Didactica Pro...

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 2 (126), 2021

ISSN 1810-6455
Categoria B

Colegiul de redacţie:
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Tatiana CARTALEANU
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIŞAN (România)
Constantin CUCOŞ (România)
Otilia DANDARA
Gheorghe DUCA
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Vladimir GUŢU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana VATAMANU
Redactori:
Elena SUFF
Vitalie SCURTU
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chişinău
Tiraj: 600 ex.

Articolele publicate nu angajează în niciun fel instituţiile de care aparţin autorii, tot aşa cum nu reflectă poziţia finanţatorilor.

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

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

CUPRINS

QUO VADIS?
Constantin CUCOŞ
Procesul didactic mixt sau hibrid: oportunităţi şi dificultăţi (The Mixed, or Hybrid, Teaching Process: Opportunities and Difficulties) 2

EX CATHEDRA
Marcela VÎLCU
Conceptualizarea modelului teoretic al educaţiei literar-artistice şi lingvistice a elevilor prin valorificarea lecţiilor netradiţionale (Conceptualizing a Theoretical Model of Literary-Artistic and Linguistic Education through an Exploration of Non-traditional Lessons) 5
Andriana CERNEI
Competenţe şcolare la disciplina *Informatică*: analiza comparativă a programei şcolare din România şi a curriculumului din Republica Moldova (Competences Developed in Computer Science as a School Subject: a Comparative Analysis of the School Program in Romania and the National Curriculum of the Republic of Moldova) 8

MANAGEMENT EDUCAŢIONAL
Lilia OLTU
Abordări ale managementului de calitate pentru optimizarea performanţelor în instituţiile extraşcolare (Quality Management Approaches for Performance Optimization in Extracurricular Education Service Providers) 13

MAPAMOND EDUCAŢIONAL
Lene Rachel ANDERSEN
Ce este bildung? Ce legătură are acesta cu educaţia adulţilor? (What Is Bildung? And How Does It Relate to Adult Learning and Education?) 17

EDUCAŢIE TIMPURIE
Maria ŢIFRAC
Dezvoltarea comunicării la preşcolari prin metode interactive de grup (Developing Communication in Preschoolers through Interactive Group Methods) 22
Facilităţi moderne de instruire şi noi oportunităţi de formare profesională în domeniul agro-alimentar pentru tinerii şi adulţii din centrul Republicii Moldova (Modern Training Facilities and New Training Opportunities in the Agri-food Field for Youth and Adults from Central Region of the Republic of Moldova) 25

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE
Mihaela DĂNĂILĂ-MOISĂ
De la şcoala faţă în faţă la şcoala online: metode interactive aplicate în contextul educaţiei digitalizate (From Face-to-Face to Online Learning: Interactive Methods in the Context of Digitized Education) 26
Crina-Ramona ANTIP
Dezvoltarea competenţelor metacognitive la ora de literatură în contextul remote-teaching-ului sau... Despre arta de a pune întrebări (Development of Metacognitive Skills at the Literature Class in the Context of Remote-Teaching or ... the Art of Asking Questions) 29
Simona STOICA
Sign in. Proiect eTwinning (Sign in eTwinning Project) 33
Primele seminare online pentru beneficiari de pe ambele maluri ale Nistrului (The First Online Seminars for Beneficiaries on Both Banks of the Dniester) 35

EX LIBRIS
Vlad PÂSLARU
Potenţialităţi comunicativ-lingvistice şi estetic-literare ale culturii teatrale (Communicative-Linguistic and Aesthetic-Literary Potentials of Theater Culture) 36
Elena-Ancuţa SANTI
Educaţia digitală (Digital Education) 39
Shift Edu: cadre didactice cu competenţe digitale îmbunătăţite (Shift Edu: Teachers With Improved Digital Skills) 41

EDUCAŢIE DIGITALĂ
Gheorghe TIMOFTICĂ 42
Elaborarea, aplicarea şi impactul produselor didactice digitale în predarea orelor şi realizarea stagiilor de practică la specialitatea *Cadastru şi organizarea teritoriului* (The Development, Application, and Impact of Digital Didactic Products in the Practical Teaching and Internships for the *Cadastre and Territorial Organization* Profile) 42
Sergiu COCEAŞ
Trecerea rapidă la studii la distanţă: dezvoltarea competenţelor digitale ale cadrelor didactice din ÎPT (A Fast Transition to Distance Studies: Developing the Digital Skills of Teachers in TVET Institutions) 45
Valeria CIOBANU
Impactul pandemiei COVID-19 asupra sistemului educaţional (The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Education System) 47

EVENIMENTE CEPD
Rima BEZEDE
Portofoliul – metodă eficientă de învăţare şi evaluare (The Portfolio – an Effective Method of Learning and Assessment) 51
Gândire critică pentru învăţământul profesional (Critical Thinking for Vocational Education) 51
Managementul calităţii versus calitatea managementului (The Management of Quality versus the Quality of Management) 52

DICŢIONAR
Sorin CRISTEA
Competenţe sociale în contextul învăţării la distanţă (Social Skills in the Context of Distance Learning**)** 53

C U P R I N S

Procesul didactic mixt sau hibrid: oportunităţi şi dificultăţi



Constantin **CUCOŞ**

dr., prof. univ., Universitatea *Alexandru Ioan Cuza* din Iaşi

CZU 37.01:004 | doi.org/ 10.5281/zenodo.4718789

Rezumat: *Articolul abordează aspecte legate de caracteristicile şi dificultăţile modelului hibrid/mixt de predare-învăţare, îmbrăţişat de sistemul de învăţământ în contextul pandemic. Totodată, sunt analizate avantajele pe care variantele de învăţare hibride le-ar putea aduce în perspectivă.*

Cuvinte-cheie: *învăţare mixtă, online, resurse digitale, învăţare colaborativă.*

Abstract: *The article addresses issues related to the characteristics and difficulties of the hybrid/mixed teaching-learning model, embraced by the education system in the pandemic context. At the same time, the advantages that hybrid learning variants could bring in perspective are analyzed.*

Keywords: *blended learning, online, digital resources, collaborative learning.*

Comutarea învăţământului de la varianta clasică la formatul online a ocazionat supunerea la probă şi demonstrarea eficienţei unei variante de derulare a proceselor instructiv-educative, oarecum anticipate în ultimele decenii, cea virtuală, prin intermediul platformelor sau aplicaţiilor informatice, din perspectiva conţinuturilor livrate, a competenţelor profesorilor şi educabililor, a dotărilor şi echipamentelor, a normelor şi procedurilor formale asumate la nivel central sau instituţional. În acelaşi timp, date fiind fluctuaţia şi constrângerile epidemiologice, fluxurile educaţionale au alternat, făcând loc şi unor scenarii mixte, duale, simultane sau consecutive, atât prin prezenţă fizică, cât şi prin activităţi didactice mediate de noile tehnologii. Având în vedere că această „mixtură" are toate şansele de a continua şi a se permanentiza, vom aborda, în textul prezent, câteva aspecte legate de facilităţile şi dificultăţile unei variante hibride de realizare a proceselor educaţionale.

Modalitatea hibridă de predare-învăţare (*blended learning, hybrid learning*) se caracterizează prin coexistenţa (simultană, succesivă, amânată) a unei activităţi didactice plurale şi flexibile, în care prezenţa faţă în faţă coexistă sau alternează cu cea la distanţă, mediată de noile tehnologii, ponderea sau amploarea uneia sau alteia depinzând de diferite contexte (cum ar fi cele epidemiologice), starea sau disponibilitatea principalilor actori (elevi şi profesori), contextul comunitar sau cel normativ stipulat la nivel local, regional, naţional. Implicarea în activităţile didactice, din perspectiva beneficiarilor, poate fi imediată, directă, prin prezenţă fizică, dar şi la distanţă, sincron, prin conexiune tehnică, sau asincron, amânat, prin raportare la contextul de predare, de rezolvare de sarcini, de realizare a unor proiecte individuale. Grupul de învăţare se poate divide, unii elevi fiind în clasă, alţii la distanţă, o parte vor accesa suporturile de învăţare atunci când dispun de oportunităţi, de timp, prin decizii personale.

În documentul AmCham România, din martie 2021, care are în vedere modernizarea sistemului public de educaţie din România, se explicitează faptul că modelul învăţământului hibrid prezintă următoarele caracteristici:

- Metoda de predare şi învăţare utilizată în cadrul învăţământului hibrid combină metodele de învăţare

activă şi resursele educaţionale digitale, pentru a îmbunătăţi experienţa de învăţare a elevilor.
- Învăţământul hibrid foloseşte tehnologia în mod complementar activităţilor faţă în faţă şi nu le înlocuieşte, ca instrument pentru dezvoltarea de competenţe şi abilităţi.
- În modelul învăţământului hibrid, tehnologia şi resursele educaţionale digitale sprijină procesul de învăţare şi oferă profesorilor posibilitatea de a desfăşura activităţi didactice offline şi online, sincron şi asincron.
- Experienţa de învăţare a elevilor este îmbunătăţită prin posibilitatea prioritizării, în timpul activităţilor didactice faţă în faţă, a sarcinilor care necesită mai multă interacţiune directă între elev şi profesor.
- Complementaritatea permite profesorilor să aloce mai mult timp pentru activităţi de lucru individuale şi să personalizeze parcursul educaţional al elevilor, adaptând lucrul cu aceştia la nevoile lor de învăţare.

Din perspectiva profesorului, un astfel de dispozitiv de învăţare obligă la competenţe şi disponibilităţi multiple, timpul şi efortul utilizate fiind semnificativ mai pronunţate. Cu cât efectivele de elevi sunt mai numeroase, cu cât dispersia privind capacităţile de învăţare este mai mare, cu cât individualizările sunt mai accentuate, cu atât demersul educativ se complică. În acest caz, ne întrebăm dacă nu cumva profesorul ar trebui să dispună de ajutoare, de pildă de un profesor complementar, de sprijin, de un asistent de lucru care să faciliteze studiul personalizat. Pe de altă parte, o astfel de dislocare a procesului de învăţare pune în evidenţă aportul şi implicarea unor factori suportivi, cum ar fi părinţii, mentorii, tutorii, studenţii practicanţi etc. Oricum ar fi, o astfel de formulă s-ar preta după ce elevul trece şi printr-o etapă de formare faţă în faţă, prin achiziţionarea unui bagaj de cunoştinţe şi abilităţi care să îi asigure o anumită autonomie, discernământ şi independenţă decizională şi acţională.

Din punct de vedere strict didactic, fluxul şi consemnele de învăţare pot fi aceleaşi pentru toţi, profesorul interacţionând în acelaşi mod cu elevii (de pildă, printr-o tablă interactivă ce se poate replica şi pe ecranele celor aflaţi la distanţă sau care intră mai târziu în dispozitivul de predare-învăţare), dar şi diferenţiat, denivelat, în funcţie de diferitele categorii de elevi. Cât priveşte relaţionarea, profesorul îi va avea în vedere atât pe elevii prezenţi fizic, cât şi pe cei de acasă, pendulând între unii şi alţii, răspunzând la interpelări, venind cu precizări suplimentare, cu consemne de lucru ce sunt accesate de către elevii clasei (inclusiv de către cei care intră asincron). De asemenea, trebuie create oportunităţi ca elevii să interacţioneze între ei, indiferent că sunt în clasă sau delocalizaţi.

Din punct de vedere instituţional, anumite experienţe şi studii [3] arată faptul că, cu sprijin şi planificare adecvate, învăţarea mixtă poate duce la transformări instituţionale pozitive, la dezvoltare pe linia calităţii şi a managementului performant.

Care ar fi dificultăţile învăţământului mixt?

1. E necesară o regândire a conţinuturilor lecţiilor în aşa fel încât acestea să fie transmisibile digital, prin intermediul instrumentelor sau aplicaţiilor informatice. Inclusiv pentru elevii din clasă, care şi ei vor avea acces la conţinuturi transpuse digital, chiar dacă prezenţa lor în context fizic ar presupune şi alte tipuri de generare sau semnificare a cunoştinţelor care se transmit sau a capacităţilor ce se formează sau se dezvoltă.
2. Atenţia şi munca profesorului vor fi distribuite echilibrat către elevii din clasă şi cei de acasă, ceea ce complică şi supraîncarcă activitatea cadrului didactic, apărând riscul neacoperirii operative a tuturor cerinţelor.
3. Feedback-ul dat de profesor va fi oferit gradat, secvenţial, intermitent, chiar amânat, prioritate având copiii din clasă, apoi cei conectaţi direct şi la urmă cei care vor accede conţinuturile mai târziu.
4. Învăţarea colaborativă va deveni problematică, subgrupurile constituindu-se fie numai cu elevii din clasă, cei conectaţi putând asista sau intra, cu unele dificultăţi de comunicare, în cele statornicite la faţa locului.
5. În cazul unor dereglaje sau slabe conectivităţi tehnice, elevii de acasă riscă să iasă din activităţile proiectate, reconectarea lor conducând la pierderi de timp sau la neîndeplinirea tuturor sarcinilor de învăţare.
6. Elevii care vor lucra mai mult asincron (din varii motive) au şanse mari să rămână cu goluri de învăţare, iar eforturile depuse pentru a ţine ritmul sau pentru recuperare vor fi deosebit de consistente, presupunând activităţi suplimentare de sprijin din partea profesorilor, părinţilor.
7. Nu toate disciplinele şcolare au aceeaşi permisivitate faţă de modul hibrid de predare, unele presupunând prezenţă fizică, antrenament direct, punere în situaţie, activitate dirijată directă, imediată (sport, muzică, desen, matematică, tehnologii, practică de specialitate – în cazul învăţământului profesional tehnic – etc.).
8. Eficientizarea formatului hibrid de administrare a educaţiei ar presupune costuri ridicate, platforme dedicate, resurse umane suplimentare, ceea

ce s-ar justifica doar în intervale de timp sau situaţii cu totul speciale (pandemii, catastrofe naturale, anomii sociale etc.).

9. Generalizarea variantei hibride s-ar impune doar pentru activităţi complementare sau extracurriculare (meditaţii, consultaţii), sesiuni cu scop administrativ, peri-şcolar, e-creativ, şi nu cu scop preponderent didactic.

