflictului deschis	• A ține sub control, a diminua rolul acestuia.
5.	Rezolvarea conflictului	• Restabilirea situației anterioare.

Prognozarea conflictului este unul dintre tipurile de activități ale subiectului managerial. Ea este direcționată spre evidențierea cauzelor conflictului pe parcursul dezvoltării lui. Instrumentarul prognozării conflictelor este studiul condițiilor obiective și subiective, elucidarea factorilor ce influențează interacțiunea oamenilor și a particularităților lor individual-psihologice. De exemplu, într-un colectiv astfel de condiții și factori pot fi: stilul de conducere; climatul socioeducational și sociopsihologic; liderismul și micro-grupurile, precum și alte fenomene sociale, psihologice, educaționale etc. Un loc important în prognozarea conflictelor îl ocupă analiza permanentă a greșelilor și a particularităților cauzelor conflictelor [9, p. 155].

Rezolvarea creativă a conflictelor impune schimbarea atitudinii persoanei față de sine, față de situație și față de celălalt. În acest scop, este necesar ca:

- situația să fie acceptată, recunoscută fără a fi permanentizată, iar erorile să fie considerate drept ocazii de învățare;
- atitudinile față de sine să excludă egoismul, egocentrismul, considerarea propriului punct de vedere ca singurul valabil;
- atitudinea față de celălalt să presupună și să exprime respect și altruism.

Aplicarea strategiei cooperante presupune mai mulți pași (Tabelul 3).

Tabelul 3. Pași / obiective pentru o strategie cooperantă

Întrebări	Pași/Obiective
De ce?	Identificarea și formularea clară a trebuințelor părții adverse.
Ce?	Stabilirea elementelor de complementaritate ale părților rezultate din diferențele de scopuri, de interese.
Cum?	Identificarea mai multor idei ingenioase de rezolvare.
Cu cine?	Manifestarea încrederii, cooperare, perceperea celui alt ca partener, dar nu ca adversar.

Rezolvarea conflictului presupune inițierea dialogului și a comunicării între indivizi și grupuri, adoptarea unui limbaj al reconcilierii. Aceasta prezumă că toate părțile implicate în conflict ajung în mod liber la un acord, după ce au definit și perceput relațiile dintre ele și după ce au examinat și au luat în calcul toate elementele relevante ale relațiilor. Rezolvarea conflictului implică identificarea și eliminarea cauzelor în vederea atingerii unui acord între părți și restructurarea situației care a determinat apariția confruntării [13, p. 202].

Preîntâmpinarea conflictului este o activitate-cheie a liderului/echipei manageriale, care trebuie orientată spre lichidarea condițiilor apariției conflictului. Această activitate se bazează pe prognozare. În cazul obținerii unor informații privind apariția situației conflictuale, se întreprind activități de neutralizare a factorilor și a cauzelor relevante în stadiul germinal [8, p. 253].

Dezvoltarea competenței de a gestiona eficient conflictele și a competenței de a rezolva conflicte are următoarele postulate: conflictul este necesar pentru dezvoltarea și maturizarea persoanei și a grupului; modul de abordare a unui conflict este personal; abordarea constructivă a conflictelor necesită cunoașterea obiectivă de sine, relaționată cu stimă de sine înaltă.

CONCLUZII

1. Conflictul poate fi definit ca o diferență de opinii, de valori între două sau mai multe persoane sau grupuri, care se află într-o stare tensionată de emotivitate, de neînțelegere și de opoziție. Conflictul apare atunci când relația este deteriorată sau lipsește.
2. Managerul trebuie să manifeste încredere în celălalt, deoarece aceasta stă la baza democratizării managementului și a umanizării relațiilor cu subalternii, a atragerii lor în activitate, a dezvoltării inițiativei creatoare.
3. La baza pregătirii psihopedagogice a managerului instituției preșcolare stă capacitatea de comunicare și cea organizatorică, necesare pentru prevenirea și gestionarea conflictelor.
4. Este nevoie ca managerul și educatorii să dea dovadă de inițiativă în desfășurarea procesului educativ-instructiv. La baza succesului în realizarea obiectivelor stau respectul și încrederea

în celălalt, înțelegerea eforturilor membrilor grupului și unitatea acestor eforturi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Catalano H., Albulescu I. Specificul activităților didactice la grupele combinate: ghid pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar. București: Didactica Publishing House, 2021. 531 p.
2. Cojocaru V., Slutu L. Management educațional. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 159 p.
3. Csorba, D. Management educațional. Studii și aplicații. București: Editura Universitară, 2012. 221 p.
4. Exemple de moduri de a gestiona conflictul la copii. Conflictele copiilor și cauzele acestora. Pe: <https://shkolyariki.ru/ro/uchitelyu/primery-sposoby-upravleniya-konfliktom-detmi-detskie.html> (Accesat la 01.10.2022).
5. Floyd K. Comunicarea interpersonală. Iași: Polirom, 2013. 504 p.
6. Goraș-Postică V., Botezatu M. Psihopedagogia comunicării. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2015. 146 p.
7. Orșan F. Pedagogie și elemente de psihologie. Ed. a IV-a. Iași: Institutul European, 2021. 338 p.
8. Patrașcu D. Managementul conflictului în sistemul educațional. Chișinău: Reclama, 2017. 468 p.
9. Pânișoară O.-I. Comunicarea eficientă. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 2006. 422 p.
10. Răduț-Taciu R., Bocoș M.-D. Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar. Pitești: Paralela 45, 2015.
11. Semionov S. Comunicarea – instrument de realizare a managementului educațional. În: Guțu Vl. Management educațional. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013. 533 p.
12. Stiluri de gestionare a conflictului interpersonal. Pe: <https://vdocumente.com/suport-curs-formator-55a23267c53ec.html> (Accesat la 29.09.2022).
13. Stog L., Caluschi M. Psihologia managerială. Chișinău: Cartier, 2002. 296 p.
14. Țarnă E. Bazele comunicării. Chișinău: Prut Internațional, 2011. 368 p.
15. Țurcan A. Managementul conflictului educațional. În: Anuar științific: muzică, teatru, arte plastice, nr. 2, 2013, pp. 113-117.



Elena Lucreția NEACȘU

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Praxiologia modelelor de dezvoltare personală aplicabile la liceu

CZU 373.5.015 | doi.org/10.5281/zenodo.7974505

Rezumat: Articolul propune o nouă abordare față de structurarea programelor de dezvoltare personală, sugerând ca acestea să se construiască pe dovezi științifice, utile pentru evidențierea aspectelor comune și particulare. Se recomandă evitarea genului de programe de dezvoltare personală cu aspecte mai puțin elucidate.

Cuvinte-cheie: dezvoltare personală, analiza nevoilor, structură, utilitate.

Abstract: The article brings a different approach in structuring personal development programs, suggesting that they ought to be based on scientific evidence, which is useful in highlighting common and particular aspects. It is better to avoid personal development programs with less elucidated aspects.

Keywords: personal development (PD), PD program, PD needs analysis, PD program structure, PD program usefulness.

Specialiști din diverse domenii – pedagogie, psihologie, filozofie, sociologie – au contribuit la valorificarea ideilor și conceptelor pentru a da o expresie concretă a ceea ce reprezintă subiectul *Dezvoltare personală*. Ca disciplină școlară, *Dezvoltare personală* este una dintre cele mai tinere dintre cele studiate atât în R. Moldova, cât și în România. Necesitatea introducerii acesteia, ca disciplină obligatorie din trunchiul comun, stă la „baza valorificării cercetărilor din domeniul educațional și a teoriei dezvoltării personalității”, afirmă B. Oakley în provocarea „învață să înveți altfel” [7, p. 35].

Educația, atât formală, cât și nonformală, aseasonată cu educația informală, se supune unui singur deziderat social: „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane în vederea formării unei personalități autonome și creative” [6, p. 1]. Plecând de la această țință a evoluției umane, propunem abordarea temei *Dezvoltare personală* (DP) în calitate de factor facilitator și, în egală măsură, optimizator, care determină și contribuie la formarea personalității umane, numind-o *neuronul societății*, precum familia reprezintă celula de bază a societății civile, nucleul în care se dezvoltă și se conturează personalitatea umană” [12; 13, p. 23].

Așadar, prin DP, privită din prisma idealului educațional, avem datoria de a căuta răspunsuri și soluții la multe întrebări și provocări care se nasc în contextul sociocultural actual. Există la acest moment posibilități uriașe de informare, de resurse și materiale disponibile la temă. Cu toate acestea, în oceanul acestor opțiuni, este nevoie de o selecție riguroasă a programelor, a metodelor care să conducă către o dezvoltare personală pertinentă. Este necesar să se găsească programe „verificate și validate științific”, care au în vizor atât individul cu particularitățile sale, cât și societatea în complexitatea sa și indivizii care o creează [1, pp. 9-11].

Nu există un singur model de program de DP; dimpotrivă, avem o gamă variată de programe în acest domeniu. E necesar să punctăm aspectele care influențează realizarea unui program de DP: astfel, urmărim traiectorii comune și traiectorii particulare conforme unor principii științifice. Literatura de specialitate cu privire la demersul prin care se realizează *structura* unui program de DP oferă informații relevante și utile care stau la baza întocmirii unor asemenea programe, printr-o paralelă a reperelor care alcătuiesc structura unui program de dezvoltare personală comun pentru mai multe categorii de aplicanți și structura unui program de dezvoltare personală particular unei categorii de aplicanți:

Tabelul 1. Paralelă între structurile unor programe de dezvoltare personală [4, pp. 103-104].

Repere în structurarea unui program de DEZVOLTARE PERSONALĂ	
Structură program de DP comun pentru mai multe categorii de aplicanți	Structură program de DP particular unei categorii de aplicanți
Aspecte comune: • Analiza nevoilor de DP: ✓ pe categorii:	Aspecte particulare: • Analiza nevoilor personale: ✓ identificarea punctelor:

– vârstă; – statut; ✓ ale societății: – de ce are nevoie societatea; ✓ pe domenii: – viață familială; – viață personală; – carieră.	– slabe; – forte; ✓ ce doresc să îmbunătățesc; ✓ ce doresc să dezvolt; ✓ ce doresc să schimb; ✓ ce doresc să elimine (ce este indezirabil).
Stabilirea unui scop general: identificarea valorilor general-umane , în vederea păstrării, antrenării sau stopării comportamentelor care pot spori sau reduce starea de bine în contexte sociale (existențiale) diferite (familie, prieteni, loc de muncă etc.).	Stabilirea unui scop particular/personalizat: identificarea valorilor personale , în vederea păstrării, antrenării sau stopării comportamentelor care pot spori sau reduce starea de bine în contexte sociale (existențiale) diferite (familie, prieteni, loc de muncă etc.).
Modelul general vizat: după stabilirea nevoilor se stabilesc planurile de referință și tipurile de constructe pe care urmează să le dezvoltăm:	Modelul particular vizat: după stabilirea nevoilor se stabilesc constructele pe care urmează să le dezvoltăm:
• trăsături; • comportamente; • atitudini; • competențe.	• trăsături de personalitate; • comportamente dezirabile (în diverse contexte); • gestionarea propriilor emoții; • competențe pentru succes.
Flexibilitatea formării constructului (constructelor)/competenței (competențelor) comune vizate:	Flexibilitatea formării constructului/competenței particulare vizate:
• Cât din constructul propus se poate forma pe categoria respectivă? • Există vreo bază a constructului care urmează să fie dezvoltat?	• Cât de necesară este competența vizată și ce angajament sau efort implică? • Are vreo influență mediul personal asupra competențelor destinate dezvoltării?
Structurarea etapelor programului comun:	Structurarea etapelor programului personalizat:
• etapizarea programului; • sistematizarea programului; • punerea de acord cu temele propuse și cu orarul de participare.	• etape, sistem, tematică, intervale orare ale programului; • frecvența de parcurgere a programului.
Mentținerea rezultatelor obținute după parcurgerea programului: transferul a ceea ce s-a acumulat prin programul de DP în mediul de viață.	Exersarea rezultatelor obținute după parcurgerea programului: punerea în scenă a calităților dezvoltate/formate și optimizarea lor.