Sistemul de învăţare hibrid sau „amestecat" se poate perfecta în perspectivă, inclusiv atunci când lucrurile se vor normaliza din punct de vedere epidemiologic. Avem în vedere o introducere secvenţială şi o complementare a variantei tradiţionale cu cea online pentru o serie de activităţi ce se pot derula eficient în acest format. O astfel de perspectivă ar aduce următoarele avantaje:

1. Câştig de timp şi de efort, prin eliminarea unor pierderi datorate deplasării, consumului suplimentar de energie, dispersiei activităţilor etc.; câştigul de resurse poate conduce la o intensificare şi eficientizare a activităţilor strict didactice ce se vor derula în şcoală.
2. Diversificarea activităţii şi diminuarea unei monotonii generate prin instituţionalizarea totală a educaţiei; o serie de activităţi pot deveni mai atractive şi mai motivante atunci când se delocalizează sau se virtualizează.
3. Flexibilizarea şi fluidizarea componentelor sau a traseelor de învăţare prin luarea în calcul a disponibilităţilor, necesităţilor şi dorinţelor educabililor, prin recompunerea segmentelor ce alcătuiesc un dispozitiv de formare de către chiar beneficiarii instruirii.
4. Crearea de piste şi posibilităţi noi de asigurare a personalizării şi individualizării formării prin intermediul unor activităţi complementare sau suplimentare de mentorare, consultaţii, meditaţii, exersare a abilităţilor înalte etc.
5. Modernizarea structurilor de învăţare prin digitalizare, prin dezvoltarea de noi competenţe la profesori şi elevi, prin inovarea strategică şi metodologică, prin competiţia în ce priveşte bunele practici didactice etc.
6. Cultivarea unui stil personal de învăţare şi dezvoltarea capacităţilor de a se forma în mod autonom.
7. Acces mai larg la diferite variante de formare (mai ales continuă, complementară) a unui public dispersat regional, naţional.
8. Diminuarea unor costuri şi realocarea resurselor financiare spre zone ce se dovedesc prioritare la un moment dat.

În concluzie: Concretizarea cu succes a variantelor de învăţare hibride presupune o nouă viziune asupra structurilor de învăţământ contemporane, o nouă filosofie de concepere şi translare a conţinuturilor educative, o pregătire suplimentară a corpului profesoral, o normativitate legislativă şi procesuală care să susţină şi să valorizeze aceste modalităţi complementare de exercitare a formării. De asemenea, trebuie decelate acele situaţii de pregătire care se pretează mai mult acestor formule, se cer a fi adaptate sau revizuite reperele şi fundamentele psihopedagogice aferente, trebuie identificate şi atrase în instruire noi oportunităţi sau factori ce ţin de dezvoltarea tehnologiilor, inovarea managerială, evoluţia cererii în ceea ce priveşte profesiile şi calificările.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1 AmCham România. Educaţia – un drept fundamental şi o prioritate strategică. Adoptarea modelului educaţiei hibride în contextul Strategiei privind digitalizarea educaţiei din România, 2021-2027. Bucureşti, 2021. Pe : https://www.amcham.ro/download?file=committeePaper/u6iflXg.pdf&filename=Document%20de%20pozitie%20privind%20invatamantul%20hibrid.pdf

2 Ceobanu C., Cucoş C., Istrate O., Pânişoară I.-O. (coord.) Educaţia digitală. Iaşi: Polirom, 2020.

3 Moskal P., Dziuban Ch., Hartman J. Blended learning: A dangerous idea? In: The Internet and Higher Education, Vol. 18, 2013.

4 Siemens G., Dragan Gašević D., Dawson S. Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning, Athabasca University, University of Edinburgh, University of Texas Arlington, University of South Australia, 2015. Pe: http://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf



Conceptualizarea modelului teoretic al educaţiei literar-artistice şi lingvistice a elevilor prin valorificarea lecţiilor netradiţionale

Marcela **VÎLCU**

doctorandă, lect. univ., Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chişinău

CZU 373.091 | doi.org/ 10.5281/zenodo.4718810

Rezumat: *În articol este abordată problema educaţiei literar-artistice şi lingvistice a elevilor în cadrul lecţiilor netradiţionale. Autoarea conceptualizează un model teoretic, constituit din teorii, principii, activităţi, tehnologii şi criterii de evaluare conforme cu specificul celor două domenii,* Limbă şi comunicare *şi* Literatură*, ale disciplinei* Limba şi literatura română*. Modelul fundamentează proiectarea întregului proces educaţional prin valorificarea lecţiei netradiţionale.*

Cuvinte-cheie: *educaţie literar-artistică şi lingvistică, lecţie netradiţională, teorii, principii, activităţi lectorale/de comunicare, evaluare, elevi.*

Abstract: *The article addresses the issue of literary-artistic and linguistic education in non-traditional school lessons. The author conceptualizes a theoretical model, consisting of theories, principles, activities, technologies, and evaluation criteria, in accordance with the specifics of the two domains of* Romanian Language and Literature *as a school subject:* Language and Communication*, and* Literature*. The model substantiates the design of the entire educational process by capitalizing on non-traditional lessons.*

Keywords: *literary-artistic and linguistic education, non-traditional lesson, theories, principles, reading/communication activities, assessment, pupils.*

INTRODUCERE

Acţiunea de modelizare a unui demers pedagogic presupune elaborarea unui sistem teoretic a cărui funcţie constă în prezentarea caracteristicilor perceptibile ale obiectului supus investigaţiei. Aplicat în toate ramurile ştiinţei, orice model teoretic – şi, implicit, cel de instruire – nu este altceva decât o reprezentare bazată pe conceptualizare, prin care se urmăreşte obţinerea unor rezultate scontate. Evident, la nivelul acestui model sunt atestate teorii, principii, reguli, subiecţi, metode, conţinuturi, activităţi etc. Conceput ca sistem, al cărui mod de a fi este continua sistematizare, modelul impune reorientarea de la „ce este" şi „de ce este într-un anumit fel" spre „cum este" şi „care este finalitatea lui".

Trebuie de menţionat că în literatura de specialitate există cel puţin două studii fundamentale privind modelizarea teoretică a educaţiei literar-artistice şi lingvistice (ELAL), primul aparţinând lui Vlad Pâslaru [13], iar cel de-al doilea – lui Constantin Şchiopu [15]. Modelul teoretic al educaţiei literar-artistice (ELA), propus de Vl. Pâslaru, se compune din trei sfere: teleologică, de conţinut şi metodologică, funcţia de liant şi baza conceptuală a acestora fiind asumată de sfera epistemologică. C. Şchiopu fundamentează un model teoretic al metodologiei educaţiei literar-artistice întemeiat epistemic, teoretic şi praxiologic pe conceptul de re-creare a operei literare de către elevul cititor, care, plasat *sui generis* în centrul actului educativ-didactic, prin calitatea sa de cel de-al doilea

subiect creator al operei literare, îi atribuie acesteia, pe lângă valoarea ei iminentă (creată de scriitor), valoare *in actu* (creată de cititor) [15, p. 67]. Trebuie să precizăm că atât modelul teoretic al lui Vl. Pâslaru, cât şi cel al lui C. Şchiopu au fost elaborate în funcţie de rigorile lecţiei tradiţionale, clasice. În cazul cercetării noastre, modelul ELAL este proiectat în corespundere cu specificul lecţiilor netradiţionale şi prin valorizarea acestora, fapt care impune modificări esenţiale la nivelul tuturor celor trei sfere: teleologică, de conţinut şi metodologică. Cât priveşte aspectul epistemologic, evident, o parte dintre teoriile, conceptele, principiile ce vizează, în mod special, natura literaturii ca artă şi ELAL rămân valabile şi în cazul cercetării noastre. Totuşi, ţinând cont de faptul că lecţia netradiţională nu se înscrie în tiparul celei clasice, ea mizând, preponderent, pe refuzul tiparelor, pe improvizaţie, spirit creativ, gândire asociativă, pe activităţi ludice, interactive, de creaţie, pe recunoaşterea elevilor ca subiecţi plenipotenţiari ai actului instructiv, profesorului fiindu-i rezervat rolul de arhitect şi moderator, fundamentele gnoseologice ale modelului au fost determinate şi concretizate tocmai de natura şi particularităţile acestei forme de organizare a activităţii în clasă. Modificări esenţiale, în cazul modelului conceptualizat de noi, pot fi înregistrate şi la nivelul sferei tehnologice (activităţi şi oportunităţi, metode, tehnici, căi de predare-învăţare-evaluare), acestea valorificând dimensiunea praxiologică a investigaţiei.

COORDONATE EPISTEMICE, TEORETICE ŞI PRAXIOLOGICE ALE MODELULUI

Modelul teoretic al ELAL a elevilor prin valorizarea lecţiilor netradiţionale reprezintă o sistematizare-structurare a demersurilor epistemic, teoretic şi praxiologic, reflectate de:

a) pe coordonata epistemică: teoriile de la sfârşitul secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea, aparţinând cercetătorilor Caleton W. Washbume, Helen Parkhurst, Ovide Decroly, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière etc. privind alternativele la sistemul de învăţământ pe clase şi lecţii [apud 4], teoriile lui Eugen Coşeriu cu privire la limbaj şi la creaţia metaforică în limbaj, la modelul integralist-transdisciplinar al comunicării [3]; poetica lui Aristotel (mimesisul şi catharsisul) [1]; teoria despre originea (=esenţa) operei de artă a lui Martin Heidegger [7];
b) pe coordonata teoretică: comunicarea ca proces interactiv [14]; teoria finalităţii estetice a literaturii (J. Mukarovski [12]); teoria receptării operei de artă (W. Iser [9], H.R. Jauss [10], U. Eco [5]); teoria orizontului de aşteptare şi a experienţelor literare şi estetice (H. R. Jauss [10]); teoria lecturii (W. Iser [9], P. Cornea [2]); teoria asociativităţii gândirii (T. Vianu [16]); teoria şi metodologia educaţiei literar-artistice (Vl. Pâslaru [13], C. Şchiopu [15]);
c) pe coordonata praxiologică: conceptele de vorbire, limbă, limbaj (E. Coşeriu [3]); competenţe literare-lectorale, lingvistice şi de comunicare (P. Cornea [2]); activitate literară-lectorală (Vl. Pâslaru [13], C. Şchiopu [15]); activitate ludică şi de creaţie (J. Huizinga [8]); evaluare a competenţelor (M. Hadârcă [6]).

Teoriile enunţate mai sus, reprezentante ale coordonatelor epistemologică, teleologică şi metodologică, ne-au permis să precizăm o serie de principii reglatorii ale ELAL prin valorizarea lecţiilor netradiţionale şi în funcţie de cele trei domenii – literar, lingvistic, didactic – specifice disciplinei *Limba şi literatura română*:

a) pentru domeniul *Literatură/ELA*: mimesisul şi catharsisul: Aristotel [1]; adecvarea operei de artă la facultăţile de cunoaştere şi la plăcere: I. Kant [11]; finalitatea operei de artă: M. Heidegger [7]; receptorul – al doilea subiect creator al operei literare: W. Isser, H.-R. Jaus [9; 10]; întemeierea ELA pe interpretarea textelor literare şi pe formarea competenţelor literare-lectorale: Vl. Pâslaru, C. Şchiopu [13; 15];
b) pentru domeniul *Limbă şi comunicare/EL*: comunicarea ca proces interactiv şi de influenţă; abordarea limbii ca „limbă în funcţiune”, în variantele ei orale şi scrise, ca instrument al exprimării şi al autoexprimării; stimularea gândirii logice şi creative prin studiul limbii; abordarea, ca noţiuni-ancoră, a conceptelor de gramatică, acestea având un rol orientativ în exersarea contextuală a limbii; proiectarea activităţilor didactice centrate pe dezvoltarea integrată a competenţelor-cheie; transpunerea activităţilor şcolare în medii sociolingvistice reale, în contexte nonformale şi informale, şi re-crearea unor „realităţi exterioare” în clasă;
c) pentru domeniul *didactic:* unitatea dintre senzorial şi raţional; selectarea/combinarea tehnologiilor educaţionale pentru fiecare formă/acţiune educativă; corelarea experienţială cu valorile comunicative/literare/lectorale achiziţionate de elevi anterior; particularizarea în funcţie de psihologia vârstei şi individualitatea elevilor; adecvarea la mediile sociolingvistic şi cultural-estetic ale instituţiei şi ale elevilor; corelarea cu tipurile comunicării (utilitară, cognitivă, literar-artistică) şi cu tipurile de limbaj (comun, poetic, ştiinţific); adecvarea la interesele de lectură şi asigurarea zonei proxime de dezvoltare literară etc.

În totalitatea lor, teoriile şi principiile respective, incluse în modelul teoretic, au un caracter normativ,

sistemic şi dinamic, fiind aplicabile la toate nivelurile de şcolarizare. Privite din perspectivă sistemică, principiile în cauză revendică cerinţa de a fi aplicate în ansamblu în fiecare formă de activitate, deoarece între ele există relaţii de interdependenţă. Cu toate acestea, ele nu sunt rigide, oferind oportunităţi mari pentru manifestarea creativităţii atât în proiectarea lecţiei netradiţionale, cât şi în desfăşurarea ei.

O componentă esenţială a modelului teoretic, cea tehnologică, vizează activităţile de învăţare, metodele şi procedeele de predare-învăţare-evaluare. În ceea ce priveşte activităţile de învăţare, acestea ţin atât de obiectivul-cadru al studierii limbii şi literaturii române – educaţia literar-artistică şi lingvistică a elevilor, cât şi de specificul celor două domenii ale disciplinei în cauză. În studiul său *Introducere în teoria educaţiei literare*, Vlad Pâslaru propune o tipologie a activităţilor literar-lectorale pentru clasele gimnaziale, structurată pe cele patru domenii (înţelegerea după auz, vorbirea, lectura, scrierea) şi în deplină coerenţă cu obiectivele/standardele lecturii. Astfel, cercetătorul relevă, în mare parte, activităţi de lectură, de pronunţare, identificare, stabilire, structurare, receptare, analiză, explorare, imaginare, stilizare, evaluare etc. [13, pp. 214-215]. În precizarea activităţilor literar-lectorale, Constantin Şchiopu, de asemenea, insistă pe cele patru domenii aferente educaţiei literar-artistice şi lingvistice, scoţând în evidenţă, pe lângă cele atestate în clasificarea lui Vlad Pâslaru, şi următoarele: lectura pe roluri a dialogurilor din textul narativ/dramatic; activităţi de lectură interogativă şi analitică; receptarea adecvată a operei lirice, epice, dramatice; comentarea potenţialului expresiv al diferitelor unităţi de limbaj artistic; activităţi de decodificare a semnificaţiilor operei; activităţi de aplicare a algoritmilor de caracterizare a personajului literar; activităţi de dezvoltare creatoare a operelor literare [15, p. 78].