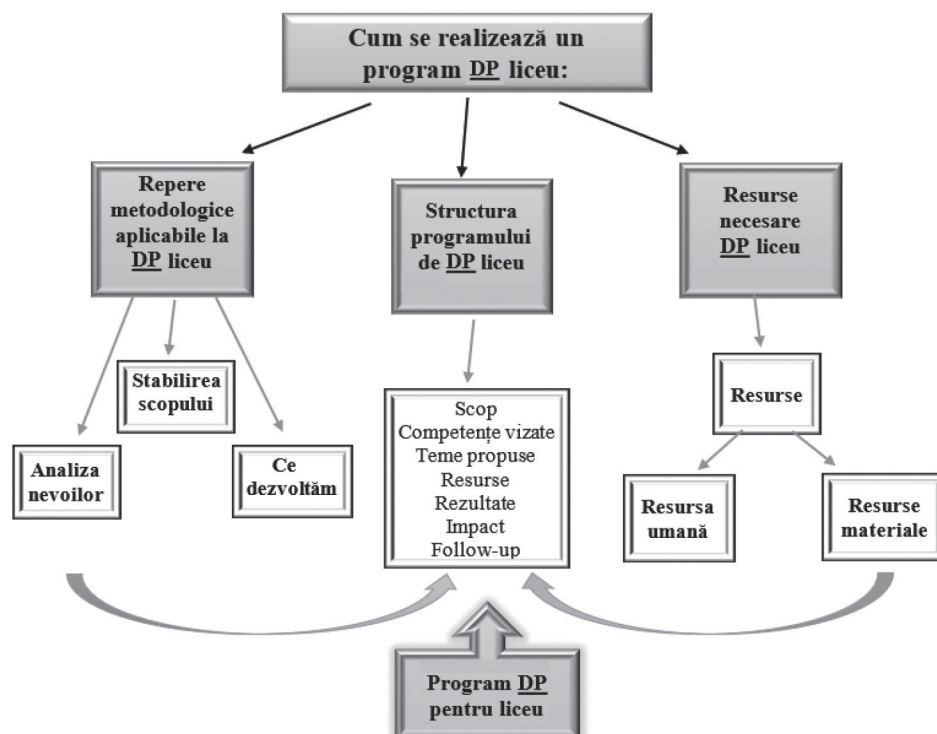
Prin suprapunerea celor două perspective de structurare a programelor de DP, în concordanță cu legislația în vigoare ce reglementează studierea acestei discipline, atât în R. Moldova, cât și în România, prin politicile educaționale care privesc educația ca pe un factor strategic de dezvoltare, *Dezvoltare personală* reprezintă disciplina de studiu care conține activități ce creează experiențe cu scopul susținerii elevilor într-un proces de:

- autocunoaștere și gestionare a emoțiilor;
- relaționare eficientă;
- dezvoltare a abilităților de comunicare;
- îmbunătățire a propriului potențial;
- descoperire și dezvoltare a talentelor, abilităților personale;
- valorificare a resurselor personale;
- realizare a aspirațiilor și viselor personale într-un mediu de viață sănătos și sigur [8, p. 35].

Structura curriculumului pentru disciplina DP încurajează elevii să-și exploreze trăsăturile de personalitate și abilitățile, pentru a fi capabili să-și asume responsabilitatea unui comportament bazat pe atitudini pozitive față de sine și ceilalți de la vârste mici și pe tot parcursul vieții. Planul de abordare pedagogică prin care se promovează această disciplină în R. Moldova și România oferă un tablou comparat cu privire la organizarea conținuturilor în cinci module pentru toate cele trei niveluri de școlarizare din R. Moldova și trei, patru, respectiv, cinci domenii de conținut, crescendo, pentru fiecare ciclu de școlarizare din România. Disciplina este abordată printr-o complexitate aflată în creștere treptată, de la o clasă la alta, cu scopul de a veni în sprijinul generațiilor viitoare pentru a le pregăti să fie capabile de integrare socială.

Informațiile de mai sus pot fi reprezentate într-o schemă succintă și clarificatoare dedicată realizării unui program de DP pentru liceu. În Figura 1 prezentăm cei trei piloni, definiți de structura trepiedului, care sprijină și conduc acest proces:

Figura 1. *Trepiedul unui program de dezvoltare personală pentru liceu*



Trepiedul realizării unui program de DP prin *metodologie, structură, resurse* aduce informații utile și de real folos, adunate într-o structură clară și concisă. Cele mai importante trei aspecte ale realizării unui plan de DP, asociate cu sprijinul oferit de picioarele unui trepied, au ca scop să clarifice și să ușureze acest proces. Fără o bună funcționare a fiecărui picior al trepiedului, procesul de implementare a unui program de dezvoltare personală ar pierde cele mai fine detalii; fiind vorba de un proces laborios, efectul trepiedului se regăsește în precizia, acuitatea și complexitatea care conduc către reale finalități, oglindite în *utilitatea programului de DP*.

Cum elaborăm o schemă sau un model de dezvoltare personală pentru liceeni? Un prim și foarte important pas este să identificăm nevoia centrală și scopul (De ce realizăm un program de DP pentru ei?) – de fapt, nevoia noastră, a societății, se regăsește în scopul realizării acestui model. Din analiza de nevoi de DP ale elevilor de liceu, din identificarea obstacolelor pe care le întâmpină aceștia, prin identificarea constructelor și a competențelor pe care le dețin sau pe care e nevoie să le dezvoltăm la ei, se va contura arhitectura structurii programului. Nevoia noastră, a societății, ghidează ce și cum dezvoltăm reieșind din nevoile lor, ale adolescenților. De ce avem nevoie sau cum avem nevoie noi, societatea, să fie cei care au parcurs programul de dezvoltare personală?

Din **analiza nevoilor** în realizarea unui program de DP pentru liceeni se conturează următoarele necesități:

- generale: particularități de vârstă, politici educaționale;
- particulare: ce doresc să îmbunătățească, să dezvolte, să schimbe, să elimine.

Se continuă cu **stabilirea scopului**: identificarea valorilor personale pentru păstrarea, antrenarea, stoparea comportamentelor pro-/antisociale. Din acestea decurg aspectele pe care urmărim să le dezvoltăm: trăsături de personalitate; comportamente dezirabile; gestionarea propriilor emoții; competențe pentru succes.

Demersul realizării programului de DP pentru liceeni este completat de **resursele generale și particulare/specifice**:

• spațiu; • timp; • legislație în vigoare; • programă școlară; • trunchi comun/CDȘ.	Resursa umană: <i>Cine poate realiza DP:</i> • consilier școlar; • profesor-psiholog; • profesor-diriginte.	Resurse materiale: • auxiliare; • ghiduri; • instrumente.
---	---	--

În linii mari, structura pe care se va construi arhitectura programului de dezvoltare personală a liceenilor este una tradițională, dezvoltată de următoarele componente: scop; competențe vizate; teme propuse; resurse; rezultate; impact; follow-up [14].

În concluzie: Utilitatea programelor de DP ține de înregistrarea rezultatelor liceenilor – individuale și de grup – care au parcurs aceste programe, primind un adevărat suport pentru progresarea în toate domeniile, în itinerarul de a deveni personalități și a se afirma pe deplin.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cebotari V. Familia în societatea civilă. În: Revista Națională de drept, nr. 2/2012. Pe: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/19_23_Familia%20in%20societatea%20civila.pdf
2. David D. Dezvoltare personală și socială. Eseuri și convorbiri despre viață cu psihologul Daniel David. Iași: Polirom, 2014.
3. Dweck C. Mindset. O nouă psihologie a succesului. Ediția a II-a. București: Curtea Veche Publishing, 2017.
4. Golu F. Manual de psihologia dezvoltării. O abordare psihodinamică. Iași: Polirom, 2015.
5. Ionescu D. Analiză și dezvoltare personală. Psihologia autodeterminării. Iași: Polirom, 2020.
6. Jennings P. Mindfulness pentru profesori. Cum să obții armonie și productivitate în clasă. București: Herald, 2017.
7. Legea educației naționale nr. 1/2011, Parlamentul României. Pe: https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf (Accesat la 31.01.2023).
8. Oakley B. Mindshift. Învăț să înveți altfel. București: Curtea Veche Publishing, 2017.
9. Saranciuc-Gordea L. Didactica dezvoltării personale: suport de curs. 2020. Pe: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2535> (Accesat la 23.12.2022)
10. Siegel D. Mindsight. Noua știință a transformării. București: Herald, 2021.
11. Aria curriculară *Consiliere școlară și dezvoltare personală*. Dezvoltare personală. Curriculum pentru clasele X-XII. Chișinău, 2018. Pe: <https://mecc.gov.md/>
12. https://mecc.gov.md/sites/default/files/24_dezvoltare_personala_repere_2021-2022_final.pdf
13. <https://www.cdep.ro/pls/steno/steno.stenograma?idl=1&idm=4,24&ids=6651> (Accesat la 31.01.2023).
14. https://www.edu.ro/sites/default/files/33_repere_metodologice_consiliere_si_orientare_0.pdf

Simularea (jocul de rol) – metodă inovativă de validare a rezultatelor învățării

Irina ROTARU,

gr. did. I, A.O. Patrimoniul Generațiilor

Mariana ȚIBULEAC,

gr. did. sup., A.O. Patrimoniul Generațiilor

Viorica CHIRIAC,

gr. did. sup., A.O. Patrimoniul Generațiilor

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.10.5281/zenodo.7974654

Rezumat: Jocul este o formă determinantă de dezvoltare a individului. Prin joc, acesta își manifestă, încă din copilărie, ingeniozitatea, artistismul, agerimea, unicitatea, gândirea analitică etc. Jocul este, așadar, o modalitate de emancipare a spiritului în continuă progresie. Practicile ludice, simulative au multiple avantaje: dobândirea cunoștințelor prin apel la modelare, exercitarea/asumarea rolurilor sociale, informarea, formarea competențelor. În cadrul învățământului profesional tehnic, prin apel la metoda simulării, e posibilă realizarea diverselor proiecte sociocomunitare cu impact educativ, cum ar fi Generația Alege LegeA.

Cuvinte-cheie: disimulare, joc, gândire analitică, validarea practicilor educaționale.

Abstract: *The game is a determining form of an individual's development. Ever since childhood one manifests one's ingenuity, artistry, agility, uniqueness, reflection, and analytical thinking through game. Thus, the game becomes a form of emancipation of the spirit in continuous progression. Playful and simulative practices produce multiple advantages: acquiring knowledge through modelling, exercising/assuming social roles, knowledge and skill acquisition. By calling on the simulation method in professional technical education, it is possible to carry out various socio-community projects with an educational impact, such as [This] Generation Chooses Law.*

Keywords: *dissimulation, play, analytical thinking, validation of educational practices.*

Educația evoluează continuu. Interesul pentru formarea practică, în baza unor modele și experiențe veridice, capătă tot mai mare însemnătate. O metodă inovativă – simularea (jocul de rol) – își validează eficiența, asigurând conectarea membrilor comunității educaționale la modelele practice de studiere/aplicare/raționalizare a informației. Simularea are drept scop conceperea unei situații de joc, conform anumitor condiții și reguli, prin apel la experiența pedagogului/a specialistului din domeniu în vederea aplicării raționale a unor modele de învățare. Ea are menirea de a plasa elevul în situații-problemă, de a-i dezvolta deprinderi pentru a putea acționa spontan și a adopta un comportament potrivit. Prin intermediul jocului formăm competențe, le acordăm elevilor posibilitatea să gândească independent, să aplice în practică cunoștințele acumulate.

În anul 1990, *Asociația internațională pentru drepturile copilului* a prezentat esența jocului în procesul de educație. Participanții, reprezentanți din 15 țări, au conchis că "jocul este important pe întregul parcurs al procesului de educație". Pedagogul rus N. V. Șelgunov subliniază: "Jocul înseamnă viață. În joc, copilul este liber, independent, își dezvoltă propriul potențial; el este o persoană integră, care face uz de mijloacele spiritului, încă nedezvoltat, pentru a trăi o viață completă de copil și o viață incompletă de matur". Jocul deci îl orientează pe elev să-și formeze propriile scheme existențiale în baza experiențelor acumulate. Potrivit prof. Sorin Cristea, jocul "poate fi definit și analizat la nivel de *activitate psihică* și de *metodă didactică*. Perspectiva *pedagogică* implică valorificarea celor două niveluri de referință în contextul în care *jocul are o finalitate recreativă, realizabilă prin căi de acțiune specifice*".