Pornind de la aceste clasificări şi luând în considerare atât cele patru domenii aferente educaţiei literar-artistice şi lingvistice, cât şi specificul lecţiei netradiţionale, am optat pentru activităţi care sunt, pe de o parte, de natură literar-lectorală (lectură, comentariu, analiză, decodificare, receptare, atribuire de sensuri etc.), iar pe de alta, interactive, ludice, de creaţie, de cercetare, de dezbatere etc. Aşadar, sistemul activităţilor desfăşurate în cadrul lecţiilor netradiţionale, urmărind educaţia literar-artistică şi lingvistică a elevilor, se compune din: a) activităţi de lectură (lectură informativă, comprehensivă, comentată, expresivă, exploratorie/de cercetare, lectură-distracţie, lectură „ca joc", lectură-model); b) activităţi de explorare a operelor şi fenomenelor literare (comentariul literar, analiza literară, analiza textologică, sesizarea caracteristicilor de stil ale scriitorului etc.); c) activităţi de receptare a operei literare (receptarea operelor diverse ca gen, specie, formulă estetică); d) activităţi de dezvoltare creatoare a operelor literare (modificarea finalului/a structurii operei, imaginarea contextului denotat în operă); e) activităţi cu caracter inter-/pluri-/transdisciplinar (interpretarea operei din perspectivă inter-/pluri-/transdisciplinară, vizionarea unor filme, spectacole, expoziţii de pictură, dramatizarea operei literare, ecranizarea operei literare, interpretarea structuralistă/psihologică/filosofică a operei literare etc.); f) activităţi interactive; g) activităţi ludice, de scriere creativă; h) activităţi de argumentare a necesităţii de comunicare în limba română; i) activităţi de ascultare propriu-zisă şi de fixare a conţinutului mesajului; j) activităţi de utilizare a diverselor resurse informaţionale şi comunicaţionale pentru corectitudine şi autocontrol.

Integrate într-o viziune sistemică, în structuri operaţionale unitare şi coerente, metodele reprezintă componenta cea mai dinamică şi mai operaţională a strategiei alese. Dat fiind faptul că forma de organizare a activităţii elevilor este lecţia netradiţională, metodele pentru care am optat au un caracter interactiv, de joc etc., ele fiind grupate în următoarele categorii: a) metode activ-participative (brainstormingul oral şi scris, brainstormingul cu mapa de imagini, studiul de caz, simularea întâlnirii cu personajele operei literare); b) cu caracter de joc (jocul de rol, dramatizarea operei literare, procesul de judecată, jocul didactic ş.a.); c) cu caracter de creaţie (scrierea creativă, textul calchiat, exerciţiul asociativ, ecranizarea operei literare etc.); d) problematizarea; e) metode de dezvoltare a gândirii critice (dezbaterea, pălăriile gânditoare, experimentul imaginativ, conceptualizarea în trepte, modelarea etc.); f) metode hermeneutice (lectura expresivă/comentată, comentariul literar, analiza literară, caracterizarea personajului literar).

În funcţie de obiectivele şi de condiţiile educaţionale, în cadrul clasificării, valorificarea unei metode este sprijinită de altele, care pot îndeplini rolul de procedee didactice. Modul de corelare a metodelor va depinde de tipul de lecţie netradiţională.

Dat fiind faptul că prezenţa competenţelor dobândite este atestată indirect, prin tipuri variate de activităţi comunicative şi literare, orientate spre anumite conţinuturi educaţionale, am considerat necesar şi oportun a aplica la evaluarea următorii parametri: operaţionalizarea, amploarea, trăinicia, extrapolarea. În funcţie de aceştia, drept criterii de evaluare au fost considerate următoarele:

a) pentru domeniul comunicativ: înţelegerea mesajului comunicat; folosirea corectă a limbii literare în comunicarea orală şi scrisă; nuanţarea lexicală, gramaticală şi stilistică a comunicării;
b) pentru domeniul literar: capacitatea de a adapta competenţele de lectură la caracteristicile operei literare; capacitatea de a realiza diferite tipuri de lectură (informativă, comprehensivă, de explora-

re, comentată etc.); capacitatea de decodare a mesajului operei prin identificarea caracteristicilor limbajului poetic, a structurii, temei, motivelor, tipologiei personajului acesteia; capacitatea de a evalua critic opera literară şi de a realiza inserţii personale în cadrul ei imagistic; capacitatea de a identifica propriile stări postlectorale; capacitatea de a formula viziunea autorului asupra problemei abordate.

CONCLUZIE

Constituit din teorii, principii, activităţi, tehnologii conforme cu legile artei, cu cele ale formării cititorului şi vorbitorului cult, modelul teoretic al educaţiei literar-artistice şi lingvistice a elevilor prin valorificarea lecţiilor netradiţionale, conform rezultatelor experimentului de formare, este un construct viabil, ce deschide perspective de antrenare a elevilor în propria instruire (volumul de cunoştinţe nu este emis de profesor, ci dedus din activităţile în care aceştia sunt implicaţi, în funcţie de ritmul de gândire şi de acţiunea fiecăruia), solicitându-le nivelurile superioare ale gândirii: analiza, sinteza, inducţia, deducţia, comparaţia, asocierea, aprecierea critică, precum şi interesul şi motivaţia.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Aristotel. Poetica. Bucureşti: Editura Academică, 1957. 156 p.
2. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Iaşi: Polirom, 1998. 305 p.
3. Coşeriu E. Teoria limbajului şi lingvistica generală. Cinci studii. Bucureşti: Editura Enciclopedică, 2004. 331 p.
4. Cristea G. Managementul lecţiei. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2008. 212 p.
5. Eco U. Opera deschisă. Bucureşti: Editura pentru literatură, 1969. 280 p.
6. Hadârcă M. Conceptualizarea evaluării competenţelor comunicative şi literare ale elevilor. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chişinău: CEP IŞE, 2006. 26 p.
7. Heidegger M. Originea operei de artă. Bucureşti: Humanitas, 1995. 383 p.
8. Huzinga J. Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii. Bucureşti: Humanitas, 2012. 348 p.
9. Iser W. Actul lecturii. O teorie a efectului estetic. Piteşti: Paralela 45, 2006. 412 p.
10. Jauss H. R. Pentru o teorie a receptării. Bucureşti: Univers, 1983. 280 p.
11. Kant I. Despre frumos şi bine. Vol. I. Bucureşti: Minerva, 1981. 268 p.
12. Mukarovsky J. Studii de estetică. Bucureşti: Univers, 1974. 466 p.
13. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educaţiei literar-artistice. Chişinău: Sigma, 2013. 198 p.
14. Stănciugelu I. et al. Teoria comunicării. Bucureşti: Tritonic, 2014. 440 p.
15. Şchiopu C. Metodologia educaţiei literar-artistice a elevilor. Teăa de doctor habilitat în pedagogie. Chişinău: UPSC *Ion Creangă*, 2016.
16. Vianu T. Estetica. Bucureşti: Orizonturi. 438 p.



doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol;
gr. did. II, Liceul Teoretic *Văratic*, r. Râşcani

Competenţe şcolare la disciplina *Informatică*: analiza comparativă a programei şcolare din România şi a curriculumului din Republica Moldova

Andriana **CERNEI**

[373.5.091:004] (478+498)
doi.org/ 10.5281/zenodo.4718750

Rezumat: *În articol se face o paralelă între programele de învăţământ din România şi curriculumul şcolar din Republica Moldova. Analiza începe de la definirea conceptului de* competenţă şcolară *şi a competenţelor-cheie din educaţie. Sunt prezentate, prin comparaţie, modalităţile de formulare a competenţelor generale/specifice/subcompetenţelor la disciplina* Informatică*, ciclul liceal, profilul umanist, în dorinţa de a evidenţia similitudinile şi diferenţele dintre două sisteme de învăţământ. Tot aici este evidenţiată competenţa de realizare a experimentelor în ştiinţe umanistice, reflectată în ambele documente educaţionale.*

Cuvinte-cheie: *competenţă, experiment, disciplina Informatică, programă, curriculum, cercetare ştiinţifică.*

Abstract: *The article represents a parallel analysis of the school program of Romania and the Moldovan National Curriculum. We begin with a definition of the concept of school competence and key competences in education. We present, through comparison, the various ways in which the general/specific competences and subcompetences pertaining to Computer Science (Informatics) may be formulated for the high school level, the Humanities profile, with the intention of highlighting the similarities and differences between these two education systems. Special attention is given to the competence of performing experiments in the Humanities as reflected in both countries.*

Keywords: *competence, experiment, Computer Science, program, curriculum, research.*

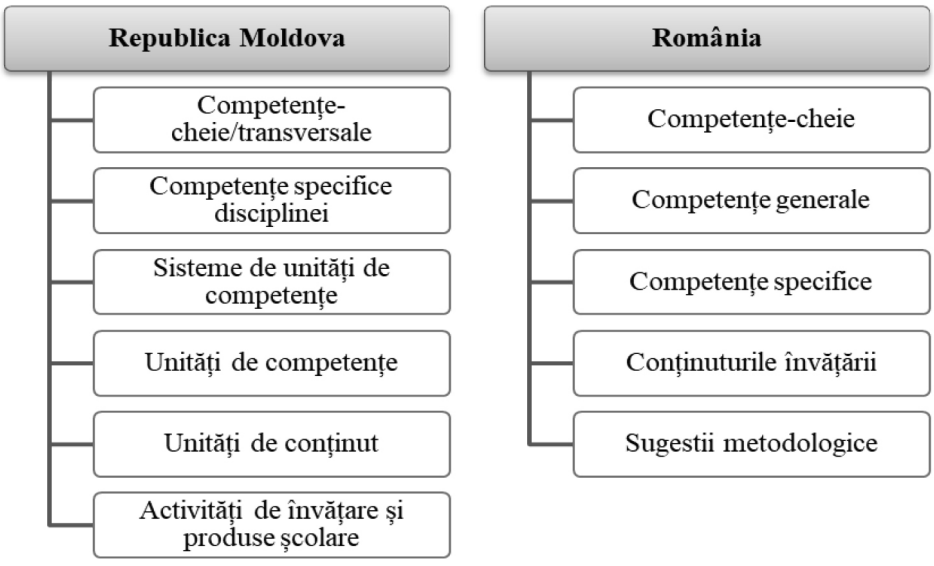
Ansamblul de cunoştinţe, capacităţi şi atitudini achiziţionate de elevi în procesul de cunoaştere/învăţare, dar şi mobilizarea lor în vederea rezolvării de situaţii-problemă din cotidian, sau modelate pedagogic, este definit drept *competenţe*. Potrivit lui Ph. Perrenoud, ”competenţa trimite la acţiune, este ceea ce permite stăpânirea globală a unei categorii de situaţii complexe, prin mobilizarea unor resurse diverse (cunoştinţe, abilităţi practice, scheme operatorii, atitudini)” [7, pp. 3-4]. V. Cabac defineşte competenţa sub două aspecte: „ansamblu de cunoştinţe, capacităţi şi atitudini ce permite exercitarea cum se cuvine a unui rol, a unei funcţii sau a unei activităţi” (dispoziţie), dar şi drept rezultatul punerii în aplicare de către o persoană plasată în situaţie, într-un context determinat, ”a unui ansamblu diversificat, dar coordonat de resurse; această punere în aplicare se sprijină pe selectarea, mobilizarea şi organizarea resurselor şi pe acţiunile pertinente, care îi permit să trateze reuşit această situaţie” [1]. Competenţa reprezintă componenta pedagogică a obiectivelor specifice din documentele educaţionale (planul de învăţământ, curriculumul şcolar) şi din cele operaţionale (programele şi manualele şcolare) [3].

În Republica Moldova, elaborarea curriculumului centrat pe obiective a demarat în anii 1990. Ca urmare a eforturilor depuse, începând cu anul de studii 2000-2001, toate instituţiile de învăţământ general din ţară dispuneau de un curriculum şcolar şi ghiduri de implementare la toate disciplinele şcolare. Iar în anul 2010, în baza unei analize critice a rezultatelor implementării curriculumului centrat pe obiective şi urmare a studierii experienţei ţărilor europene, s-a decis trecerea la un curriculum centrat pe competenţe [4].

În România, situaţia diferă. După anii 1980, finalităţile educaţionale se transferă sensibil din obiective în competenţe, ca rezultat al dezvoltării concepţiilor cognitiviste, conform cărora procesarea informaţiei duce la formarea de competenţe. Iar din anul 2009, prin noile programe şcolare pentru gimnaziu (aprobate de Ministerul Educaţiei, Cercetării, Tineretului şi Sportului), s-a realizat un curriculum centrat pe competenţe continuu pentru învăţământul gimnazial şi liceal (clasele a V-a – a XII-a).

Construcţia curriculumului la disciplina *Informatică* din Republica Moldova, aprobat la Consiliul Naţional pentru Curriculum (procesul-verbal nr. 22 din 5 iulie 2019), şi a Programei şcolare la disciplina *Informatică* din România, aprobată prin ordinul Ministrului Educaţiei, Cercetării şi Inovării nr. 5099/09.09.2009, se sprijină pe fundamentele prezentate în Figura 1.