Așadar, implementarea jocului ca metodă stimulantă de predare servește drept complementar al învățării. Simularea devine o copie accesibilă, funcțională, iar rezultatul cercetării prin simulare oferă conținuturi informaționale specifice pentru realizarea demersului educațional la cel mai înalt nivel, stimulând interesul educabilului față de activitatea de cercetare, determi-

nând modele unice de învățare.

În contextul celor expuse, cercetarea noastră a avut ca scop identificarea și aprecierea nivelului actual al comportamentului antisocial în rândul elevilor din învățământul profesional tehnic (ÎPT) și definirea modalităților de atenuare/corectare a acestor comportamente, prin apel la cadrul nonformal, specific procesului educațional în ansamblu. Obiectivele cercetării au vizat: determinarea caracterului relațiilor socioumane la nivelul grupului de elevi, implementarea și valorificarea instrumentelor destinate remedierii situației, certificarea rezultatelor prin prezentarea unor rețete optime de soluționare a problemei.

Scopul studiului a fost de a identifica comportamentele de risc ale eleviilor și de a afla opiniile cu privire la manifestarea lor în cercurile de prieteni, iar rezultatele obținute vor sta la baza elaborării unor strategii de prevenire a bullying-ului.

Un număr limitat de resurse bibliografice fac trimitere la problema abordată, însă comportamentul antisocial în rândul minorilor și tinerilor, în plan juridic, este studiat pe larg. Acest fapt ne-a motivat să investigăm problema și să generăm o sursă viabilă de ameliorare a situației.

Metoda de analiză utilizată în cercetare a fost chestionarul, aplicat pe un eșantion de 234 elevi ai Colegiului Național de Comerț al ASEM (anul I-III). Chestionarul, elaborat de către specialistul psiholog din instituție și analizat la nivelul administrației colegiului, a fost completat în format online.

Răspunsurile obținute la întrebările anchetei subliniază faptul că, în ultima perioadă, mai mult de jumătate din elevii intervievați sunt supuși fenomenului de bullying.

Dimensionarea fenomenului regăsit în răspunsuri s-a axat pe: cauzele, formele, tipurile de bullying, precum și pe comportamentul identificat în situațiile de criză, iar pentru stabilirea planului de îmbunătățire s-a luat în calcul părerile/sfaturile elevilor referitoare la măsurile necesare de întreprins de către organele competente.

La întrebarea 1 – *Care sunt cele mai frecvente cauze ale comportamentului agresiv în rândul tinerilor?* – 50,9% dintre respondenți au susținut că lipsa dragostei părintești este un factor de singurătate și pustietate lăuntrică, care este înlocuită cu ore petrecute în fața calculatorului, jocuri în stradă, relații vicioase etc.; 36,6% – menționează că dorința de a fi în centrul atenției este un motiv de manifestare agresivă, obținând audiență în urma teatralizării diverselor situații batjocoritoare față de colegi; 12,4% – un motiv al comportamentului agresiv derivă din certurile și agresiunile la care a asistat în familia din care provine.

Din totalul intervievaților care au răspuns la întrebarea 2, *Care sunt cele mai frecvente forme de manifestare*

a comportamentului violent?, 48,4% sunt de părere că violența verbală este cea mai răspândită formă de violență, 38,5% – violența fizică, iar 12,4% – certurile și conflictele sunt factori care conduc către un comportament violent față de colegi.

La întrebarea 3, *În cazul în care ești victima unui comportament agresiv în colegiu, cum procedezi?*, 46,6% dintre elevii intervievați au răspuns că se adresează mai întâi psihologului școlar, considerat a fi cea mai de încredere persoană, 34,8% au ales să se adreseze personalului administrativ, iar 18,6% apelează la un reprezentant al organelor de poliție.

Întrebarea 4, *Ce fel de bullying a fost manifestat față de tine în ultimul timp în colegiu?*, a fost una provocatoare, iar răspunsurile s-au distribuit astfel: 62,1% au suferit în urma amenințărilor din partea colegilor, acestea fiind o consecință directă a agresivității; 19,3% au fost victime ale unor tachinări din partea colegilor; 18,6% au avut de suferit în urma violenței fizice. În opinia elevilor, autorul comportamentului violent crede că școala/colegiul este un câmp de luptă în care doar cei puternici fizic sunt învingători.

La întrebarea 5, *Cum credeți, ce măsuri trebuie întreprinse pentru a reduce cazurile de bullying în colegiu?*, 42,2% au răspuns că își doresc crearea unei biblioteci tematice online, care să conțină ghiduri, filme, acte normative, sfaturi utile pentru elevi, cadre didactice, părinți, surse în care să fie abordate teme legate de prevenirea delincvenței juvenile; 38,5% – ca la orele de curs și activitățile nonformale desfășurate în colegiu să fie aplicate metode disciplinare/nonviolente, respectându-se demnitatea personală a elevilor; iar 19,3% dintre respondenți – să fie implicați în activități de simulare/jocuri de rol în baza situațiilor/cazurilor de bullying, cu discuții ulterioare, analize, concluzii și recomandări.

Validarea experimentului: În acest context, răspunsurile oferite de elevi privitor la fenomenul de bullying în instituție a proclamat necesitatea unei intervenții la zi. Fundamentarea unui comportament etic, rațional, civic, uman a devenit scopul principal generat de coordonatorii proiectului *Generația Alege LegeA*. În colaborare cu membrii AO *Patrimoniul Generațiilor*, a fost creat un grup de inițiativă care a planificat/monitorizat organizarea activității nonformale, utilizând *jocul de rol*, cu implicarea specialiștilor din diverse domenii aferente artei/jurisprudenței. În accepția autorilor, dezvoltarea morală a tinerei generații poate fi înfăptuită și prin modelarea unor situații reale. În acest context, elevilor le-a fost propus un model autentic de investigare/analiză/examinare a probelor prelevate de la locul infracțiunii, cu determinarea unui caz concret. În partea a doua a activității – înscenarea ședinței de judecată, elevii

și-au atribuit roluri de judecători, procurori, avocați, grefieri, suspecti și parte vătămată, fiind ghidați de un actor de teatru și de colaboratori ai instituțiilor de drept. Actanții implicați au oferit suport în stabilirea măsurilor ce se impun pentru soluționarea cazului, inclusiv diminuarea fenomenului abordat [6].

Astfel, umanizarea individului, formarea acestuia în cheia valorilor, consideră autorii proiectului, se realizează adesea prin apel la prezentarea nonvalorilor și, în mod exclusiv, prin joc, ca sursă temeinică (cunoscută încă din copilărie), prin care individul învață regulile autentice ale vieții și modul de a se integra în societate, moral și civic. Activitatea realizată în cadrul proiectului *Generația Alege LegeA* și-a demonstrat eficacitatea prin implicarea voluntară (și remarcăm, creativă) în realizarea dezideratelor propuse și prin diseminarea produsului de către actanții educaționali.

CONCLUZII

Instrumentele propuse (investigarea prin chestionare și, ulterior, realizarea activității nonformale prin valorificarea metodei *jocul de rol*) au facilitat comprehensiunea conceptelor de *educație juridică, comportament etic/civic/moral*.

Jocul, ca activitate specifică învățării, determină dezvoltarea creativității, a imaginației, a gândirii analitice a subiecților educaționali, fapt certificat în cazul prezentat prin înscenarea unei ședințe de judecată.

Relația dintre joc și dezvoltare este direct proporțională cu cea dintre învățare și dezvoltare. Fundamentul formativ al jocului este validat de generarea unor experiențe și asumarea anumitor roluri, fapt testat prin activitatea realizată și recomandată pentru atingerea aceluiași scop: fortificarea unei societăți sănătoase în plan moral.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Lungu M. Jocul: dezvoltare și/sau transformare. În: *Didactica Pro...*, nr. 2 (60), 2010.
2. Dimensionarea fenomenului de bullying în mediul școlar și evaluarea riscului consumului de substanțe interzise la elevii clasei VII-VIII din județul Hunedoara. Raport de cercetare, 2020.
3. Cristea S. Jocul – o perspectivă pedagogică. În: *Didactica Pro...*, nr. 2 (60), 2010.
4. Petrică S. Stop bullying în școală. Program adresat cadrelor didactice, 2021.
5. Cociug V. Strategii de înlăturare a bullying-ului școlar în scopul prevenirii traumelor psihologice la adolescenți. În: Conferință științifică internațională *Aspecte psihosociale ale securității psihologice și manifestările ei în plan social la copii*, 29.10.2021. Chișinău: UPSC I. Creangă.
6. <https://fb.watch/jAkC0Odp-X/>



Anatolie ȚĂȚU

gr. did. sup., Școala Profesională nr. 10,
mun. Chișinău

Consolidarea sistemului de educație profesională tehnică în Moldova: un obiectiv important al proiectului **CONSEPT V**

CZU 377.091 | doi.org/10.5281/zenodo.7974677

Rezumat: Articolul abordează aspecte privind implementarea proiectului Consolidarea Sistemului de Educație

Profesională Tehnică în Moldova (CONSEPT V), care are scopul de a îmbunătăți calitatea educației profesionale tehnice din țară prin dezvoltarea și realizarea unor programe de formare mai flexibile și mai bine ajustate la solicitările pieței muncii, pe de o parte, și de a perfecționa managementul în domeniul educației, pe de altă parte. Sunt evidențiate o serie de avantaje importante, oportunități pentru sectorul privat și potențiale riscuri și provocări.

Cuvinte-cheie: avantaje, oportunități, riscuri, cadre didactice, sector privat, programe de formare, proiectul CONSEPT, management.

Abstract: The article addresses aspects of the implementation of the Consolidation of the Technical Professional Education System in Moldova (CONSEPT V) project, which aims to improve the quality of professional and technical education in our country through the development and implementation of more flexible training programs that are better adjusted to the demands of the labor market, in order to support and integrate all those who are looking for a job and to improve management and governance in the field of education. A number of important advantages, opportunities for the private sector, and potential risks and challenges are highlighted.

Keywords: advantages, opportunities, risks, teaching staff, private sector, training programs, the CONSEPT project, management.

Consolidarea Sistemului de Educație Profesională Tehnică în Moldova (CONSEPT V) este un proiect ce urmărește obiectivul de a îmbunătăți calitatea învățământului profesional tehnic din țară prin dezvoltarea și implementarea unor programe de formare relevante și ajustate la nevoile pieței muncii. Proiectul este finanțat de Fundația *Liechtenstein Development Service (LED)* și implementat, în perioada 2023-2025, de Asociația Obștească *Educație pentru Dezvoltare (AED)*, în colaborare cu Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova și în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA.

Proiectul *CONSEPT V* își propune consolidarea sistemului de învățământ profesional tehnic din Moldova prin trei obiective principale:

- creșterea accesului la programe de formare profesională de calitate;
- îmbunătățirea calității programelor de formare profesională și sporirea relevanței acestora pentru piața muncii;
- îmbunătățirea managementului și a guvernării în domeniu.

Unul dintre cele mai importante aspecte ale proiectului reprezintă conceptualizarea, dezvoltarea și implementarea unor programe de formare profesională relevante pentru nevoile pieței muncii. În acest sens, proiectul a inițiat relații de colaborare cu sectorul privat, dar și cu alte părți interesate, pentru a identifica nevoile de formare a forței de muncă și pentru a elabora o ofertă de instruire care să răspundă acestor nevoi, dezvoltând programe de formare pentru sectoarele *Transporturi* și *Electronică*, în mod special la meseriile/specialitățile:

- *Electrician electronist auto;*
- *Tehnician în diagnosticarea tehnică a transportului;*
- *Tehnician în trafic auto;*
- *Tehnician în automatizarea proceselor tehnologice;*
- *Tehnician în electronică.*

Proiectul acordă o atenție deosebită dezvoltării competențelor digitale atât ale elevilor, cât și ale cadrelor

didactice și manageriale. În acest context, instituțiile de învățământ profesional tehnic vor fi dotate cu o gamă variată de echipamente și resurse didactice digitale moderne, iar cadrele didactice vor beneficia de asistență în vederea formării/dezvoltării competențelor digitale, integrării tehnologiilor moderne în procesul de predare-învățare-evaluare.