Figura 1. *Structura curriculumului la disciplina Informatică în Republica Moldova şi a programei şcolare din România* [5, 6]



Studiul şi analiza comparativă a documentelor de referinţă atât din Republica Moldova, cât şi din România reliefează alinierea acestora la standardele Uniunii Europene în ceea ce priveşte formularea competenţelor-cheie adoptate (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Competenţele-cheie vizate în programa şcolară din România şi în curriculumul din Republica Moldova la disciplina* Informatică [2, 5, 6]

Competenţe-cheie europene vizate prin studiul disciplinei *Informatică*	
România	**Republica Moldova**
1. Competenţe de comunicare în limba maternă şi în două limbi de circulaţie internaţională; 2. Competenţe fundamentale de matematică, ştiinţe şi tehnologii; 3. Competenţe digitale; 4. Competenţe axiologice şi de valorizare; 5. Competenţe pentru managementul vieţii personale şi al evoluţiei în carieră; 6. Competenţe antreprenoriale; 7. Competenţe de expresie culturală; 8. Competenţe de învăţare toată viaţa.	1. Competenţe de comunicare în limba română; 2. Competenţe de comunicare în limba maternă; 3. Competenţe de comunicare în limbi străine; 4. Competenţe în matematică, ştiinţe şi tehnologie; 5. Competenţe digitale; 6. Competenţa de a învăţa să înveţi; 7. Competenţe sociale şi civice; 8. Competenţe antreprenoriale şi spirit de iniţiativă; 9. Competenţe de exprimare culturală şi de conştientizare a valorilor culturale.

Competenţele-cheie stipulate în curriculumul la *Informatică* din Republica Moldova se referă la diferite sfere ale vieţii sociale şi poartă un caracter pluri-/inter- sau transdisciplinar, pe când în programa şcolară din România sunt subliniate competenţele-cheie europene vizate prin studiul disciplinei (competenţele 2 şi 3). În Republica Moldova, stipulate drept competenţe specifice disciplinei *Informatică*, acestea derivă din competenţele-cheie/transversale şi se preconizează să fie atinse până la finele clasei a XII-a. Din perspectiva disciplinei *Informatică*, competenţele specifice sunt vizate în cadrul unităţilor de competenţe şi de conţinut, al activităţilor de învăţare şi al produselor şcolare recomandate. În programa şcolară din România, competenţele specifice sunt numite *competenţe generale*, care reies din competenţele-cheie şi răspund obiectivelor asumate pentru dezvoltarea sistemului educaţional.

Diferite ca denumire, competenţele generale la disciplina *Informatică* (România) şi competenţele specifice disciplinei *Informatică* (Republica Moldova) au şi similitudini, după cum observăm din denumirile enumerate în Tabelul 2. În ambele abordări, se observă preocuparea pentru formarea la elevii de liceu a conceptelor de bază ale informaticii, care includ elemente de logică, algoritmizare, modelare şi programare, de acumulare, păstrare şi prelucrare a informaţiei, formarea deprinderilor practice de utilizare a tehnologiilor digitale pentru prelucrarea informaţiei şi de comunicare, folosind mijloacele digitale de transmitere şi difuzare a informaţiei.

Tabelul 2. *Competenţele generale la disciplina* Informatică *vizate în programa şcolară din România şi competenţele specifice disciplinei din curriculumul din Republica Moldova*

Competenţele generale la disciplina *Informatică*, România	**Competenţele specifice disciplinei *Informatică*, Republica Moldova**
1. Identificarea conexiunilor dintre informatică şi societate; 2. Identificarea datelor care intervin într-o problemă şi a relaţiilor dintre acestea; 3. Elaborarea algoritmilor de rezolvare a problemelor; 4. Aplicarea algoritmilor fundamentali în prelucrarea datelor; 5. Implementarea algoritmilor într-un limbaj de programare.	1. Utilizarea instrumentelor cu acţiune digitală în scopul eficientizării proceselor de învăţare şi de muncă, manifestând abordări inovatoare şi spirit practic; 2. Interacţiunea cu membrii comunităţilor virtuale în scopuri de învăţare şi muncă, manifestând interes pentru învăţarea activă, cercetare şi colaborare, respectând etica mediilor virtuale; 3. Promovarea în mediile digitale a elaborărilor şi realizărilor personale şi ale colectivului în care activează, dovedind ingeniozitate, spirit de echipă şi convingere; 4. Elaborarea de produse digitale grafice, audio şi video, demonstrând creativitate şi respect faţă de valorile culturale naţionale şi universale; 5. Perceperea ştiinţifică a rolului şi a impactului fenomenelor informatice din societatea contemporană, manifestând gândire critică şi pozitivă în conexarea diferitelor domenii de studiu, activitate şi valori umane;

	6. Prelucrarea datelor experimentelor din domeniul ştiinţelor reale şi al celor socioumane, manifestând gândire critică şi corectitudine; 7. Algoritmizarea metodelor de analiză, de sinteză şi de soluţionare a situaţiilor-problemă, demonstrând creativitate şi perseverenţă; 8. Implementarea algoritmilor în medii de programare, dând dovadă de concentrare şi rezilienţă; 9. Explorarea situaţiilor-problemă prin modelare, planificare şi efectuare de experimente virtuale în mediile digitale, dovedind spirit analitic, claritate şi concizie.

O altă asemănare identificată în cele două documente citate este prezenţa unor indicaţii pentru cadrele didactice: *Sugestii metodologice* (România) şi *Activităţi şi produse şcolare recomandate* (Republica Moldova), cu deosebirea că în primul document sugestiile sunt stipulate la sfârşitul enumerării conţinuturilor de învăţare, iar în curriculumul din Republica Moldova acestea sunt menţionate pentru fiecare unitate de conţinut în parte.

Deosebirea majoră identificată în conţinuturile de învăţare este prezenţa în curriculumul din Republica Moldova a modulelor la alegere. Astfel, nu este îngrădită libertatea elevului (selectarea modulului la alegere) şi a profesorului în proiectarea activităţilor didactice, în condiţiile parcurgerii integrale a conţinuturilor obligatorii şi în cazul disponibilităţii resurselor necesare pentru realizarea modulelor la alegere.

Curriculumul Naţional, disciplina *Informatică*, clasa a XII-a (Republica Moldova), oferă posibilitatea de alegere a următoarelor module:

A) Prelucrări avansate ale informaţiilor din bazele de date;

B) Metode experimentale în ştiinţele umanistice;

C) Programarea Web;

D) Structuri dinamice de date.

Un modul absolut necesar pentru o educaţie sustenabilă, ţinând de procesul de găsire a unor soluţii pe termen lung, prin intermediul educaţiei, pentru problemele legate de cele trei domenii fundamentale ale sustenabilităţii – social, mediu şi economic – este *Metode experimentale în ştiinţele umanistice*. Acesta vine cu conţinuturi mai cuprinzătoare în curriculumul din Republica Moldova, decât în programa şcolară din România, după cum reiese din tabelele ce urmează.

Tabelul 3. *Metode experimentale în ştiinţele umanistice în programa şcolară din România*

4. Aplicarea algoritmilor fundamentali în prelucrarea datelor	
Competenţe specifice	**Conţinuturi**
4.1. Elaborarea unui algoritm de rezolvare a unor probleme din aria curriculară a specializării; 4.2. Alegerea unui algoritm eficient de rezolvare a unei probleme.	Aplicaţii interdisciplinare; Exemple orientative: • Prelucrări statistice ale unei serii de valori; • Calculul valorii unei expresii algebrice şi combinatorice; • Determinarea unor mărimi fizice dintr-un circuit electric; • Aplicaţii din genetică (legea creşterilor organice etc.); Analiza eficienţei unui algoritm.
5. Identificarea conexiunilor dintre informatică şi societate	
Competenţe specifice	**Conţinuturi**
5.1. Identificarea aplicaţiilor informaticii în viaţa socială; 5.2. Elaborarea şi implementarea unor algoritmi de rezolvare a unor probleme cotidiene.	Aplicaţii din viaţa cotidiană; Exemple orientative: • Determinarea situaţiei şcolare a unui elev (medii semestriale, medii generale, numărul de absenţe etc.); • Balanţa de cheltuieli ale unei familii; • Determinarea salariului unei persoane; • Evidenţa operaţiilor într-un cont bancar.

Tabelul 4. *Metode experimentale în ştiinţele umanistice în Curriculumul Naţional din Republica Moldova*

Unităţi de competenţe	**Unităţi de conţinut**
5-B. Metodele experimentale în ştiinţele umanistice	
Definirea variabilelor ce apar în ştiinţele umane	Metodologia experimentală a ştiinţelor umanistice. Noţiuni de *variabilă*, (definiţie), *cauzalitate, interacţiune, corelaţie*

Definirea grupurilor de control	Grupurile de control şi variabilele-parazit: noţiunea de *grup de control*; experienţe sincronice, diacronice; experienţe cu grup de control de artefact; variabile-parazit
Elaborarea planurilor experimentale, alegerea subiecţilor	Planurile experimentale şi alegerea subiecţilor: planul unifactorial, multifactorial; alegerea subiecţilor
Alegerea scalelor de măsură	Descrierea matematică a informaţiilor primare din domeniul ştiinţelor umanistice. Scale de măsură şi reprezentările lor grafice: scale nominale, ordinale, de intervale, scale de raport. Alegerea scalei de măsură
Descrierea numerică a datelor utilizate în studierea fenomenelor din domeniul ştiinţelor umanistice	Rezumatul şi descrierea numerică a datelor utilizate în studierea fenomenelor din domeniul ştiinţelor umanistice: indici de tendinţă centrală şi de dispersie în cazul scalelor de intervale, al scalelor ordinale, al scalelor nominale Alegerea indicilor în funcţie de tipul variabilelor
Prelevarea eşantioanelor	Noţiunile de *populaţie* şi *eşantion*: definiţii, metode de prelevare a eşantioanelor (empirice, de cote, de unităţi-tip, probalistice, de tragere la sorţi, de stratificare)

Conţinutul modului *Metodele experimentale în ştiinţele umanistice* se propune spre atenţia elevilor liceeni de pe ambele maluri ale Prutului, cu mici deosebiri, printre care:

– în curriculumul din Republica Moldova. este propus ca modul la alegere în clasa a XII-a, fiind foarte detaliat;
– în programa şcolară din România: este un conţinut obligatoriu în clasa a X-a, însă nu este la fel de amănunţit.

În cele două tabele se remarcă utilizarea cuvintelor-cheie: *defineşte*, *elaborează*, *implementează*, *alege*, *descrie*, *identifică*, *rezolvă*, care conduc implicit la triada *cunoştinţe – abilităţi – atitudini*, adică competenţe.

CONCLUZIE

Prezentarea în oglindă a modalităţilor de formulare a competenţelor-cheie/generale/specifice şi a unităţilor de competenţe în documentele şcolare la disciplina *Informatică*, ciclul liceal, din ambele ţări permite, pe de o parte, identificarea similitudinilor, iar pe de altă parte, a diferenţelor dintre cele două sisteme educaţionale, scopul de bază fiind, în ambele cazuri, acelaşi: motivarea elevilor spre studiul disciplinei ca domeniu de bază pentru activitatea socială şi profesională.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cabac V. Noţiunea de competenţă în cursul universitar *Didactica informaticii*. În: Artă şi educaţie artistică, nr. 2 (5), 2007.
2. Codul educaţiei al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014.
3. Cristea S. Dicţionar enciclopedic de pedagogie. Vol. I. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2015. 468 p.
4. Gremalschi A. Formarea competenţelor-cheie în învăţământul general: Provocări şi constrângeri. Studiu de politici educaţionale. Institutul de Politici Publice. Chişinău: s. n., 2015.
5. Informatică. Curriculum pentru clasele X-XII, aprobat prin Ordinul MECC al Republicii Moldova, procesul-verbal nr. 22 din 5 iulie 2019. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/informatica_curriculum_liceu_rom.pdf (Accesat la 10.03.2021).
6. Informatică. Programe şcolare pentru clasele X-XII, aprobate prin Ordinul Ministrului Educaţiei, Cercetării şi Inovării nr. 5099/09.09.2009. Bucureşti. Pe: http://programe.ise.ro/ (Accesat la 10.03.2021).
7. Perrenoud P. Construir competencias desde la escuela. JC Sáez, 2008.

Abordări ale managementului de calitate pentru optimizarea performanţelor în instituţiile extraşcolare

CZU 373.07:005.6 | doi.org/ 10.5281/zenodo.4718795



Lilia **OLTU**

gr. manag. I, Centrul de Creaţie a Elevilor *Ciocârlia*, Anenii Noi

Rezumat: *Articolul analizează necesitatea instituirii unui management al calităţii pentru optimizarea performanţelor în instituţiile extraşcolare. Calitatea a devenit vectorul principal şi în domeniul educaţiei, în contextul altor două repere complementare şi determinante – schimbarea şi competiţia. Or, provocările lumii contemporane, tendinţa de integrare europeană cere un învăţământ concurenţial, performant, de calitate, compatibil cu sistemele modeme de învăţământ. Pentru implementarea şi asigurarea funcţionalităţii sistemului de management al calităţii la nivel de instituţie, este necesară elaborarea unui şir de acte reglatorii: concepţia de asigurare a calităţii în instituţia de învăţământ; planurile strategice şi operaţionale ale instituţiei de învăţământ; regulamentul cu privire la managementul calităţii serviciilor educaţionale, aprobat de Consiliul pedagogic; înregistrări ale performanţelor.*

Cuvinte-cheie: *management al calităţii, performanţe, instituţii extraşcolare, parteneriat şcoală-familie.*

Abstract: *The article analyzes and describes the need for quality management in order to optimize the performance of extracurricular education service providers. Quality has become the main vector in the field of education in the context of two other complementary and determining factors: change and competition. The challenges of the contemporary world, as well as the current trend towards European integration require a competitive, performance-driven, quality education, compatible with modern education systems. In order to implement and ensure the functionality of the quality management system at institution level, it is necessary to develop a set of regulatory acts, such as: the concept of quality assurance in the institution; the strategic and operational plans of the educational institution; regulations regarding the quality management of educational services, approved by the Pedagogical Council; performance records etc.*

Keywords: *quality management, performance, extracurricular education service providers, school-family partnership.*

Într-un sistem concurenţial al serviciilor educaţionale, una dintre direcţiile prioritare de activitate ale unei instituţii de învăţământ o constituie *managementul calităţii*, care presupune existenţa şi funcţionarea unui *sistem instituţional de management al calităţii*. Acest sistem introdus în instituţiile extraşcolare are ca rezultat îmbunătăţirea continuă a calităţii, creşterea satisfacţiei beneficiarilor şi a celorlalţi actori interesaţi de servicii educaţionale de calitate, orientarea şi dezvoltarea favorabilă a factorilor de motivare şi de responsabilizare a personalului. Totodată, aceste premise determină un şir de provocări la nivel de instituţii extraşcolare, inclusiv discordanţa dintre necesitatea stringentă de asigurare a calităţii educaţiei şi lipsa unui sistem instituţional de management al calităţii, bazat pe repere teoretico-metodologice relevante, care ar conduce la îmbunătăţirea continuă a performanţelor instituţiei, precum şi la promovarea imaginii ei pozitive [1, p. 85].