Un alt aspect valoros al proiectului *CONSEPT V* ține de îmbunătățirea managementului și a guvernării în domeniul educației profesionale tehnice. În acest sens, echipele de proiect, în strânsă colaborare cu Ministerul Educației și Cercetării al R. Moldova, au elaborat politici și programe menite să sprijine dezvoltarea acestui segment al educației, precum și au adoptat măsuri de îmbunătățire a sistemului de monitorizare și de evaluare a calității programelor de formare profesională.

Creșterea accesului la învățământul profesional tehnic de calitate pentru tinerii din R. Moldova constituie un alt beneficiu. Proiectul va furniza finanțare pentru construirea și modernizarea instituțiilor de învățământ, sporind, astfel, accesibilitatea la studii de calitate a unei categorii mai largi de beneficiari. De asemenea, proiectul intenționează să sprijine dezvoltarea economică a țării, prin furnizarea de forță de muncă calificată, competentă și competitivă, conform cerințelor actuale ale pieței muncii.

O altă latură esențială a proiectului vizează formarea cadrelor didactice de echipa Centrului Educațional PRO DIDACTICA. În acest sens, s-au organizat o serie de cursuri de perfecționare pentru cadrele manageriale și didactice direcționate spre îmbunătățirea procesului instructiv-educativ.

Prin intermediul activităților implementate, proiectul *Consolidarea Sistemului de Educație Profesională Tehnică în Moldova* aduce avantaje și beneficii semnificative, cu un impact durabil, printre care se numără:

- **Formarea și dezvoltarea de competențe relevante pentru piața muncii:** se oferă oportunități pentru formarea și dezvoltarea de competențe necesare pentru a asigura integrarea cu succes a absolvenților în câmpul muncii. Astfel, vor fi disponibile oportunități de angajare mai bune și mai variate.
- **Îmbunătățirea calității educației profesionale:** dezvoltarea de noi programe de formare profesională, actualizarea programelor existente și optimizarea procesului de evaluare și de certificare a competențelor. Aceste îmbunătățiri vor spori relevanța și calitatea educației profesionale.
- **Dezvoltarea și consolidarea de parteneriate între instituțiile de învățământ și sectorul**

privat: se încurajează și se facilitează stabilirea și dezvoltarea de parteneriate durabile între instituțiile de învățământ și sectorul privat, în vederea racordării pregătirii profesionale la cerințele și nevoile pieței de muncă.

- **Creșterea accesului la formare profesională:** de oportunități de formare și dezvoltare a competențelor va beneficia o categorie mai largă de tineri și adulți.
- **Sporirea gradului de implicare a cadrelor didactice:** dezvoltarea competențelor cadrelor didactice în vederea livrării unor programe de formare de calitate și relevante pentru nevoile pieței de muncă.

Prin elaborarea unor programe de formare profesională de calitate și actualizate și deci prin pregătirea în baza acestora a unor cadre calificate, proiectul contribuie la întărirea colaborării cu sectorul privat din R. Moldova. **Oportunitățile** pe care le creează pe această dimensiune includ:

- **Programe de formare profesională:** sectorul privat poate contribui la dezvoltarea programelor de formare profesională, prin oferirea de feedback și sugestii cu privire la nevoile la zi ale pieței muncii și la abilitățile pe care trebuie să le demonstreze angajații. Acest lucru ar putea conduce la adaptarea și optimizarea ofertei de formare în funcție de nevoile angajatorilor.
- **Stagii de practică:** sectorul privat va oferi teren pentru stagiile de practică, astfel încât elevii să dobândească abilități practice, dar și o anumită experiență în domeniul profesional tehnic în condiții reale de activitate, ceea ce le va facilita debutul în cariera profesională.
- **Recrutare:** sectorul privat va beneficia de posibilitatea recrutării tinerilor talentați și bine pregătiți din instituțiile de învățământ profesional tehnic. Astfel, va fi asigurat un flux constant de forță de muncă calificată pentru a satisface nevoile pieței muncii.
- **Parteneriate:** colaborarea între instituțiile de învățământ profesional tehnic și sectorul privat se va solda cu beneficii pentru ambele părți: elevii vor avea prilejul să-și dezvolte competențele necesare la întreprinderi, iar angajatorii – să asigure întreprinderile cu forță de muncă aptă să răspundă cerințelor la zi ale sectorului.

Pe lângă oportunitățile și facilitățile oferite de proiect, vom enumera și **riscurile/provocările potențiale:**

1. **Nealinierea la nevoile pieței de muncă:** procesul de îmbunătățire a calității educației profesionale trebuie să țină pulsul cu nevoile la zi ale pieței de muncă, oferta de formare să fie actualizată în mod regulat în funcție de schimbările de pe piața

muncii;

2. **Lipsa de finanțe:** consolidarea sistemului de educație profesională tehnică necesită investiții semnificative în infrastructură, programe de formare, remunerarea cadrelor didactice etc. Lipsa de fonduri poate duce la limitarea capacității proiectului de a-și atinge obiectivele stabilite;
3. **Motivație redusă a părților interesate:** proiectul solicită implicarea activă a tuturor partenerilor: sectorul privat, instituțiile de învățământ, autoritățile publice etc. Participarea slabă/anevoioasă a acestora poate submina eforturilor proiectului, limitând capacitatea de a produce schimbări semnificative;
4. **Limitări tehnologice:** o altă provocare ar fi insuficiența infrastructurii tehnologice și a echipamentelor necesare pentru a oferi o educație profesională de calitate. Accesul limitat la tehnologie și lipsa resurselor corespunzătoare au drept consecință pregătirea necorespunzătoare a elevilor.

În concluzie: Proiectul *Consolidarea Sistemului de Educație Profesională Tehnică în Moldova* reprezintă o oportunitate pentru îmbunătățirea calității învățământului profesional tehnic și pentru creșterea economică și socială a țării, prin livrarea de programe de formare racordate la ultimele tendințe de pe piața muncii, prin perfecționarea managementului și a guvernării în domeniu și prin capacitatea instituțiilor de învățământ.

Prin dezvoltarea unei baze tehnologice și didactice solide, prin modernizarea infrastructurii și dotarea laboratoarelor și atelierelor de instruire, prin formarea cadrelor didactice și creșterea gradului de implicare a sectorului privat în educație, proiectul va contribui la creșterea nivelului de calitate al procesului de învățământ și, implicit, la formarea de specialiști competenți, care să poată răspunde nevoilor pieței muncii din R. Moldova. Pe de altă parte, proiectul va avea un impact pozitiv asupra sectorului privat, prin crearea unor punți de legătură între instituțiile de învățământ profesional tehnic și companiile din diverse domenii de activitate. Astfel, angajatorii vor putea să ofere stagii de practică pentru elevi, să participe la procesul de evaluare și certificare a programelor de formare profesională, să ofere consultanță privind dezvoltarea curricula și să contribuie la actualizarea ofertei de formare.

Totodată, consolidarea sistemului de învățământ profesional tehnic poate fi afectată de riscuri și provocări care trebuie luate în considerare și abordate judicios, în vederea asigurării succesului proiectului și atingerii obiectivelor stabilite.

Pe termen lung, proiectul *CONCEPT V* deține potențialul de transformare și de îmbunătățire a nivelului de trai al populației din R. Moldova prin creșterea accesului la educație de calitate și prin furnizarea de forță de muncă bine pregătită și calificată. Pe de altă parte, reducerea sărăciei și a inegalităților sociale prin livrarea de programe de formare relevante pentru tinerii din zonele rurale și din comunitățile marginalizate se înscrie în aria de impact favorabil al proiectului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Consolidarea Sistemului de Educație Profesională Tehnică în Moldova prin activități lansate în cadrul proiectului CONCEPT V. Ministerul Educației și Cercetării al R. Moldova. Pe: <https://mecc.gov.md/ro/content/consolidarea-sistemului-de-educatie-profesionala-tehnica-moldova-prin-activitati-lansate> (Accesat la 26.03.2023).
2. Consolidarea Sistemului de Educație Tehnică Profesională în Moldova, faza a 5-a. Asociația Obștească *Educație pentru Dezvoltare* (AED). Pe: <http://www.aed.org/project/9/consept-v> (Accesat la 26.03.2023).
3. Start oficial al fazei a 5-a a proiectului CONCEPT. Asociația Obștească *Educație pentru Dezvoltare* (AED). Pe: <http://www.aed.org/blog/article/126/start-oficial-al-fazei-a-5-a-a-proiectului-consept> (Accesat la 26.03.2023).
4. Consolidarea sistemului de educație profesională tehnică în Republica Moldova /CONCEPT, componenta Dezvoltare organizațională. Centrul Educațional PRO DIDACTICA. Pe: <https://prodidactica.md/portfolio/consolidarea-sistemului-de-educatie-profesionala-tehnica-in-r-moldova-consept-componenta-dezvoltare-organizationala-2008/> (Accesat la 26.03.2023).
5. Portofoliul și proiectul în abordarea didacticii moderne. Asociația Obștească *Educație pentru Dezvoltare* (AED). Pe: <http://www.aed.org/blog/article/136/portofoliul-si-proiectul-in-abordarea-didacticii-moderne-subiectul-unui-training-pentru-cadrele-didactice> (Accesat la 26.03.2023).



asist. univ., Universitatea de Stat de Medicină și
Farmacie N. Testemițanu

Angela SÎRGI

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.7974684

PADLET – un instrument colaborativ utilizat în procesul de predare, învățare și evaluare a limbii străine

Rezumat: De-a lungul ultimelor două decenii integrarea TIC în educația lingvistică a devenit un subiect pe larg discutat și tot mai des abordat în domeniul educațional lingvistic. Cercetările pe acest segment oferă dovezi cu privire la efectele pozitive ale utilizării TIC în procesul de predare-învățare-evaluare în cadrul orelor de limba străină. În consecință, profesorii de limbi străine li se solicită o nouă viziune și abordare a rolului lor, a dezvoltării profesionale și a formării competenței digitale. Utilizarea TIC ca instrument didactic pune accentul pe obținerea, analiza și organizarea informațiilor, astfel studenților oferindu-li-se acces la surse educaționale și materiale didactice de calitate.

Cuvinte-cheie: TIC, limbă străină, competență lingvistică, predare, învățare, evaluare.

Abstract: Over the last two decades the integration of ICT in language teaching has become a widely discussed and increasingly addressed topic in the language education field. Research in this segment provides some evidence regarding the positive effects of using information communication technologies (ICT) in the process of teaching, learning and assessment in foreign language classes. Subsequently, foreign language teachers are required to have a new vision and approach to their role, to professional development and digital competence training. The use of ICT as a teaching tool emphasizes the acquisition, analysis, and organization of information, thus providing students with access to qualitative educational resources and teaching material.

Keywords: ICT, foreign language, language competence, teaching, learning, assessment.

Implementarea TIC în contextul lingvistic real este mai critică astăzi decât oricând, deoarece puterea și capacitățile în creștere ale acestor instrumente declanșează o schimbare în mediul de învățare a limbilor străine. Progresul tehnologic este o forță semnificativă și promițătoare pentru eficientizarea procesului de predare, învățare și evaluare a limbilor străine. Utilizarea aplicațiilor și platformelor educaționale contribuie la crearea unui mediu de învățare adecvat, oferind posibilități extinse de învățare a limbilor străine într-un context natural, real, comunicativ și fără stres [1, 2].

Padlet este o platformă inovatoare care facilitează comunicarea dintre profesori și studenți, funcționând ca un panou de informație în format online. Platforma oferă profesorilor opțiuni pentru a-și personaliza propriile platforme și pentru a adăuga numeroase resurse media, cum ar fi videoclipuri, imagini, link-uri utile, un buletin informativ pentru clasă, material pentru lecție, răspunsuri la întrebări și multe altele. Spre deosebire de un panou fizic, informația de pe Padlet poate fi actualizată instantaneu, pentru că oricine are acces să o vadă imediat. Padlet-ul creat poate fi păstrat privat, făcut public sau partajat unui anumit grup.