Calitatea constituie un deziderat cu caracter general al oricărei instituţii sau activităţi umane, însă, în absenţa unei operaţionalizări adecvate a conceptului, acesta rămâne suspendat în contextul unor dezbateri,

fără a căpăta valoare practică reală. *Managementul calităţii* vizează transformarea practicilor de conducere tradiţionale, prin orientarea către aşteptările şi nevoile beneficiarilor, prin implicarea plenară a tuturor membrilor instituţiei. ”Este o filosofie care promovează ideea de *cultură a calităţii*, întemeiată pe angajamentul personal şi profesional al membrilor unei organizaţii şi pe responsabilizarea acestora pentru fiecare decizie luată, această orientare determinând optimizarea continuă a proceselor şi a produselor. Totodată, cultura calităţii vizează dimensiuni precum: valorile împărtăşite de toţi membrii instituţiei, angajarea şi implicarea în realizarea sarcinilor, comunicarea deschisă, alocarea timpului pentru lucrul în echipă, sensibilitatea la nevoile altora, formarea şi perfecţionarea în domeniul calităţii” [12, p. 55].

Educaţia nonformală este definită ca ”ansamblul acţiunilor pedagogice proiectate şi realizate într-un cadru instituţionalizat extradidactic sau/şi extraşcolar” [4, p. 119], văzută ca „o punte între cunoştinţele asimilate la lecţii şi informaţiile acumulate în mediul informal” [14, p. 232].

Obiectivele educaţiei nonformale vizează: ridicarea nivelului general al educaţiei prin „difuzarea programelor în şcoli izolate sau încadrate necorespunzător”; creşterea nivelului de pregătire al cadrelor didactice; completarea cunoştinţelor în domenii care solicită un grad ridicat de operativitate a informaţiei: limbi străine, ştiinţe socioumane, matematică, biologie etc.; stimularea alfabetizării funcţionale în domenii productive, care solicită perfecţionare profesională continuă [5].

În contextul activităţilor nonformale, se diferenţiază patru opţiuni metodologice generale – centrarea pe:

- conţinuturi (sănătate, planificarea familiei, formare agricolă);
- probleme de viaţă;
- conştientizare (respectarea drepturilor şi a libertăţilor individuale);
- educaţia umanistă (cultivarea unei imagini corecte despre sine, a încrederii în capacităţile de creaţie, de iniţiativă, de decizie).

Activităţile nonformale au la bază şi competenţe/conţinuturi ale educaţiei formale, oferind posibilităţi de aplicare a cunoştinţelor dobândite în cursul acesteia. De regulă, activităţile nonformale sunt constituite din cercuri pe discipline cu caracter tematic sau pluridisciplinar, iar conţinutul lor se organizează pe arii de interes [8, pp. 226-227]: cercuri de lectură, sportive, cultural-ştiinţifice, întâlniri cu scriitori, cluburi de ştiinţă, serbări şcolare, drumeţii, excursii, tabere, expediţii, concursuri, vizionări de spectacole, vizite la muzee, biblioteci etc. Astfel, activităţile nonformale extraşcolare au conţinut ştiinţific, cultural-artistic, umanist, ecologic, moral-civic, turistic, sportiv, precum şi caracter recreativ. Recunoscută ca parte esenţială a educaţiei obligatorii, importantă în dezvoltarea de cunoştinţe şi abilităţi, activitatea educativă extraşcolară reprezintă o dimensiune a procesului de învăţare permanentă, oferind oportunităţi pentru crearea unor condiţii egale de acces la educaţie, în vederea dezvoltării depline a potenţialului personal [15]. Activităţile extraşcolare reprezintă o oportunitate practică şi creativă de a ocupa timpul liber al elevilor, instituţia de învăţământ ce promovează astfel de activităţi beneficiind de consolidarea imaginii sale pozitive, atât la nivel local şi raional, cât şi naţional sau internaţional.

În pas cu dezvoltarea educaţiei nonformale, massmedia intervin din ce în ce mai temeinic în formarea elevilor, drept urmare a progresului tehnologic. În această ordine de idei, televizorul şi calculatorul pot avea o acţiune nefastă asupra sănătăţii psihice şi morale a adolescenţilor. De aceea, implicarea cadrelor didactice şi a părinţilor constituie un factor reglator determinant [6, p. 75]. Prin urmare, activitatea extraşcolară devine o componentă valoroasă şi eficientă, căreia trebuie să i acorde atenţia cuvenită, profesorul adoptând o atitudine creatoare, atât în modul de realizare a activităţii, cât şi în relaţiile cu discipolii, ”favorizând o atmosferă relaxantă, care să permită stimularea creativă a elevilor” [6, p. 75]. A educa creativitatea înseamnă a forma capacităţi creative. Or, aceste capacităţi se pot forma şi consolida doar în interacţiune cu anumite competenţe funcţionale. Astfel, ”competenţa în a cărei structură este inclusă capacitatea creativă rezultă într-o competenţă de ordin superior, de o calitate înaltă, pe care o numim *competenţă creativă* şi care generează performanţă creativă” [10, p. 6]:

COMPETENŢĂ × CAPACITATE CREATIVĂ = PERFORMANŢĂ CREATIVĂ

Abordând dimensiunea calităţii, *educaţia nonformală* este rezultatul unui efort colectiv al cadrelor didactice şi manageriale, fiecare contribuind individual la consolidarea imaginii de ansamblu a instituţiei extraşcolare [3, pp. 202-203]. Managementul calităţii în instituţiile extraşcolare presupune schimbarea organizaţională pe termen lung şi asimilarea unor concepte, tehnici şi instrumente specifice, ce contribuie la optimizarea traseelor de sporire a calităţii. Întreaga construcţie a calităţii are la bază o viziune sistemică asupra componentelor unei organizaţii, care se constituie în subsisteme ce relaţionează dinamic [12, p. 55]. Astfel, managementul calităţii urmăreşte evaluarea

relaţiei dintre scopul de atins (calitatea rezultatului, a serviciului) şi modul de realizare a acestuia (procesul de luare a deciziilor).

Activitatea echipei manageriale trebuie axată prioritar pe consiliere, pe acordarea de ajutor în vederea realizării obiectivelor educaţiei. În această ordine de idei, după cum menţionează Sorin Cristea, triada funcţională *planificare-organizare, orientare-îndrumare metodologică, reglare-autoreglare* constituie "o trilogie a calităţii", care, prin raportare la modelul operabil şi la economia societăţii postindustriale, articulează trei procese complexe de conducere managerială a educaţiei:

a) planificarea calităţii;
b) ţinerea sub control a calităţii;
c) îmbunătăţirea continuă a calităţii [3, p. 197].

Prin urmare, *managementul educaţiei extraşcolare* devine, prin definiţie, "un management al calităţii, angajând funcţiile conducerii globale, inovatoare a învăţământului şi structurile corespunzătoare la toate nivelurile sistemului" [9, p. 232].

După Joseph Kelada, managementul calităţii are următoarele funcţii: *planificarea, organizarea, coordonarea, controlul* şi *asigurarea calităţii* (Figura 1).



Figura 1. *Funcţiile managementului calităţii* [2, p. 52]

Managementul calităţii în învăţământ are o importanţă socială actuală, care presupune o pregătire de calitate şi încredere în capacităţile instituţiei. În cazul când calitatea este o preocupare a tuturor actorilor educaţionali, atunci managementul calităţii trebuie să reprezinte ansamblul activităţilor care determină strategia şi politica instituţiei din perspectiva asigurării calităţii. Orice sistem de management al calităţii presupune activităţi standard:

– *planificarea calităţii:* stabilirea obiectivelor, proceselor, resurselor;
– *controlul calităţii:* satisfacerea cerinţelor calităţii;
– *asigurarea calităţii:* generarea încrederii în satisfacerea cerinţelor calităţii;
– *îmbunătăţirea calităţii:* creşterea capacităţii de satisfacere a cerinţelor calităţii.

Funcţia de asigurare a calităţii presupune un ansamblu de măsuri ce vor monitoriza corectitudinea şi performanţa în toate activităţile de planificare, organizare, coordonare, evaluare a calităţii şi vor orienta instituţia spre obţinerea unor rezultate capabile să satisfacă cerinţele societăţii şi să sporească încrederea în activităţile şi serviciile educaţionale oferite [7, pp. 211-215].

În educaţie, abordarea calităţii se realizează prin demersuri dinamice, ce presupun (auto)implicare şi (auto)responsabilizare, gândire strategică şi control, gândire creativă, care sunt puse în practică prin descentralizare. Asigurarea calităţii devine o parte integrantă a procesului de dezvoltare instituţională. De aceea, instituţiile de învăţământ, indiferent de nivelul lor, includ această componentă în Planul de dezvoltare instituţională (PDI). Edificarea *sistemului de asigurare a calităţii educaţiei* porneşte de la un şir de principii, care sunt corelate cu criteriile, standardele, indicatorii şi procedurile specifice. Iar *strategia de evaluare internă a calităţii* se va fundamenta pe Planul de dezvoltare instituţională. Dacă scopurile strategice din PDI vor fi formulate în termeni de creştere a calităţii, ele vor deveni şi ţinte ale strategiei de asigurare internă a calităţii.

Acest proces de conştientizare şi de asumare se realizează la nivelul tuturor elementelor Planului de dezvoltare instituţională: misiune, diagnoză, scopuri/ţinte, resurse strategice, activităţi şi acţiuni efective ş.a. În acest mod, PDI al instituţiei extraşcolare, împreună cu planurile anuale asociate, determină schimbările dorite în instituţie şi, implicit, în comunitate. Pentru ca şcoala să îşi realizeze misiunea, este necesar ca toţi factorii – începând cu procesul educaţional şi terminând cu activităţile extracurriculare şi întrunirile informale cu membrii comunităţii – să fie priviţi din perspectiva progresului realizat în îndeplinirea misiunii asumate şi în atingerea ţintelor strategice stabilite [13, pp. 529-534].

În această ordine de idei, optimizarea performanţelor în instituţiile extraşcolare se va axa pe un model de intervenţie la nivelul pregătirii unui „produs", prin crearea unor condiţii de eficienţă şi de satisfacere a aşteptărilor beneficiarilor, urmând ciclul:

– *planificare:* identificarea de oportunităţi noi cu intenţia de a produce o schimbare pozitivă, ţinând seama de contextul socioeconomic şi educaţional;
– *realizare:* implementarea schimbării mai întâi la scară redusă, apoi la nivel de comunitate şi ţară;
– *verificare*: focalizarea analizei informaţiilor

provenite fie dintr-o anumită schimbare, fie din reevaluarea unor mecanisme destinate eventualelor îmbunătăţiri" [11, p. 58].

CONCLUZII

1. Calitatea în educaţie se referă la totalitatea însuşirilor esenţiale ale sistemului educaţional şi reprezintă valoarea pe care societatea o acordă serviciilor educaţionale şi educaţiei în ansamblu. Calitatea învăţământului exprimă capacitatea şcolii de a-şi exercita misiunea şi a-şi îndeplini funcţiile într-o perioadă de schimbare continuă; printre factorii implicaţi se numără volumul şi nivelul de realizare deplină a potenţialului uman, ştiinţifico-metodic, material-didactic, tehnic etc.
2. Calitatea în învăţământul extraşcolar denotă dezvoltarea acestui tip de învăţământ ca sistem social, creşterea competitivităţii, pregătirea beneficiarilor pentru integrare în viaţa socială, aprecierea la nivelul societăţii, dinamica schimbării conţinuturilor educaţionale, a proceselor ce vizează perfecţionarea instituţiei în vederea îmbunătăţirii performanţelor.
3. Sistemul de management al calităţii asigură calitatea şi dezvoltarea tuturor activităţilor extraşcolare:
   – complexitatea activităţilor extraşcolare;
   – activitatea de consiliere educaţională (la necesitate);
   – activitatea extracurriculară sau extraşcolară;
   – politica educaţională a instituţiei;
   – funcţiile manageriale şi administrative;
   – relaţiile interumane.

RECOMANDĂRI

Reieşind din cele relatate, am elaborat următoarele recomandări pentru managerii instituţiilor extraşcolare:

- Abordaţi creativ problemele ce urmează a fi soluţionate la locul de muncă.
- Fiţi conştienţi de următorul fapt: creativitatea reprezintă o trăsătură relevantă a personalităţii cadrelor didactice implicate în activităţile extraşcolare.
- Stabiliţi obiective concrete şi clare pentru dezvoltarea managementului calităţii în instituţie.
- Comunicaţi nevoia de schimbare, viziunea strategică şi aşteptările pe care le aveţi de la colegi la locul de muncă.
- Fiţi motivaţi pentru activitatea extraşcolară desfăşurată cu diferite categorii de beneficiari.
- Identificaţi posibilele obstacole care influenţează sau afectează performanţele în instituţiile extraşcolare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Andriţchi V. Management educaţional. Ghid metodologic pentru formarea/autoformarea continuă a managerilor şcolari. Chişinău: CEP USM, 2014. 160 p.
2. Chirilă V. Managementul calităţii. Chişinău: Tehnica-INFO, 2002. 251 p.
3. Cojocaru V. Competenţă. Performanţă. Calitate. Concepte şi aplicaţii în educaţie. Chişinău: UPSC *Ion Creangă*, 2016. 273 p.
4. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. Chişinău: Litera, 2002. 398 p.
5. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iaşi: Polirom, 2010. 396 p.
6. Cucoş C. (coord.) Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Ediţia a II-a. Iaşi: Polirom, 2008. 732 p.
7. Guţu V., Cojocaru V., Cojocaru T. Management educaţional: Ghid metodologic. Chişinău: CEP USM, 2013. 533 p.
8. Ionescu M. Rolul educaţiei nonformale. În: Învăţătorul zilelor noastre. Timişoara: Waldpress, 2017. 312 p.
9. Olaru M. Managementul calităţii. Ediţia a II-a, revizuită şi adăugată. Bucureşti: Editura Economică, 1999. 504 p.
10. Ostaş O., Balanici O. et al. Management educaţional: crestomaţie ştiinţifico-metodică pentru cadrele didactice. Chişinău: Învăţătorul Modern SRL, 2019. 117 p.
11. Potolea D. et al. Pregătirea psihopedagogică. Iaşi: Polirom, 2008. 542 p.
12. Răduţ-Taciu R., Bocoş M.-D., Chiş O. Tratat de management educaţional pentru învăţământul primar şi preşcolar. Piteşti: Paralela 45, 2015. 577 p.
13. Văideanu G. Educaţia la frontiera dintre milenii. Bucureşti: Editura Politică, 1988. 327 p.
14. https://iteach.ro/pg/file/sofia.vasilescu/read/56565/educatia-extrascolara (Accesat la 22.01.2021)

Ce este bildung? Ce legătură are acesta cu educaţia adulţilor?