Padlet funcționează de pe orice dispozitiv cu conexiune la Internet (PC, laptop, tabletă, smartphone etc.), ceea ce înseamnă că aplicația poate fi accesată cu ușurință în orice instituție educațională. Totodată, aceasta nu trebuie descărcată sau instalată pe dispozitiv, se activează instantaneu și funcționează online.

Pentru a face față numeroaselor provocări prezente în lumea de azi, e nevoie de o gamă vastă de abilități, și nu doar de abilitățile ce țin nemijlocit de materie și cursuri, dar de un set mai general, necesare pentru viața personală, socială și profesională (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Abilități formate cu ajutorul platformei Padlet [3]*

Gestionarea informației și a gândirii	Autogestio-nare	Comuni-care	Starea de bine	Lucrul în echipă	Creativita-tea
• Curiozitate; • Colectarea, înregistrarea, organizarea și evaluarea informațiilor și datelor; • Gândire creativă și critică; • Utilizarea TIC pentru a accesa, gestiona și partaja conținuturi educaționale.	• Folosirea tehnologiei digitale pentru autogestio-nare și învățare proprie.	• Folosirea limbajului; • Discuții și dezbateri; • Utilizarea tehnologiei digitale pentru a comunica.	• A fi confident; • Atitudine pozitivă față de procesul de studii.	• Dezvoltarea unor relații bune și soluționarea conflictelor; • Cooperare; • Acceptarea diferenței; • Lucrul în echipă prin utilizarea TIC.	• Dezvoltarea imaginației; • Explorarea opiniilor, alternativelor; • Implementarea ideilor și luarea de măsuri; • Stimularea creativității prin utilizarea TIC.

Platforma Padlet nu oferă conținuturi pentru profesori sau studenți. În schimb, pune la dispoziție opțiuni de creare și partajare a conținutului creat online pentru a fi vizionat sau citit. De asemenea, permite cursanților să fie creativi și să partajeze sarcinile sau proiectele realizate sub formă de postări text, înregistrări audio, video sau documente [4].

Padlet este un instrument interactiv care facilitează atât învățarea individuală, cât și lucrul în echipă. În plus, poate fi folosit indiferent dacă predați exclusiv online sau într-un format mixt. Cu Padlet studenții au ocazia de a practica limba într-un mod autentic și în ritm propriu [5].

- *Învățarea și practicarea vocabularului* – se creează liste de cuvinte noi, de obicei la o anumită temă. Pentru a memora mai ușor, se pot insera imagini însoțite de un mesaj audio cu pronunțarea corectă. De asemenea, cuvintele noi sunt prezentate într-un context, pentru a consolida vocabularul nou.
- *Gramatica* – se oferă reguli, exemple, explicații și sarcini. Ulterior, studenții alcătuiesc propriile exemple, care sunt postate pe platformă. Feedback-ul se oferă imediat, atât de către profesor, cât și de către colegi.
- *Scrisul* – elaborarea unui eseu, scrisori, descrierea unei persoane sau obiect. Toate lucrările se postează pe Padlet în mod sincron sau asincron. Ulterior, acestea sunt verificate, iar feedback-ul se postează pentru fiecare lucrare separat. De asemenea, se poate de organizat lucrul în echipă în formă de proiect. Fiecare grup realizează sarcina, produsul final se postează în aplicație și este evaluat de către profesor și colegi.
- *Comunicarea* – se postează tema sau subiectul comunicării. Pentru început, se organizează o rundă brainstorming (o listă de întrebări), pentru a activa cunoștințele existente înainte de citirea sau ascultarea unui text. Astfel, introducem tema nouă și motivăm participarea activă a studenților. La următoarea etapă, studenții comentează, dar și înregistrează discursul lor, care ulterior este publicat pe platformă. Aceasta este o practică lingvistică excelentă, deoarece studenții pot face înregistrări de câte ori doresc, până când vor rămâne mulțumiți de rezultat. La final, se postează concluziile.

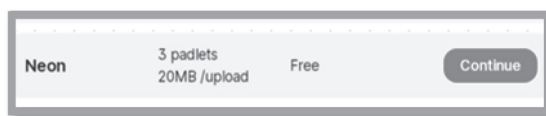
Tabelul 2. *Sugestii de utilizare a aplicației Padlet*

<i>Biletul de ieșire</i>	Mulți studenți preferă să tacă atunci când sunt întrebați la sfârșitul lecției ce au învățat. Creați un Padlet <i>Biletul de ieșire</i> , care va fi folosit de către studenți pentru a rezuma un lucru pe care l-au învățat sau pentru a plasa o întrebare pe care nu au îndrăznit să o adreseze pe parcursul lecției.
--------------------------	---

Partajați sarcinile realizate	Permiteți studenților să-și prezinte temele/proiectele încărcându-le pe Padlet. Acest lucru poate facilita evaluarea de la egal la egal a produsului.
Evaluarea studenților	Adresați întrebări studenților pentru a formula și posta un feedback: de ex., ce le-a plăcut/nu le-a plăcut la un subiect dat și ce ar dori să realizeze pe viitor.
Colectarea feedback-ului	Creați un Padlet pentru a aduna feedback de la întregul grup cu privire la un subiect.
Recenzii de cărți	Studenții își împărtășesc opiniile despre cartea lecturată.
Alcătuirea propozițiilor	Plasați începutul propoziției pe Padlet, iar studenții vor continua propoziția, postând ideile pe Padlet.
Exercițiu de potrivire	Studenții asociază vocabularul cu definițiile sau imaginile corespunzătoare.
Îmbunătățirea vocabularului	Profesorul plasează pe Padlet un cuvânt folosit în mod obișnuit, iar studenții adaugă sinonime sau descriptive interesante.
Proiecte multimedia	Studenții inserează link-uri către imagini, videoclipuri, site-uri web, descrieri pentru proiectele lor.
Colaborarea cu alte cadre didactice	Folosiți Padlet-ul pentru a partaja resurse cu colegii din instituția/de la catedra dvs.

Scenariul de lucru cu Padlet:

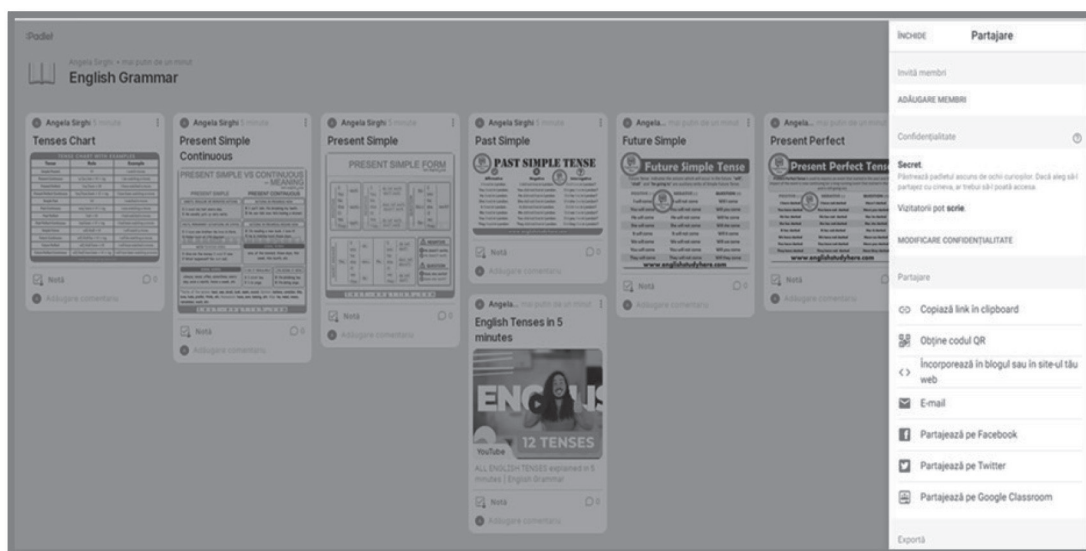
1. Ne autentificăm pe platforma Padlet prin accesarea link-ului <https://padlet.com/> și setăm limba din meniul de pe pagina de start a platformei.
2. Pentru a crea un cont nou, accesăm butonul **Înregistrează-te gratuit**. Creăm contul prin utilizarea unui cont Google, Microsoft, Apple sau a unui e-mail existent, după care alegem versiunea gratis *Neon (free)*, care ne permite să creăm gratuit 3 lucrări în Padlet.
3. În meniul de pe pagina de start avem trei opțiuni: de a găsi un Padlet (cu acces public), a intra pe un Padlet sau a crea un Padlet nou.
4. Accesăm butonul **Creează un Padlet** și alegem formatul dorit:
 - **Perete** – grupează conținutul într-un aspect tip cărămidă;
 - **Listă** – optimizează conținutul într-un flux ușor de citit, de sus în jos;
 - **Grilă** – organizează conținutul în rânduri de casete;
 - **Rubrică** – așează conținutul într-o serie de coloane;
 - **Hartă** – adaugă conținut la anumite puncte (localități) de pe hartă;
 - **Design** – dispersează, grupează și conectează conținutul;
 - **Cronologie** – plasează conținutul de-a lungul unei linii orizontale.
5. După alegerea formatului corespunzător, setăm următoarele:
 - Scriem un titlu.
 - Adăugăm o descriere.
 - Inserăm o pictogramă.
 - Modificăm adresa link-ului unic: de ex., english_grammar.
 - Alegem fundalul, apoi paleta de culori și fontul.
 - Permiteți afișarea numelui autorului fiecărei postări.
 - Indicăm poziția postării noi.
 - Permiteți vizitatorilor să comenteze postările, apoi setăm reacțiile: de ex., apreciază, votează, acordă o stea sau notă (nota maximală poate fi până la 100 puncte).
 - Salvăm toate setările accesând butonul **Salvează** din bara de meniu.
6. Creăm conținutul Padlet-ului. Pentru aceasta, accesăm butonul cu semnul "+" din partea dreaptă jos a ecranului. Se deschide o fereastră cu opțiunile de încărcare a unui fișier, realizarea unei fotografii folosind camera web, atașarea unui link, căutarea unei imagini. Alegem opțiunea de încărcare a unui fișier, facem click pe pictogramă, selectăm documentul (din calculator, drive sau browser) și accesăm butonul **Publicare**.



- Accesăm butonul pentru a obține un meniu desfășurat cu toate opțiunile de creare a conținutului.
7. Completăm Padlet-ul cu postări. Din bara din meniul vertical din stânga ecranului deschidem setările pentru partajare.



Înainte de a partaja Padlet-ul, modificăm opțiunile de confidențialitate. Avem patru variante de acces pentru Padlet-ul creat: privat (fără acces), parolă (acces doar cu parolă), secret (acces prin link), public



(acces liber pentru toți utilizatorii). Opțiunea optimă este "Secret", care permite accesul doar persoanelor care dețin link-ul. Totodată, setăm permisiunile pentru vizitatori: de ex., opțiunea "poate scrie" permite postarea informației, scrierea comentariilor și aprecierea postărilor, dar nu și ștergerea sau redactarea documentelor. Apoi avem mai multe posibilități de partajare a Padlet-ului creat: prin link, obținerea codului QR, încorporare în blog sau pe site, email, partajare pe Facebook, Twitter sau Google Classroom.

8. Utilizatorii accesează Padlet-ul și printr-un singur click pot deschide orice postare. La rândul lor, studenții pot încărca și posta diferite fișiere, pot aprecia și comenta postările colegilor.
9. La sfârșitul activității pe platformă, ieșim din cont prin accesarea butonului **Deconectare** din meniul vertical din stânga ecranului.

În concluzie: Padlet este o pagină web vie, un instrument versatil și potrivit pentru învățarea-predarea-evaluarea limbilor străine. Reprezintă o platformă eficientă și potrivită oricărui tip de student și adaptabilă la orice situație de învățare.