Lene Rachel **ANDERSEN**
cofondator al Nordic Bildung, Copenhaga, Danemarca

CZU 374.7 | doi.org/ 10.5281/zenodo.4718728

Rezumat: *Articolul descrie esenţa conceptului* bildung*, care este unul complex şi dinamic, cu adânci rădăcini în gândirea şi educaţia europeană occidentală. Autoarea explică funcţionalitatea legăturii dintre educaţie, cunoştinţele necesare pentru a prospera în societate şi maturitatea morală şi emoţională a fiecărui individ. Promovarea conceptului are loc în cadrul proiectului* Bildung*, implementat de C.E. PRO DIDACTICA, pe parcursul anului 2021, în parteneriat cu DVV International Moldova. Iniţiativa include organizarea şi realizarea cercetării* Bildung în învăţarea adulţilor pentru promovarea sustenabilităţii.

Cuvinte-cheie: *bildung, educaţie, cunoştinţe transferabile, moralitate, trandafirul bildung, cercurile afilierii, durabilitate.*

Abstract: *The article presents the essence of the* Bildung *concept, which is a complex and dynamic one, with deep roots in Western European thinking and education. The author explains the functionality of the link between education, the knowledge needed to thrive in society, and the moral and emotional maturity of each individual. The concept is currently being promoted through the* Bildung *project, implemented by E.C. PRO DIDACTICA during 2021 in partnership with DVV International (Representative Office in Moldova). The initiative includes organizing and conducting research on* Bildung in adult learning in order to promote sustainability.

Keywords: *Bildung, education, transferable knowledge, morality, Bildung rose, Circles of Belonging, sustainability.*

Bildung este un fenomen complex şi dinamic, conceptul având rădăcini adânci în gândirea şi în educaţia europeană [1]. În epoca clasică, grecii l-au numit *paideia*, iar în anii 1600, pietiştii protestanţi l-au abordat ca pe un proces de creştere personală, religioasă, spirituală şi morală, după chipul şi asemănarea (în germană: Bild) cu Hristos. Din 1774 până în jurul anului 1810, gânditori precum Herder, Schiller şi von Humboldt au cercetat bildung-ul ca pe un fenomen laic, care se referă la dezvoltarea emoţională, morală şi intelectuală, la culturalizare şi educaţie, dar şi la exercitarea rolului de cetăţean. Această semnificaţie seculară germană a bildung-ului a inspirat invenţia daneză a folk-bildung-ului din anii 1840-1850, adică s-a permis accesul la bildung nu numai pentru burghezi, ci şi pentru tinerii din mediul rural din Danemarca. Folk-bildung a animat înţelegerea unor aspecte de viaţă, a dat putere unei clase inferioare şi a oferit ţării şansa de a trece printr-o transformare paşnică de la o monarhie absolută agricolă săracă la o democraţie prosperă, industrializată. Astăzi însă, civilizaţia noastră se află într-un proces de transformare din state naţionale industrializate într-o planetă digitalizată, în care toată lumea are nevoie să prospere. Pentru ca acest lucru să se întâmple în mod paşnic, ar trebui să-i împuternicim sau să-i abilităm pe toţi cu competenţe, adică să dezvoltăm un folk-bildung pentru secolul al XXI-lea.

Există mai multe definiţii ale *bildung*-ului. Reţeaua europeană care promovează conceptul îl defineşte astfel:

”*Bildung* este o combinație dintre educație, cunoștințe necesare prosperării în societate și maturitatea morală și emoțională, pentru a te manifesta atât ca membru al unei echipe sau comunități, cât și pentru a-ți dezvolta propria autonomie. Bildung-ul întrunește cunoașterea propriilor rădăcini și capacitatea individului de a-și imagina viitorul”.

În cele ce urmează, vom explica patru aspecte ale bildung-ului, care sunt relativ tangibile și care, unite/armonizate, ne pot ajuta să înțelegem complexitatea acestuia, dar și să îl putem raporta în mod adecvat la educația adulților: cunoștințe și sensuri transferabile, cunoștințe și sensuri netransferabile, extinderea simțului responsabilității și abilitarea civică.

CUNOȘTINȚE TRANSFERABILE / EXTINDEREA ORIZONTULUI DE CUNOAȘTERE

Primul aspect al bildung-ului se referă la capacitatea de a înțelege lumea în care trăim și la cunoștințele pe care le putem transmite altuia, pentru a dobândi această înțelegere. Printre cunoștințele transferabile, se numără: știința, matematica, meșteșugul, limbajul, poveștile, filosofia, ideologia politică, dogma religioasă, istoria, citirea unei hărți, reparația unei biciclete, regulile de circulație, rezervarea online a unui bilet de tren, gătitul, restricțiile de postare pe social media etc., adică nu doar cunoștințe academice, ci și cunoștințe necesare în viața cotidiană (în germană: *AllgemeinBildung*). Aceste cunoștințe le putem obține din cărți, de la televiziune, din Internet, de la profesori, prieteni etc. Întrucât cunoștințele se pot transmite de la o persoană la alta și ne lărgesc orizontul oricând, acestea presupun cunoaștere și înțelegere pe orizontală.

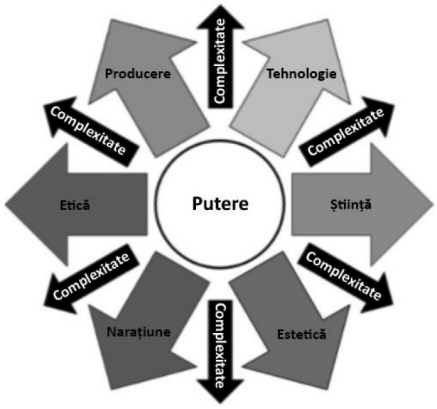


Figura 1. *Trandafirul bildung*

Trandafirul bildung este un model ce ilustrează societatea, formată din șapte domenii: producție, tehnologie, estetică, putere (politică), știință, narațiune și etică. La fel, ca în cazul tuturor modelelor, este o simplificare ce ne permite să abordăm ca o paradigmă, care, de altfel, nu este ușor de explicat [Cf. 1, 2].

Motivul pentru care este numit *Trandafirul bildung,* și nu *Trandafirul societății,* este faptul că, pentru ca individul să prospere, trebuie să înțeleagă toate cele șapte domenii din societate. Cu alte cuvinte, lumea noastră interioară trebuie să fie reprezentată, să se regăsească în lumea exterioară. Mintea trebuie să fie capabilă să înțeleagă cât mai mult posibil din toate cele șapte domenii, pentru ca să ne putem orienta în siguranță în societate și să luăm decizii avizate.

Pe măsură ce societățile devin din ce în ce mai mari și mai complexe, iar fiecare domeniu devine din ce în ce mai sofisticat, trebuie să facem schimb de tot mai multe cunoștințe între noi. *Trandafirul bildung* ne arată că, pentru a prospera și a putea decoda ceea ce se întâmplă în mediul înconjurător, avem nevoie de multe tipuri de cunoștințe transferabile și putem oricând să explorăm în profunzime cunoștințele dintr-un anumit domeniu, devenind buni specialiști sau extinzându-ne orizontul, integrând mai bine contextul.

Pentru transmiterea/transferul de cunoștințe, avem la dispoziție o mulțime de instituții și diverse programe, de la cele de educație primară, secundară și terțiară la altele, de educație informală și de învățare pe tot parcursul vieții. Există în acest sens diferite strategii pedagogice, dar societățile moderne știu deja cum să facă acest lucru; trebuie doar să acordăm aspectului dat prioritatea cuvenită. Pentru ca aceste cunoștințe transferabile să devină comprehensive, e obligatoriu să le valorificăm în lumea reală și/sau să reflectăm asupra lor în mod individual sau prin comunicarea cu ceilalți.

CUNOȘTINȚE NETRANSFERABILE/ PROFUNZIME EMOȚIONALĂ ȘI MORALITATE

Al doilea aspect al bildung-ului se referă la dezvoltarea noastră morală și emoțională. Acestea sunt genul de cunoștințe care provin din viață, când te confrunți cu dezamăgiri, te îndrăgostești, devii părinte, pierzi sau câștigi un joc, interacționezi cu prietenii, îți asumi responsabilități, reușești sau eșuezi, îngrijești un părinte bolnav, pierzi pe cineva drag, realizezi ceva remarcabil la locul de muncă etc. Pe măsură ce parcurgi aceste multiple experiențe, poți extrage lecții din ele și poți învăța multe lucruri despre tine însuți și despre alți oameni, astfel generându-se cunoștințe care nu se pot transmite direct. Pot să le spun altora despre trăirile mele emoționale, dar fără ”a rupe” inima cuiva, or, acestea nu mai sunt cunoștințe ce pot fi transmise în mod direct mai departe.

Prin interacțiunea cu alți oameni, prin confruntarea cu așteptările lor înalte și eșuarea în satisfacerea

acestora, prin greşeli şi succese, prin provocări la care trebuie să ne adaptăm, să dobândim un alt tip de înţelegere, ne dezvoltăm într-un mod diferit, decât atunci când ne extindem orizontul. Dobândim o profunzime emoţională, prin aspiraţii morale superioare, pe măsură ce ne dăm seama că nu vrem să îi dezamăgim pe alţii (sau pe noi înşine). Putem astfel concepe acest lucru ca pe o dezvoltare verticală şi/sau cunoaştere şi înţelegere pe verticală.

În secolul al XX-lea, acest lucru a fost cercetat de psihologia dezvoltării, printre alţii, de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg şi Robert Kegan. Acesta este, de asemenea, ceea ce Jean-Jacques Rousseau a explorat ca *De l'Éducation* în *Émile* (1762), ceea ce Johann Gottfried Herder a numit bildung în *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (1774) şi Friedrich Schiller a numit bildung în *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen* (1795).

Potrivit lui Schiller [3], există trei tipuri de oameni, fiecare definit din perspectiva bildung-ului:

- **persoana fizică, emoţională**, care se luptă cu emoţiile sale şi nu le poate stăpâni. Schiller susţine că, pentru a depăşi emoţiile noastre, avem nevoie de o frumuseţe liniştitoare, estetică, care să le poată racorda la normele sociale, pentru ca, ulterior, să ne transformăm;
- **persoana raţională**, care a asimilat normele morale ale societăţii şi acestea au devenit normele lui proprii; această persoană nu poate încălca/sfida normele şi aşteptările sociale. După Schiller, pentru a respecta normele sociale, avem nevoie de o frumuseţe revigorantă, de o estetică care ne poate "scutura", trezi şi ajuta să ne simţim din nou emoţiile; aceasta ne permite să depăşim aşteptările celorlalţi şi să creştem;
- **persoana liberă, morală**, care poate simţi atât propriile emoţii, cât şi ceea ce este corect sau greşit în conformitate cu normele morale comune, deoarece această persoană şi-a depăşit atât propriile emoţii, cât şi aşteptările celorlalţi şi acum poate gândi pe cont propriu şi, prin urmare, este liberă.

Potrivit lui Schiller, putem dobândi aceste cunoştinţe verticale, dar şi le putem dezvolta prin mandatare, prin intermediul artelor. De exemplu, ascultând muzică încântătoare, puteţi "întinde struna" şi experimenta emoţii pe care altfel nu le-aţi putea încerca. Acelaşi lucru este valabil şi pentru marea literatură, prin care autorul ne face să ne regăsim în personaje şi să devenim sensibili la trăirile acestora. Astfel, prin artă, putem comunica, indirect, cunoştinţele şi sensurile netransferabile.

Un alt mod de formulare a celor trei faze ale bildung-ului, după Schiller, sau a modalităţilor de a exista/convieţui în lume, este:

- Viaţa mea este condusă de confortul fizic, de satisfacţiile materiale?
- Este viaţa mea dirijată de recunoaşterea din partea celorlalţi şi de statutul social?
- Este viaţa mea condusă de ceea ce este corect şi de felul în care ajung la corectitudine, chiar dacă asta ar putea să displacă celor mai apropiaţi oameni?

Dincolo de aceasta, există o a patra fază, pe care Schiller nu o menţionează:

- Îi ajut eu şi pe alţii să crească, să se dezvolte?

Prin instituţiile noastre culturale, teatre, biblioteci, cinematografe, săli de concerte etc. şi prin dramaturgi, actori, regizori, orchestre etc., beneficiem de modalităţi de promovare a cunoştinţelor verticale, netransferabile, mediate, solicitând artişti foarte calificaţi pentru aceasta. Pentru ca experienţele în cauză să fie înţelese pe verticală, trebuie să reflectăm asupra cunoştinţelor, fie singuri, fie prin comunicare cu ceilalţi. Toate societăţile moderne au parte de artişti care pot transforma cunoştinţele şi sensurile netransferabile în estetică/artă; trebuie doar să le acordăm prioritate şi să le oferim şanse de manifestare.

EXTINDEREA SIMŢULUI RESPONSABILITĂŢII

Al treilea aspect al bildung-ului se referă la grupurile sociale cu care ne identificăm şi pentru care suntem capabili să ne asumăm responsabilitatea. Cel mai simplu mod de a ilustra acest lucru este prin modelul *Cercurilor de afiliere/identificare* [4]. Acest model conţine zece cercuri, care cresc în complexitate, spre exterior.



Figura 2. *Modelul cercurilor de afiliere/identificare*

Primul cerc asupra căruia obţinem controlul şi în cadrul căruia putem prelua responsabilitatea este propriul

nostru corp şi noi înşine, ego-ul, iar apoi ne extindem lumea: *familia 1* este familia în care persoana se naşte; *grupurile de prieteni* pe care începe să le creeze în jurul vârstei de cinci ani, iar *familia 2* este familia pe care o creează la maturitate. Cercul cinci, *comunitatea*, poate conţine mai multe comunităţi, cum ar fi cea de la locul de muncă, din biserică/casa de rugăciune, clubul sportiv etc. Cercurile 2-5 reprezintă comunităţile reale în care fie cunoaştem toată lumea, fie menţinem contactul vizual cu membrii lor.

Al şaselea cerc de identificare este *naţiunea*, o comunitate imaginată, care o face radical diferită de cercurile interioare. În statul naţional, există milioane de oameni pe care nu îi vom întâlni niciodată şi totuşi trebuie să ne identificăm cu ei, pentru a accepta să plătim impozite şi să ne preocupăm de ei şi de ţară, în ansamblu.

În majoritatea democraţiilor funcţionale, cel de-al şaselea cerc este conectat printr-o limbă comună, un sistem şcolar public, sărbători şi tradiţii comune, artă, literatură, posturi de radio şi televiziune publică. În Occident, ultimii 200 de ani, ne-am străduit să îi educăm pe toţi să aibă grijă de al şaselea cerc, investind mult în el, ca să devenim cetăţeni buni şi devotaţi.

În secolul al XXI-lea, încă avem nevoie de state naţionale democratice şi funcţionale şi trebuie să ne asumăm responsabilitatea pentru ele ca indivizi, prin cetăţenie activă, dar trebuie să preluăm angajamentul şi pentru zona noastră culturală (adică Europa), pentru umanitatea din toată lume, pentru bunăstarea întregii vieţi şi a biotopurilor de pe glob. Or, prin conştientizarea unui sentiment de apartenenţă şi prin asumarea de responsabilităţi (cercurile 7-10), ne asumăm noi exigenţe.

Prin intermediul instituţiilor culturale naţionale şi al patrimoniului cultural local şi naţional, am reuşit să creăm identităţi naţionale puternice; cele mai multe sisteme educaţionale au fost setate în acest scop. Crearea unui sentiment de identificare cu lumea de dincolo de graniţele propriei ţări, în majoritatea locurilor, se confruntă, în primul rând, cu bariere lingvistice, în al doilea rând, cu ieşirea din zona de confort cultural, pas care poate fi intimidant. Din fericire, tehnologiile actuale ne permit să vedem ce se întâmplă în restul lumii în timp real şi să ne conectăm cu oameni din întreaga lume. În toate ţările, există imigranţi din toate colţurile pământului. Astfel, ne-am dat seama cum să transformăm acest lucru într-o oportunitate de bildung pentru toţi şi într-un mod de dezvoltare a sentimentului de identitate şi responsabilitate în toate cele zece cercuri de apartenenţă/identificare.

ÎMPUTERNICIREA CIVICĂ/FOLK-BILDUNG

Puterea civică te înzestrează cu sentimentul de echipare şi de motivare ca cetăţean; înseamnă să ai un impuls interior şi încredere în sine pentru a te exprima în public şi a te implica. Folk-bildung este terenul de antrenament pentru aceasta [1; 5].

Universităţile populare din Danemarca, *Folk high Schools*, au reuşit să creeze folk-bildung şi să motiveze generaţiile de tineri pentru implicare civică în urmă cu 175 de ani (şi, într-o oarecare măsură, încă o mai fac şi acum). Universitatea Populară Highlander din Tennessee a învăţat din experienţa universităţilor populare daneze şi a avut un succes extraordinar, dar, probabil, aceasta este partea din bildung cea mai puţin explorată. Palmaresul de metode utile pentru a-i face pe cei timizi curajoşi şi pe cei neinteresaţi interesaţi variază, probabil, de la persoană la persoană, dar furia, frustrarea, sentimentul de nedreptate sau interesul personal pentru o anumită agendă pot fi puncte bune de start pentru activism. Activismul provocat de o chemare pentru schimbare devine un început crucial pentru educaţie şi bildung.

ABORDAREA INTEGRATĂ A CELOR PATRU ASPECTE

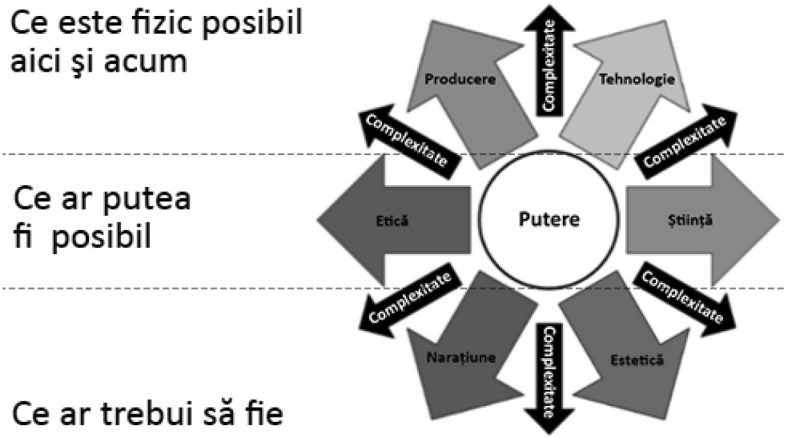
Bildung este proces şi rezultat, în acelaşi timp. Pentru a prospera în cele mai sofisticate societăţi ale secolului al XXI-lea, oamenii au nevoie de un bildung foarte complex. De aceea, ar trebui să dezvoltăm oportunităţi mai bune de bildung pentru toată lumea şi pentru diferite etape ale vieţii. Pentru fiecare om, înseamnă un proces de dezvoltare şi de învăţare, care va continua pe tot parcursul vieţii.

Modalitatea de abordare a bildung-ului pentru fiecare individ nu se focalizează pe rezultat sau pe „cât de mult bildung are această persoană". În schimb, întrebarea ar trebui să evidenţieze dacă experienţele individuale au sporit înţelegerea pe orizontală şi pe verticală a acestuia, considerând viaţa din ce în ce mai încărcată de sens odată cu vârsta. Totodată, persoana se simte din ce în ce mai capabilă să se implice ca cetăţean şi devine curioasă şi motivată să îşi extindă cercurile de identificare, mai degrabă decât să se retragă din cercurile mai mari, în favoarea confortului şi a siguranţei personale. Ori de câte ori cineva nu se bucură de o profunzime şi un sens existenţial sporit de-a lungul anilor şi nu se simte înţeles, respectat şi demn de încredere în rândul colegilor sau dacă se luptă cu epuizarea sau anxietatea, ar fi util să se ia în considerare dacă problema, în contextul dat, nu ţine de insuficienţa de bildung.

CE LEGĂTURĂ ARE BILDUNG-UL CU EDUCAȚIA ADULȚILOR?

Învăţarea şi educaţia adulţilor (EA – în română, ALE – în engleză), timp de mulţi ani, în diferite contexte, s-a focalizat, în mare parte, pe îmbunătăţirea competenţelor oamenilor pentru piaţa muncii, ceea ce înseamnă că s-a concentrat, în mod prioritar, pe două domenii ale *Trandafirului bildung*: producţia şi tehnologia. Estetica (artele), puterea politică (civică),

ştiinţa (de dragul ştiinţei), naraţiunea (fie că este vorba de religie, istorie şi/sau ideologie politică) şi etica (să zicem, filosofia) s-au redus la un simplu hobby. În loc să fie o cale pentru bildung personal şi pentru împuternicire, EA a fost un slujitor al pieţei. În calitate de contribuabili, prin sindicate, companii şi alţi plătitori ai EA, am investit unul în celălalt ca muncitori, nu ca cetăţeni.



Aceste accente şi investiţii distorsionate sunt problematice nu doar din perspectiva generală a bildung-ului pentru individ, ci înseamnă, de asemenea, că, în calitate de societăţi/comunităţi, pierdem capacitatea de a aborda problemele din toate domeniile şi interacţiunea dintre ele, printr-o comunicare informată şi consistentă în sfera publică. Discutăm despre PIB şi despre ocuparea forţei de muncă de parcă despre aceasta se presupune că ar trebui să fie politica. (Majoritatea occidentalilor, probabil, ar reacţiona: ”Dar aşa ESTE, este politică!”. Se confirmă astfel ideea.)

Bildung demonstrează de ce o astfel de înţelegere limitată a ceea ce contează este o problemă. Cele două domenii de top, producţia şi tehnologia, reprezintă ceea ce este posibil din punct de vedere fizic *aici şi acum*. Mijlocul reprezintă ceea ce ar putea fi posibil, iar partea de jos – ceea ce ar trebui să fie posibil. Educându-ne pe noi înşine să accesăm doar ceea ce este posibil din punct de vedere fizic *aici şi acum* şi ignorând cercetarea şi accederea la ceea ce ar putea fi posibil şi ceea ce ar trebui să fie, nu putem trata într-un mod productiv:

- democraţia, cum să fii un cetăţean activ şi de ce fel de politici şi de noi instituţii avem nevoie pentru a face faţă, de pildă, provocărilor pe care statele noastre naţionale nu le pot rezolva singure, inclusiv;
- digitalizarea şi provocările care le generează pentru democraţie şi economia existentă;
- durabilitatea şi soluţiile pentru problemele de mediu, inclusiv schimbările climatice;
- educaţia pentru toţi, inclusiv pentru migranţii din alte culturi şi pentru persoanele cu dizabilităţi de învăţare; cine zice că singura modalitate de a fi util în societate este munca ce contribuie la creşterea PIB-ului?

În concluzie: Prin a face bildung (aşa cum a fost tratat mai sus), ca element esenţial în educaţia adulţilor, EA poate deveni:

- **pentru individ**, un loc de dezvoltare/fortificare personală ca cetăţean şi ca fiinţă umană, în ansamblu;
- **pentru comunităţi**, un loc de întâlnire, de relaţii, comuniune şi rezolvare a problemelor; foarte probabil, ar fi un factor pentru îmbunătăţirea sănătăţii mintale;
- **pentru angajatori**, sursă a unui alt tip de forţă de muncă automotivată şi creativă, cu o înţelegere mai profundă a sustenabilităţii, a interacţiunii dintre părţile interesate ale companiei şi a modului de asumare a responsabilităţii şi a proprietăţii pentru o dezvoltare durabilă, incluziune la locul de muncă etc.;
- **pentru societate,** fundamentul unui dialog democratic calificat asupra celor mai importante şi mai complexe probleme cu care se confruntă umanitatea, despre viitorul nostru şi despre planeta unică pe care o avem.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Andersen L.A. Bildung. Keep Growing. Raport către Clubul de la Roma, 2020. Pe: http://nordicbildung.org/books/bildung/
2. Cercurile afilierii. Pe: https://www.nordicsecret.org/
3. Filosofia lui Schiller şi secretul nordic. Pe: https://www.nordicsecret.org/; https://www.psychologytoday.com/us/blog/theory-knowledge/202007/bildung-cultivating-wellbeing-education-and-development
4. Împuternicirea civică. Pe: https://lenerache-landersen.medium.com/the-danish-secret-7e5e38750a012.
5. Trandafirul bildung. Pe: http://nordicbildung.org/publication/the-bildung-rose/

Traducere în română şi adaptare:
Viorica GORAŞ-POSTICĂ

Dezvoltarea comunicării la preşcolari prin metode interactive de grup

CZU 373.2.091 | doi.org/ 10.5281/zenodo.4718806



Maria **ŢIFRAC**
doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol;
Şcoala Gimnazială nr. 5, Sighetu Marmaţiei, România

Rezumat: *În societatea actuală are loc un proces energic care obligă toate categoriile sociale să ţină pasul cu evoluţia societăţii şi educaţiei. Suntem în era informaţională, pe care unii o acceptă mai greu, se integrează mai greu. Şi în învăţământ au loc transformări, pornind de la crearea mediului de învăţare, care poate optimiza tehnicile de învăţare şi de muncă intelectuală sau le poate încetini. Nevoile şi cerinţele preşcolarilor pe plan educaţional pretind cadrelor didactice o schimbare a modului de abordare a activităţii didactice.*

Cuvinte-cheie: *comunicare, preşcolari, metode interactive de grup, educatori.*

Abstract: *In today's society there is an energetic process that forces all social categories to keep up with the evolution of society and education. We are in the information age, which some may find harder to accept and to integrate into. Change is also taking place in education, starting with the creation of a learning environment that may either optimize or slow down learning and intellectual work techniques. The needs and requirements of preschoolers in terms of education require teachers to change their approach to teaching.*

Keywords: *communication, preschoolers, interactive group methods, kindergarten teachers.*

Instituţiile de învăţământ caută să angajeze profesionişti care pot comunica, gândi şi învăţa pe tot parcursul vieţii, "pot demonstra atitudini şi comportamente pozitive, responsabilitate şi adaptabilitate şi sunt capabili să lucreze împreună cu alţi pedagogi şi angajaţi ai instituţiei" [4, p. 363]. Comunicarea didactică presupune un spectru divers de comportamente: mimică, gesturi, comunicare verbală, intervenţii sociale şi culturale etc. Se va ţine însă cont de dezechilibrul dintre potenţialul şi modalităţile de comunicare ale profesorului şi ale preşcolarului. Cadrul didactic se confruntă cu preşcolarii aflaţi în procesul de formare cu posibilităţi de comunicare limitate. Numeroasele blocaje apărute în timpul activităţii se datorează "dezechilibrului dintre potenţialul comunicării cadrului didactic şi dificultăţile întâmpinate de preşcolari. Greutăţile de comunicare ale preşcolarului necesită mult suport din partea cadrului didactic, care trebuie să fie atent la toate reacţiile şi semnele preşcolarului" [3, p. 145].