Astfel, printre avantajele utilizării instrumentului Padlet se înscriu:

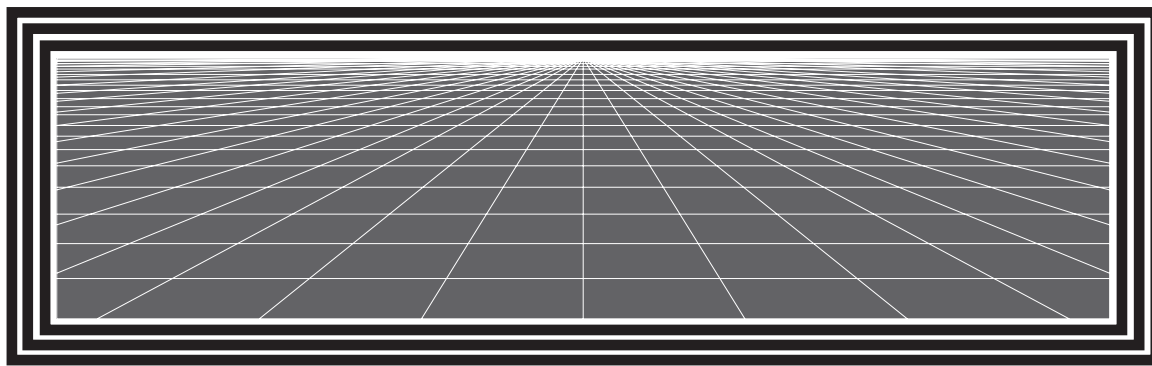
- Este o platformă ușor de configurat și de folosit

atât de către profesori, cât și de către studenți.

- Poate fi accesată rapid de pe orice dispozitiv conectat la Internet.
- Este potrivită pentru învățare în mod sincron și asincron.
- Are un conținut bogat și o diversitate mare de materiale didactice.
- Stimulează creativitatea și gândirea critică.
- Include opțiuni variate de feedback din partea profesorului și a colegilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Brut M. Instrumente pentru e-learning: Ghidul informatic al profesorului modern. Iași: Polirom, 2006. 248 p.
2. Ceobanu C., Cucos C., Istrate O., Pânișoară I. Educația digitală Iași: Polirom, 2020. 376 p.
3. Padlet Instruction Manual. Pe: <https://www.pdst.ie/sites/default/files/Padlet%20Instructions.pdf> (Accesat la 20.01.2023).
4. Teaching Expertise. Pe: <https://www.teachingexpertise.com/technology/what-is-padlet-and-how-does-it-work-for-teachers-and-students/> (Accesat la 15.01.2023).
5. The Digital Teacher. Pe: <https://thedigitalteacher.com/reviews/padlet#overview> (Accesat la 20.01.2023).



EVENTIMENTE CEPD



Proiectul și portofoliul în abordarea didacticii moderne

În perioada 21-23 martie și 3-5 mai curent, în cadrul proiectului *CONSEPT 5*, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, un grup de 13 profesori și maiștri din învățământul profesional tehnic a participat în programul de formare continuă *Portofoliul și proiectul modular în abordarea didacticii moderne*, formatoare Tatiana CARTA-LEANU și Olga COSOVAN.

Primul modul, cu genericul *Portofoliul – metodă eficientă de învățare și evaluare*, realizat în martie, a abordat multiaspectual *aplicarea proiectului și a portofoliului* în procesul de formare profesională, subliniind faptul că aceasta devine tot mai imperioasă, inclusiv datorită prevederilor curriculare la majoritatea specialităților. Activitățile desfășurate în cadrul trainingului au vizat tipologia portofoliilor din educație, structurarea portofoliului, determinarea celor mai relevante piese pentru evaluarea la fine de modul, perspectiva evaluării de certificare în bază de portofoliu. Deosebit de importante au fost simulările de argumentare a importanței portofoliului pentru formarea competențelor profesionale (cum îi convingem pe elevi să le perfecțeze) și impactul unui portofoliu bine structurat asupra creșterii profesionale ulterioare. Pentru că o bună parte din cursanți vin din domeniul IT, a fost importantă și discuția asupra perspectivei unor portofolii electronice, cu produse specifice și relevante.

La sesiunile din luna mai ale modului II *Proiectul individual și de grup în instruirea profesională* participanții au examinat și s-au implicat activ în explorarea variatelor aspecte ale subiectului. Diversitatea proiectelor individuale și de grup, aplicabilitatea lor și mai ales oportunitatea pentru dezvoltarea competențelor profesionale, precum și a competențelor solicitate de angajatori în secolul al XXI-lea au fost în centrul activi-



tăților. Cursanții și-au împărtășit experiența și au discutat posibilitățile de organizare a lucrului asupra proiectelor, astfel ca randamentul/impactul să fie maxim. Ca temă pentru certificare, participanții la training vor elabora toată prezentarea didactică pentru două proiecte, pe care le vor aplica în următorul an de studii: temă, sarcini, etape, produse așteptate și criterii de evaluare.

Proiectul *Consolidarea Sistemului de Educație Profesională Tehnică în Moldova/CONSEPT 5* este implementat de Asociația Obștească Educație pentru Dezvoltare (AED), în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Fundației Liechtenstein Development Service (LED).

Rima BEZEDE, coordonatoare de proiect



Platforma EDUCAȚIE: bilanțuri

În perioada martie 2022-mai 2023, proiectul *Platforma EDUCAȚIE* al programului Uniunii Europene *Măsuri de Promovare a Încrederii*, implementat de PNUD Moldova, în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Chișinău, și Centrul Educațional RAZVITIE, Tiraspol, a avut în vizor dezvoltarea competențelor sociale/soft skills ale cadrelor didactice și manageriale de pe ambele maluri ale Nistrului.

DIRECȚIILE PRINCIPALE DE ACTIVITATE ȘI REZULTATE

Formarea și dezvoltarea competențelor sociale ale cadrelor didactice de pe ambele maluri ale Nistrului

- A fost **evaluată înțelegerea** de către profesorii de pe ambele maluri ale Nistrului privind principalele competențe sociale/soft skills. La sondaj au participat **220** de persoane;
- Au fost elaborate **recomandări metodologice** pentru dezvoltarea soft skills la cadrele didactice și manageriale de pe ambele maluri ale Nistrului;
- Au fost desfășurate **15 traininguri** privind metodele de dezvoltare a principalelor competențe sociale, particularitățile aplicării acestora în activitatea pedagogică. La instruire au participat **1106** persoane, inclusiv **501** de pe malul drept și **605** de pe malul stâng.

Consolidarea comunităților locale pentru o încredere durabilă în viitor

- A fost realizat **un program de formare de formatori** orientat spre dezvoltarea competențelor sociale, la care au participat **20** dintre cei mai activi membri ai comunităților profesionale;
- Au fost create **6 cluburi ale competențelor sociale**/Soft Skills Club, câte 3 pe fiecare mal, în comunitățile ale căror membri au participat la programul de formare de formatori;
- Au fost desfășurate **12 ateliere de lucru**, câte 2 în cadrul fiecărui club, la care au participat **180** de persoane;
- Au fost organizate **3 arene virtuale** în vederea

unui schimb eficient de experiență între membrii cluburilor competențelor sociale de pe ambele maluri ale Nistrului.

- Au fost realizate **6 filmulețe** de la trainingurile cu formatorii formați în cadrul Platformei EDUCAȚIE. Beneficiarii instruirilor organizate în acest scop și-au demonstrat cunoștințele și abilitățile formate cu colegii din instituțiile în care activează. Practicile "la clasă" au fost filmate și prezentate în cadrul a două arene virtuale, desfășurate pentru diseminarea rezultatelor proiectului și schimb de experiență.

Suport metodologic și promovarea competențelor sociale în rândul profesorilor de pe ambele maluri ale Nistrului

- A fost organizată tabăra de vară *Competențe sociale pentru profesorul de mâine* (or. Dubăsari), în cadrul căreia au fost examinate 10 competențe transversale de bază. La activitate au participat **20** de profesori și manageri de pe ambele maluri ale Nistrului;
- A fost elaborat și editat, în limbile română și rusă, auxiliarul didactic *O mai mare încredere în viitor prin dezvoltarea competențelor sociale în școală*;
- A fost desfășurată conferința finală *Competența socială a cadrului didactic, pentru un viitor durabil*, la care au participat **50** de profesori și manageri de pe ambele maluri ale Nistrului.





MINISTERUL CULTURII



MINISTERUL EDUCAȚIEI
ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA

Noi competențe pentru managerii din cultură

A doua ediție a programului *Management în cultură*, desfășurat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Ministerul Culturii și Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, a avut loc în perioada 27 martie-26 aprilie curent, în format online, cu sesiuni sincron/asincron, și cu prezență fizică, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu participarea unui grup de reprezentanți ai teatrelor, muzeelor, bibliotecilor și caselor de cultură din republică – directori, directori adjuncți, șefi de subdiviziuni.

Ghidați de formatoarele Svetlana ȘIȘCANU și Daniela VACARCIUC, cursanții au abordat, din perspectivă teoretică și aplicativă, subiecte de importanță pentru performanță managerială și, implicit, pentru buna funcționare a instituțiilor din această sferă: *Viziune și strategii; Resurse umane; Resurse financiare și materiale; Structuri și proceduri; Marketing și promovare; Proiectele culturale; Planificarea activității instituției și Planul de dezvoltare strategică; Managementul inovațional și digitalizarea etc.*

Pentru ultima sesiune de training, ca temă de casă, cursanții au avut de identificat și analizat detaliat nevoile instituției în care activează, de selectat una, de formulat un obiectiv strategic, iar în baza lui – un obiectiv operațional

și acțiunile ce ar conduce la atingerea acestuia.

Prezentarea produselor a fost însoțită de comentarii și recomandări, iar evaluarea acestora a avut la bază următoarele criterii: relevanța problemei alese pentru instituție, formularea corectă a obiectivului strategic și identificarea corectă a celui operațional; respectarea grilei de operaționalizare a activităților (termen, responsabili, resurse, indicatori); stabilirea activităților în ordine logică; proiectarea acțiunilor de evaluare.

Programul *Management în cultură* își propune să contribuie la sporirea eficienței și a calității activității de conducere din instituțiile culturale prin dezvoltarea competențelor profesionale ale membrilor echipelor manageriale.



Clubul formatorilor PRO DIDACTICA:

suntem o echipă

și vrem să ne facem auziți mai bine!

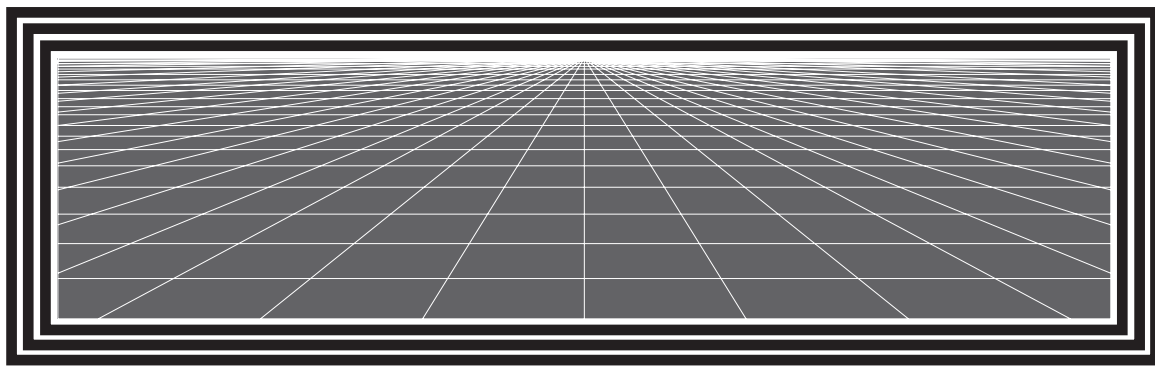
Pe data de 6 aprilie curent, formatori seniori și juniori ai C.E. PRO DIDACTICA s-au reunit, în format fizic, într-o primă ședință a Clubului formatorilor. Clubul își propune să consolideze comunitatea PRO DIDACTICA de formatori prin crearea de contexte prielnice unui schimb benefic de experiență profesională, prin promovarea unei viziuni comune referitoare la misiunea formatorului și la educația adulților. Rugată, la acest start, să enumere așteptările și provocările legate de activitatea Clubului, adunarea a listat următoarele.

Așteptări... Dezvoltare profesională; comunicare profesională și personală; valorificarea experiențelor de succes; o platformă de învățare reciprocă; exersare; aprofundarea abilităților de aplicare cu maxim randament a tehnicilor didactice în uz și de combinare originală a acestora, alta decât se știe; parteneriate între formatorii seniori și cei juniori; identificarea unor modalități de corelare a experienței și a cunoștințelor deținute cu noile realități sociale; elaborarea unui model de evaluare a celor învățate; secvențe de formare cu experți din străinătate etc.

Provocări... "A fi mereu pe val", "a fi în trend"; stabilirea priorităților de formare și de acțiune – "înconforto ne putem extinde și unde putem ajunge"; înlăturarea șabloanelor de gândire; identificarea modalităților de transformare a eșecului din sala de clasă în reușită, a mijloacelor ce ar determina schimbările produse de o sesiune de formare la nivel de om și instituție; elaborarea instrumentelor de monitorizare și evaluare a învățării; alcătuirea unui ghid al formatorului etc.

La PRO DIDACTICA se anunță un sezon "pus" pe (re)gândire și acțiune, în numele educației! Nimic ieșit din comun, pentru comunitatea sa de formatori, un sezon nou însemnând o nouă perspectivă pentru probleme vechi, de actualitate și de viitor; însemnând plusvaloare pentru această comunitate, deci și pentru educația de la noi!

Mariana VATAMANU



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Pedagogia digitală

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.7974693

Rezumat: Pedagogia digitală are un obiect de studiu specific (educația realizată pe baza tehnologiei informatice), o funcție generală, care vizează valorificarea optimă a resurselor informatice, și o structură de bază, fixată la nivelul corelației dintre tehnologiile informatice și acțiunile didactice de predare-învățare-evaluare. Didactica digitală, dezvoltată ca parte aplicativă a pedagogiei digitale, analizează „modelele explicative ale învățării”, raportate la teoriile psihologice ale învățării, care pot fi reconstituite

cu ajutorul tehnologiilor informaționale și de comunicare: modelul comunității de interes/investigare; modelul cognitiv al învățării multimedia; modelul de învățare conectivistă; modelul învățării colaborative online. Aceste modele confirmă paradigma curriculumului bazată pe legătura viabilă necesară între dimensiunea psihologică a educației și evoluția socio-cognitivă a educatului.

Cuvinte-cheie: pedagogie digitală, didactică digitală, instruire online, modele explicative ale învățării.

Abstract: Digital pedagogy has a specific object of study (education based on information technology), a general function, aimed at the optimal utilization of IT resources, and a basic structure, fixed at the level of correlation between IT technologies and such didactic actions as teaching, learning, and assessment. Digital didactics, developed as an applied part of digital pedagogy, analyzes “explanatory models of learning”, related to psychological theories of learning, which can be reconstructed “with the help of information and communication technologies”: the model of the community of interest/investigation; the cognitive model of multimedia learning; the connectivist learning model; and the online collaborative learning model. These models confirm the curriculum paradigm, based on the necessary viable link between the psychological dimension of education and the socio-cognitive evolution of the educated.

Keywords: digital pedagogy, digital didactics, online teaching, explanatory models of learning.

Pedagogia digitală are ca obiect de studiu specific educația realizată pe baza resurselor tehnologiei informatice, aplicate la nivel de sistem și proces de învățământ în context general (determinat de modelul cultural al societății bazată pe cunoaștere) și special (condiționat de situații excepționale, de tipul celor create de pandemia Covid-19). În această perspectivă, pedagogia digitală tinde să devină:

- a) o direcție de evoluție necesară în interiorul științelor educației, în general, în zona metodologiei de proiectare și realizare curriculară a instruirii (predării-învățării-evaluării), în special;
- b) un model de abordare a conținuturilor educației și ale instruirii, procesate pe baza resurselor tehnologice și pedagogice ale informaticii, model necesar pentru selectarea optimă a conceptelor de bază (denotative, normative, pragmatice) integrate în proiectele curriculare (de plan de învățământ, de programe și manuale școlare, de unități de învățare, de lecție etc.).

Analiza pedagogiei digitale în cadrul epistemologic al unui concept-construct, necesar pentru a defini, în mod obiectiv, o realitate pe cale de a fi constituită într-un spațiu și timp social deschis, implică evidențierea dimensiunilor sale complexe (reale și virtuale): obiectivă, subiectivă și metodologică.

Dimensiunea obiectivă a pedagogiei digitale poate fi identificată și fixată, epistemologic și social, la nivel de: sferă de referință (generală), funcție generală (esențială), structură de bază (stabilizată și confirmată istoric).

Sfera de referință a conceptului de *pedagogie digitală*, semnalată deja anterior, este extinsă la scara întregului sistem și proces de învățământ, care solicită adaptarea educației și a instruirii la provocările generate de progresul tehnologic continuu înregistrat în zona tehnologiei informaticii, aplicată/aplicabilă la nivel macrostructural și microstructural, în reconstrucția și reconfigurarea politicilor școlare și universitare, a modelelor de curriculum (academic, experiențial, centrat pe elev și/sau pe reconstrucția societății), a strategiilor de instruire și de evaluare susținute prin baze de date disponibile în context deschis și prin mijloace de învățământ multiplicat și perfecționat permanent.

Funcția generală a pedagogiei digitale constă în valorificarea optimă a tuturor resurselor superioare oferite de informatică necesare pentru transformarea instruirii, proiectată și realizată calitativ în condiții offline în activitate eficientă (informativ și formativ, didactic și tehnologic/digital) în context pedagogic și social deschis, cu aplicații directe și indirecte, organizate formal și nonformal, în mediul online.

Structura de bază a pedagogiei digitale poate fi identificată, reconstituită și fixată strategic la nivelul corelației necesare între:

- a) tehnologiile informaticii, fundamentate conceptual (informații, algoritmi și grafuri de selectare/prelucrare/integrare a informațiilor de bază, ordonate normativ în rețele, perfecționate permanent prin feedback extern și intern, negativ și pozitiv);
- b) acțiunile didactice de predare (comunicare pedagogică a mesajelor), învățare (receptare, asimilare, interiorizare a mesajelor), evaluare (a rezultatelor mesajului receptat, asimilat, interiorizat/valorificat în context pedagogic și social deschis).

Dimensiunea subiectivă a pedagogiei digitale poate fi evidențiată pe fondul scopului general și al obiectivelor specifice derivate în cadrul unor activități formative concepute online sau/și offline prin valorificarea resurselor tehnologice și pedagogice ale strategiei instruirii asistată de calculator, promovată la nivel de politică a educației.

Scopul general asumat la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ vizează selectarea informațiilor de bază și integrarea lor în rețele organizate intradisciplinar și interdisciplinar, cu efecte formative pozitive, în condiții de învățare eficientă pe tot parcursul vieții, în perspectiva educației permanente și a autoeducației.

Obiectivele specifice derivate sunt definite în ter-

meni de competențe digitale necesare profesorului și elevului în activitatea de instruire, realizată la nivelul conexiunii inverse între acțiunile de:

- a) *predare*, prin *comunicarea pedagogică* a conținutului digitalizat (esențializat și integrat în rețele de cunoștințe de bază), în condiții de colaborare și siguranță informatică (online și offline);
- b) *învățare*, *sincronă* și *asincronă*, a cunoștințelor de bază, receptate și asimilate, interiorizate și valorificate prin rezolvare de probleme și situații-problemă, în condiții de libertate digitală, care presupune căutarea, citirea și alegerea conținutului potrivit;
- c) *evaluare continuă*, *formativă* și *autoformativă*, realizată și dezvoltată curricular (în funcție de obiectivele activității de predare-învățare), prin gestionarea informației, recepționată/asimilată/interiorizată/valorificată/perfecționată, în condiții de feedback extern și intern, negativ și pozitiv.

Dimensiunea metodologică a pedagogiei digitale poate fi probată la nivelul strategiilor de instruire care integrează în structura lor de funcționare metodele de învățământ, formele de organizare a învățării și stilurile didactice și manageriale – inițiate, exersate și perfecționate prin:

- a) utilizarea optimă a mijloacelor tehnologice informatice, oriunde există conexiune la Internet, în spațiul și timpul didactic formal (clasa de elevi: tradițională; modernă, de tip cabinet/laborator/atelier școlar sau postmodernă, informatizată) sau/și nonformal (în condiții de instruire online);
- b) raportarea la „profesorul-expert”, care asigură predarea pasionată și motivată, interiorizată psihologic prin mijloacele digitale selectate, integrate în platformele de învățare/autoînvățare, organizate riguros, formal sau flexibil, nonformal.

În această perspectivă, pedagogia digitală devine o direcție evolutivă a metodologiei educației aplicată la instruire, (auto)perfectibilă la nivelul didacticii generale și al didacticilor de specialitate (pe trepte și discipline de învățământ).

Instruirea online promovată ca model în contextul dimensiunii metodologice a pedagogiei digitale valorifică acțiunile didactice tipice la nivel de predare online, învățare online, evaluare online.

Predarea online solicită dezvoltarea competențelor digitale ale profesorului, adaptabile la capacitățile de învățare/autoînvățare permanentă a elevului. Acțiunea propusă nu reprezintă un tip liniar de transmitere a informației prin tabla electronică, ci un alt model de comunicare pedagogică mediată informatic (tehnologic, dar și pedagogic), care transformă calitativ conținutul și metodologia instruirii în condiții de esențializare informațională, îndrumare personalizată,

exprimare iconică semnificativă, relaționare optimă între conceptele de bază (denotative, normative și pragmatice), implicate în definirea, ordonarea și cercetarea unei anumite realități.

Învățarea online, autonomă, cu efecte formative pozitive, imediate și de perspectivă, în prezent și la distanță, valorifică predarea online ordonată normativ pe baza principiului evaluării continue/formative, concepută la nivel de „feedback constructiv și personalizat”. Mecanismul informatic generat este întreținut pe termen lung, prin parcurgerea a patru pași necesari în învățarea online, desfășurată în condiții de:

- a) învățare sincronă, în cadrul căreia cei doi „actori” ai instruirii asistată de calculator, profesorul și elevul, acționează informatic, „în același timp”;
- b) învățare asincronă, în cadrul căreia activitatea propusă de profesor ajută în pregătirea lecției, oferindu-i elevului un context în care acesta este autonom și responsabil de propria organizare a învățării;
- c) învățare aplicată, în cadrul căreia elevul reușește să valorifice, în contexte informatice noi, noțiunile de bază asimilate și interiorizate anterior, în condiții de învățare sincronă și asincronă;
- d) învățare autoevaluată, în cadrul căreia elevul intervine în autoperfecționarea propriei acțiuni de învățare, transformată în acțiune eficientă de autoînvățare, realizată prin feedback intern, după modelul de feedback extern asigurat de profesor (în diferite condiții de învățare: sincronă, asincronă, aplicată) [6].

Evaluarea online, integrată curricular în orice activitate de instruire, valorifică resursele pedagogice ale feedback-ului, implicat în desfășurarea lecției, care: a) asigură conexiunea inversă necesară permanent între operațiile de informare (esențializată) și formare (orientată pozitiv în direcția gândirii, nu a memoriei mecanice); b) consolidează una dintre „caracteristicile cele mai specifice ale predării și învățării de succes” [8, p. 235].

Mecanismul informatic generat prin operația de feedback (extern și intern, negativ și pozitiv) este valorificat pe tot parcursul activității de instruire proiectată curricular pe termen scurt, mediu și lung. În context didactic deschis, operația de feedback, mediată informatic și pedagogic, este integrată optim (în raport de resursele și condițiile existente sau disponibile) în acțiunea tipică strategiei de evaluare:

- a) inițială (cu funcție diagnostică și predictivă);
- b) continuă (cu funcție formativă și formatoare/autoformativă);
- c) finală (cu funcție sumativă, cumulativă).

În plan didactic, operația de feedback, integrată în acțiunea de evaluare continuă, valorifică resursele teh-

nologice specifice pedagogiei digitale angajate la nivel:

- 1) *teleologic*, prin: a) raportarea profesorului și a elevului la „sarcina de lucru”, inclusă în obiectivul concret, definit în termeni de performanță observabilă, care poate fi măsurată cantitativ și apreciată calitativ până la sfârșitul activității, conform criteriilor fixate la începutul activității; b) orientarea elevului spre autoînvățare-autoevaluare, susținută prin răspunsurile construite și interiorizate la două întrebări reflexive: *Spre ce mă îndrept?*; *Care sunt obiectivele mele?* (imediate și de perspectivă);
- 2) *metodologic*, prin: a) metodele de evaluare clasice (bazate pe: expunere, conversație, dezbatere – verbală; demonstrație scrisă, practică; teste docimologice – verbale, scrise, practice) și alternative (bazate pe: autoevaluare, observație, cercetare-acțiune/în clasă, pe termen scurt, proiect/realizat formal și nonformal, pe termen mediu; portofoliu); b) răspunsurile construite și interiorizate la două întrebări reflexive: *Cum mă descurc?*; *Ce progres am realizat spre atingerea obiectivului?*;
- 3) *metacognitiv*, prin: a) înțelegerea/interiorizarea deplină a cunoștințelor teoretice (noțiuni, legi, principii, formule, informații esențializate) și practice (deprinderi/cunoștințe automatizate prin exerciții; priceperi/strategii cognitive necesare pentru sesizarea și rezolvarea problemelor și a situațiilor-problemă, în context didactic, formal și nonformal, dar și informal); b) „automonitorizarea” activității bazată pe „direcționarea metodelor și sarcinilor” de lucru, în clasă și în afara clasei; c) răspunsurile construite și interiorizate la două întrebări autoreflexive: *Spre ce ne îndreptăm după terminarea sarcinilor de lucru, îndeplinite conform obiectivelor concrete (operaționale) ale lecției, care au operaționalizat obiectivele specifice ale capitolului, ale unității de învățare (care include 2-5 lecții)?*; *Ce activități trebuie să realizăm în continuare pentru a progresa mai bine și mai mult?*;
- 4) *autoreflexiv*, prin: a) raportarea la „sinele” care permite/sustine/stimulează „evaluarea personală a învățării”, concepută și perfecționată ca autoevaluare autoformativă pozitivă (în funcție de obiectivele/competențele specifice și generale realizabile pe termen mediu și lung); b) autocultivarea atitudinilor pozitive față de instruire, stabilizate și flexibilizate valoric în plan cognitiv, dar și afectiv, motivațional, volitiv, caracterial [8, pp. 238-248].

Didactica digitală, dezvoltată ca parte aplicativă a pedagogiei digitale, definește și analizează „modelele explicative ale învățării care pot fi proiectate și realizate cu ajutorul tehnologiilor informaționale și de comunicare”, integrate cât mai eficient în activitatea de instruire, în procesul de predare-învățare-evaluare continuă.

Premisa acestor modele este de ordin istoric în condițiile în care noile TIC, în ascensiune continuă, generează un set de schimbări fundamentale în viața socială, cu impact major în zona educației/instruirii/învățării offline și online. Pe acest fond este promovată o temă de cercetare pedagogică fundamentală cu referință la „conexiunea dintre noile tehnologii și teoriile învățării formulată în acord cu exigențele educaționale ale secolului al XXI-lea și cu profilul elevului actual” [4, pp. 127-135].

Premisele cercetării sunt fixate într-un cadru conceptual care tinde să evidențieze faptul că teoriile învățării și tehnologiile moderne sunt conectate prin:

- a) scopul strategic care vizează „prelucrarea informațiilor și însușirea de cunoștințe de bază”;
- b) resursele informatizării angajate în „controlul procesului de învățare de la instructor la cel care învață”;
- c) metodele didactice implicate în eficientizarea instruirii cu ajutorul noilor tehnologii, care „împrumută particularități ale unor teorii ale învățării deja consacrate: behaviorismul (Skinner); cognitivismul sau constructivismul – structuralist-genetic (Piaget, Aebli) și sociocultural (Vîgotski, Galperin, Bruner).

Teoriile psihologice descriptive, prelucrate din perspectiva informatizării (esențializării și relaționării) datelor particulare observate și consemnate la timpul prezent, sunt convertite în modele pedagogice de instruire, normative (ordonate valoric) și prescriptive (orientate spre timpul viitor, imediat și îndepărtat) [1; 5].

Pe fondul (co)relațiilor identificate între teoriile învățării și tehnologiile informaționale și de comunicare sunt evidențiate patru modele de instruire semnificative în cadrul teoretic și practic construit de pedagogia (didactica) digitală [9].

1) Modelul „comunității de interes/investigație” (D. R. Garrison, T. Anderson, W. Archer): valorifică teoria psihologică a constructivismului social (sociocultural), care oferă deschideri multiple, eficiente în mediul online, în învățarea de tip mixt/combinat („blended learning”). Cadrul „comunității de interes”, creat în condiții de instruire online, este consolidat: a) pedagogic, prin obiective clar formulate, care permit un feedback rapid; b) cognitiv, prin stimularea gândirii divergente/critice; c) social (prin proiectarea și îndeplinirea unor „sarcini colaborative”). Interacțiunea dintre prezența pedagogică, prezența cognitivă și prezența socială a mesajului didactic, construit și realizat/dezvoltat special în mediul online (exersat permanent în offline) este perfectibilă la nivelul relației (mediate sau directe) dintre profesor și elev (clasă de elevi); elev – elev (elevi), conținut predat – conținut învățat, conținut predat-învățat – conținut

evaluat/autoevaluat continuu, formativ/autoformativ, în condiții de feedback rapid, extern și intern, negativ și pozitiv etc.

2) Modelul cognitiv al învățării multimedia (R. E. Mayer): valorifică principiile teoriei cognitive și ale teoriei învățării multimedia, care evidențiază importanța memoriei senzoriale (empirice, intuitive) în cadrul specific oricărei activități de instruire. În plan pedagogic, noțiunea de *multimedia* are deschidere formativă pozitivă în măsura în care favorizează „expunerea de conținut prin utilizarea a două sau mai multe moduri de prezentare” [9, p. 6]. Modelul învățării multimedia are ca scop general asimilarea unei cantități mai mari de informații într-un interval temporal mai scurt, cu deschideri multiple spre memoria pe termen mediu și lung. Obiectivele specifice derivate vizează: a) procesarea sunetelor și mesajelor la nivelul informațiilor stocate în memoria senzorială pe termen scurt; b) selectarea informațiilor relevante, necesară pentru fixarea lor în „memoria de lucru”, valorificată imediat pe termen scurt și mediu; c) integrarea informațiilor receptate, prelucrate, conectate și asociate cunoștințelor anterioare, angajate în memoria de lungă durată.

Acțiunile didactice, realizabile în regim online și/sau offline, sunt concepute în acord cu un set de principii generale, care ordonează construcția și valorificarea pedagogică a „modelului învățării eficiente”:

- a) *Principiul segmentării/împărțirii conținutului* în unități mai mici de învățare, care ordonează traseul didactic sigur și ascendent, necesar în orice activitate de instruire viabilă, în sens constructivist, la nivel de „microlearning”;
- b) *Principiul pregătirii prealabile*, care ordonează cadrul optim construit special pentru clarificarea conceptelor-cheie necesară înaintea desfășurării „activității propriu-zise”;
- c) *Principiul modalităților diversificate de realizare a activității de instruire*, care ordonează procesul de asociere a materialelor de tip text cu cele de tip audio/video;
- d) *Principiul simultaneității*, care ordonează modalitatea de prezentare concomitentă a imaginilor și a descriptorilor acestora cu impact psihologic semnificativ, pozitiv în plan cognitiv și noncognitiv (afectiv-motivațional și volitiv-caracterial);
- e) *Principiul proximității*, care ordonează învățarea iconică prin plasarea descriptorilor în apropierea imaginilor care mediază asimilarea mesajelor didactice transmise;
- f) *Principiul coerenței*, care ordonează învățarea conceptuală la nivelul succesiunii logice a secvențelor prezentate în diferite forme și contexte didactice și extradidactice;

- g) *Principiul eliminării redundanței*, care ordonează procesul de învățare eficientă prin evitarea supraîncărcării cu materiale multimedia nerelevante pedagogic și psihologic.

În concluzie, modelul învățării multimedia are valoare pedagogică evidentă, confirmată în timp la nivel de: a) conținut, prin capacitatea de transfer al informațiilor în contexte noi de învățare; b) formă de exprimare „monovalentă (doar text sau doar imagine)” sau polivalentă (text, imagine etc.), desfășurată liniar sau/și concentric, în regim online sau/și offline [4].

3) Modelul de învățare conectivistă (G. Siemens): valorifică teoria conectivistă la nivel de „model de învățare ce recunoaște schimbările fundamentale” angajate în societate, în special prin evoluțiile înregistrate în domeniul tehnologiei. Pe acest fond, învățarea este: a) deschisă psihologic și social spre toate formele de realizare: organizată (formală și non-formală) și neorganizată (informală), în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții; b) orientată prioritar spre resursele formative superioare ale gândirii (convergente – divergente/critice); c) angajată deplin la nivelul corelației dintre cunoștințele denotative (ce știm?/know-what?) și cunoștințele metodologice (cum știm?/know-how?).

În didactica digitală, modelul de învățare conectivistă este ordonat normativ pe baza principiilor care vizează:

- formarea unei imagini de ansamblu prin selectarea celei mai potrivite abordări;
- desfășurarea unui proces de conectare a unor noduri sau surse informaționale specializate;
- realizarea unui produs obținut ca „rezultat al rețelelor informaționale”;
- valorificarea conexiunilor existente între „diferite domenii, idei și concepte esențiale”;
- actualizarea permanentă a informațiilor, necesară pentru adaptarea optimă a deciziilor actuale la deciziile anterioare” raportate la „o realitate schimbătoare”.

În concluzie, modelul de învățare conectivistă reflectă pedagogic (didactic) cerințele societății informaționale, bazată pe cunoaștere. La acest nivel, învățarea mediată tehnologic (digital) valorifică aptitudinea elevului de a selecta cunoștințele relevante, plasate imediat sau ulterior în rețele sau „conexiuni între idei”, în condiții de procesare eficientă, care stimulează „restructurarea permanentă a nodurilor informaționale”.

4) Modelul învățării colaborative online [7]: valorifică evoluția Internetului și a noilor media în procesul de predare-învățare-evaluare desfășurat la nivelul unității „comunicare și creare a conținutului”, pe parcursul a trei etape:

- generarea ideilor în condiții de brainstorming,

prin angajarea resurselor creative superioare ale clasei (grupe, microgrupe), raportate la experiența proprie a participanților, sub coordonarea pedagogică a profesorului moderator;

- organizarea ideilor în condiții de interacțiune a participanților, coordonată pedagogic de profesorul moderator special pentru a introduce/ deduce/induce concepte sau sistem de referințe noi, asociate temei, și pentru a elimina opiniile nefondate, neconforme sau redundante;
- sinteza ideilor în condiții de formulare a propriei poziții a clasei/grupe/microgrupe, exprimată în diferite modalități sau forme de realizare (raport de cercetare, eseu colectiv, prezentare de grup/microgrup etc.), deschise și reflectate la nivel de produs final acceptat și perfecționat prin consens etc. [7, pp. 121-124].

Concluziile generale, cu referință la didactica digitală, consemnate din perspectivă pedagogică, evidențiază interdependența dintre teoriile învățării, preluate și procesate la nivel de „modele explicative” convergente în plan formativ (în condiții de învățare: comunitară, multimedia, conectivistă, colaborativă online), și noile tehnologii, care consolidează statutul epistemologic al conceptului de cunoaștere și confirmă paradigma curriculumului bazată pe legătura viabilă, necesară între dimensiunea psihologică a educației și evoluția sociocognitivă a educatului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Bruner J.S. Pentru o teorie a instruirii. Trad. București: EDP, 1970.
- Ceobanu C. Învățarea în mediul virtual. Ghid de utilizare a calculatorului în educație. Iași: Polirom, 2016.
- Ceobanu C. et al. Educația digitală. Iași: Polirom, 2020.
- Chirca R. Modele explicative ale învățării cu ajutorul tehnologiilor informaționale și de comunicare. În: Ceobanu C. et al. Educația digitală. Iași: Polirom, 2020.
- Cristea S. Teoriile învățării. Modele de instruire. București: EDP, 2005.
- Curs practic de pedagogie digitală și învățare colaborativă pentru profesori. Construim modele pentru viitor. Teach for Romania. Pe: https://teachforromania.org/wp-content/uploads/Digital_pack_-_curs_practic.pdf
- Harasim L. Learning Theory and Online Technologies. New York: Routledge, 2012.
- Hattie J. Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori. Trad. București: Trei, 2014.
- Mayer R.E. Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press, 2001, 2014.