Pentru a soluţiona problemele sau blocajele apărute în procesul de comunicare, cadrul didactic va recurge la o serie de metode şi tehnici didactice, care vor corespunde obiectivelor activităţii şi le vor fi plăcute, interesante preşcolarilor. Metodele de învăţământ (din gr. "metha" – către, spre; "odos" – cale, drum) reprezintă căile folosite de către profesor/educator în a-i sprijini pe elevi/preşcolari să descopere viaţa, natura, lumea, lucrurile, ştiinţa. Totodată, ele sunt mijloacele prin care se formează şi se dezvoltă priceperile, deprinderile şi capacităţile de a acţiona asupra naturii, de a folosi roadele cunoaşterii, transformând exteriorul în facilităţi interioare, cei educaţi formându-şi caracterul şi dezvoltându-şi personalitatea [5].

Metodele interactive presupun o participate activă atât din partea cadrului didactic, cât şi din partea preşcolarilor. Necunoscutul, noul, căutarea de idei prin metodele interactive îi conferă activităţii didactice o notă de mister. Preşcolarul

este un participant activ, pentru că întâlneşte probleme, situaţii, trăieşte evenimente, iar în grup, prin analiză, dezbatere, experimente, descoperă răspunsurile la întrebări, simţindu-se responsabil, mulţumit de realizările sale.

Preşcolarii primesc diverse informaţii din Internet şi din alte canale şi nu ştiu să le selecteze, dar prin metodele interactive de grup învaţă să aleagă, să combine, să identifice şi să înveţe lucruri de care vor avea nevoie în viitor.

Printre metodele interactive folosite la grădiniţă, se numără: metodele de predare-învăţare, de fixare, consolidare şi evaluare, de creativitate, de rezolvare de probleme, de cercetare [1, p. 11]. Toate metodele stimulează comunicarea la preşcolari, spiritul critic, găsirea unor idei creative.

După o lungă perioadă de activităţi în format online, s-a revenit la cele faţă în faţă. Pentru ca activităţile să le fie interesante şi plăcute preşcolarilor şi pentru a-i integra în grupul din care făceau parte înainte de a intra în pandemie, am încercat să aplicăm metode adecvate particularităţilor lor de vârstă. Vom prezenta în continuare câteva din metodele utilizate la grupă, care fac activităţile mai creative, eficiente, atractive, diverse, diferenţiate, interesante şi distractive, în acelaşi timp.

Predarea-învăţarea reciprocă este o strategie de învăţare prin studiu pe text, imagine sau imagine-text, pentru dezvoltarea comunicării copil-copil şi experimentarea rolului educatoarei. Obiectivele urmărite vizează: înregistrarea performanţelor individuale prin exersarea capacităţii de a-şi valorifica experienţa de învăţare, învăţându-i pe alţii; implicarea activ-participativă la activităţi de grup şi frontale; dezvoltarea încrederii în posibilităţile proprii de relaţionare şi de asumare a responsabilităţilor [1].

Se analizează o poveste, o lectură după imagini (frontal); grupa se împarte în patru echipe a câte cinci preşcolari; fiecărei echipe i se distribuie câte un rol:

1. Rezumatorii – fac rezumatul textului, povestesc, elaborează, formulează, descriu, analizează, sintetizează, expun, prelucrează, structurează textul citit (fiecare preşcolar poate spune câte o propoziţie);
2. Întrebătorii – formulează, analizează răspunsurile, chestionează, pun întrebări bazate pe text despre personaje, spaţiu, timp, acţiune;
3. Clarificatorii – clarifică problema, identifică cuvintele, expresiile noi şi frumoase, comportamentele care sunt neclare pentru ei şi pentru ceilalţi şi găsesc împreună răspunsurile corecte; explică, selectează, precizează, dezbat, soluţionează, solicită sprijin. Educatoarea ajută, îndrumă, sfătuieşte, pentru a răspunde corect şi a clarifica ceea ce este neclar, demonstrează, motivează, direcţionează, monitorizează, atribuie roluri;
4. Prezicătorii – fac predicţii, analizează şi prezic ce s-ar putea întâmpla în continuarea poveştii, prognozează, reflectează, anticipează, propun, urmăresc. Aici preşcolarii dau frâu liber imaginaţiei, îşi expun ideile neaşteptate, creează propriul final al poveştii.

Cele patru echipe experimentează, interpretează, se joacă, relaţionează, comunică, negociază, hotărăsc, influenţează, responsabilizează. Pe rând, fiecare echipă ajunge să joace toate rolurile – adică audiază, analizează textul, pune întrebări şi răspunde la acestea, soluţionează problemele sau explică cuvintele necunoscute şi prezice finalul poveştii. ”Întrebătorii” pot formula întrebări de genul: *Cine?*, *Ce?*, *Unde?*, *Când?*, *Cum?*, *Din ce cauză?*. Fiecare membru al echipei va purta un ecuson cu rolul dat, iar liderul poate avea o coroniţă, care îl va motiva să fie atent, responsabil şi mândru de rolul său.

Beneficiile acestei metode sunt numeroase. Copiii învaţă: să analizeze un text pe baza unei strategii exacte; să asculte activ textul; să asculte ideile principale; să adreseze întrebări; să explice pentru a clarifica aspectele noi, pentru sine şi pentru grup; să facă predicţii; să coopereze în cadrul echipei, îndeplinind acelaşi rol; să cedeze, să argumenteze şi să susţină o idee, o părere. De asemenea, ”se responsabilizează implicarea individuală şi de grup. Fiecare preşcolar luat în parte obţine propriile performanţe, care îl vor motiva să înveţe pentru a-i învăţa pe alţii” [1, p. 38].

Am aplicat această metodă la nivelul I, grupa mică (vârsta de 3-4 ani), la povestea *Capra cu trei iezi* de Ion Creangă. După ce am prezentat întreg conţinutul poveştii, cu imagini, am constituit patru echipe a câte cinci copii. Fiecare copil îndeplineşte un rol: rezumator, întrebător, clarificator şi prezicător (R.Î.C.P.). Membrii echipei analizează imaginile din punctul de vedere al rolului primit, timp de câteva minute. Pe rând, fiecare membru îşi interpretează rolul, după care urmează discuţii.

Rezumatorii: ”Capra s-a dus în pădure să aducă mâncare pentru iezi, iar lupul a venit şi i-a mâncat”; ”Capra a avut trei iezi, într-o zi s-a dus după mâncare în pădure şi i-a lăsat singuri. Dar lupul rău a venit şi i-a mâncat iezii. Capra, văzându-se fără iezi, i-a pregătit o masă bogată lupului, care a murit acolo când mânca”; ”A fost odată o capră cu trei iezi, capra s-a dus să le aducă iezilor mâncare. Lupul a venit şi a mâncat iezii. Iedul cel mic a plâns mult după fraţii săi, apoi i-a povestit mamei, care a făcut o masă mare şi acolo lupul a căzut în foc şi a murit. Capra trăieşte cu iedul cel mic şi acum. Aşa s-a sfârşit povestea”.

Întrebătorii: ”De ce capra a lăsat iezii singuri?”; ”Unde a fost tatăl lor?”; ”Lupul ştie să cânte?”; ”De ce avea vocea groasă?”; ”Cu ce îi ascute limba fierarul?”; ”Nu-i curge sânge din limbă?”; ”Ştie capra să facă sarmale?”; ”De ce nu a ascultat iedul mare de mama sa?”.

Clarificatorii: cuvinte, expresii, proverbe: ”Pereţii au urechi şi ferestrele ochi”, poznă, glas subţire şi frumos, ”Tace ca peştele şi tremură ca varga de frică”, chersin, tace ca pământul, ”Fuga-i ruşinoasă, da-i sănătoasă”, sfârâia gâtlejul de flămând ce era, înşfacă, mare urgie, boceşte, lacrimi de sânge, holbând ochii, văduvă săr-

mană, ”Nicio faptă fără plată”, ”De-ar şti omul ce-ar păţi, dinainte s-ar păzi”, oleacă, dihanie răutăcioasă şi spurcată. Aici i-am ajutat să caute cuvinte, expresii frumoase şi le-am explicat împreună.

Prezicătorii: ”Capra şi-a luat iedul şi a plecat departe, să nu mai fie aproape de lup”; ”Capra s-a dus la vânători şi aceştia l-au împuşcat pe lup”; ”Ursul s-a deghizat în lup şi a mâncat iezii”.

O altă metodă pe care am folosit-o cu copiii este *Explozia stelară*. Este o metodă de stimulare a creativităţii, o modalitate de relaxare a copiilor; se bazează pe întrebări, pentru a soluţiona probleme şi a face descoperiri. Obiectivul acesteia este formularea de întrebări şi realizarea de conexiuni între ideile descoperite de preşcolari prin interacţiune în grup şi individual.

Copiii, aşezaţi în semicerc, propun o problemă de rezolvat. Pe o stea mare în mijloc se desenează ideea principală, pe alte cinci steluţe mai mici se scriu întrebările: *Cine?*, *Ce?*, *Unde?*, *Când?*, *De ce?*. Liderul grupului poate fi numit de educatoare sau ales cu ajutorul unor întrebări. Acesta numeşte, la rândul lui, ceilalţi membri ai echipei (3-5 copii). Echipele colaborează la elaborarea întrebărilor.

După un timp dat de către educatoare, revin în semicerc, aşezându-se în jurul steluţei mari, şi comunică întrebările elaborate. Copiii din celelalte echipe răspund la întrebări sau pot adresa şi ei întrebări. Se apreciază întrebările copiilor, efortul acestora de a le formula corect, modul în care au cooperat şi interacţionat şi cum au comunicat cele date.

Printre acţiunile pe care le fac preşcolarii, se numără: observă, reprezintă, întreabă, răspund, aleg, apreciază, văd, aplaudă, ajută, colaborează; printre acţiunile educatoarei, se numără: priveşte, citeşte, se adresează, formulează, ajută, îndrumă.

Beneficiile metodei sunt: se utilizează în activităţile în bază de povestiri, lecturi după imagine, poezii, convorbiri, activităţi de evaluare; stimulează comunicarea, creativitatea în grup şi individuală; facilitează formularea de întrebări la întrebări pentru problema propusă; dezvoltă şi exersează gândirea cauzală, limbajul, atenţia distributivă [1, p. 346].

Această metodă am folosit-o la povestea *Cenuşăreasa*, la aceeaşi grupă, în echipe a câte cinci copii; în mijloc, pe steluţa mare, am pus imaginea cu Cenuşăreasa, iar pe steluţele mici – întrebări cu: *Cine?*, *Ce?*, *Când?*, *Unde?*, *De ce?*:

Cine este Cenuşăreasa?; Cine îşi bătea joc de Cenuşăreasa?; Cine îi îndeplinea dorinţele?; Cine a ajutat-o să aleagă rochia de bal?; Cine a ajutat-o să meargă la bal?; Cine o iubea pe Cenuşăreasa?

Ce făcea Cenuşăreasa zilnic?; Ce i-au spus surorile vitrege?; Ce purta fata în picioare?; Ce a făcut prinţul când a rămas cu condurul pe scări?

Când şi-a luat altă nevastă tatăl Cenuşăresei?; Când a reuşit Cenuşăreasa să îndeplinească poruncile mamei vitrege?; Când a recunoscut-o prinţul pe Cenuşăreasă?

Unde se ducea Cenuşăreasa zilnic?; Unde dormea ea?; Unde au fost invitate mama vitregă şi surorile?; Unde fugea Cenuşăreasa după petrecere?; Unde şi-a pierdut condurul?

De ce a rămas singură Cenuşăreasa, iar surorile ei s-au dus la bal?, De ce i-au spus ”Cenuşăreasa”?, De ce o necăjeau şi vorbeau urât cu ea cele trei din casă?, De ce n-o luau şi pe Cenuşăreasa la petrecere?, De ce a trebuit să plece mai repede de la petrecere?, De ce n-o lăsau şi pe Cenuşăreasa să încerce condurul?, De ce nu s-a lăsat păcălit prinţul de fete şi de mama lor?

Întrebările sunt formulate pentru înţelegerea mai bună a textului, iar eu i-am ajutat, sprijinit pe copii, pentru a da răspunsuri corecte şi complete la întrebări.

Aceste instrumente de lucru îi ajută pe preşcolari să comunice, să interacţioneze, să-şi exprime propriile păreri, să gândească şi să fie atenţi, în acelaşi timp, la răspunsurile date de ceilalţi copii.

Metodele interactive de grup sunt modalităţi moderne de stimulare a învăţării experienţiale, de exersare a capacităţilor de analiză, de dezvoltare a creativităţii copiilor. Specific le este faptul că ele favorizează interacţiunea dintre preşcolari, schimbul de idei, de cunoştinţe, asigurând un demers interactiv al actului de predare-învăţare-evaluare. Prin folosirea metodelor respective, preşcolarii depun un efort intelectual, de exersare a proceselor psihice, de abordare a altor demersuri interdisciplinare prin studiul mediului concret şi prin corelaţiile elaborate interactiv, în care îşi asumă responsabilităţi, formulează şi verifică soluţii. De asemenea, acestea îi înviorează şi le dezvoltă comunicarea, creativitatea, independenţa în gândire şi acţiune, îi ajută să ia decizii corecte şi să argumenteze deciziile luate. Ele presupun respectarea particularităţilor de vârstă, utilizarea diferitelor forme de activitate, combinarea muncii individuale cu lucrul în echipă şi activitatea frontală, evaluarea corectă a rezultatelor obţinute şi reconstituirea relaţiei educatoare-copil.

Metodele interactive de grup cer mult tact din partea dascălilor, deoarece aceştia trebuie să-şi adapteze stilul didactic în funcţie de tipul de copil: timid, pesimist, agresiv, acaparator, nerăbdător, pentru fiecare găsind gestul, mimica, interjecţia, întrebarea, sfatul, orientarea, lauda, reţinerea, aprecierea, entuziasmul, în concordanţă cu situaţia de moment.

Grădiniţei i-au fost atribuite roluri variate, de la protejarea copiilor din medii socioculturale defavorizate, până la statutul de adevărată “pre-şcoală”, pe care îl are această instituţie azi, când finalitatea declarată a celor două niveluri de instruire şi formare ale grădiniţei este pregătirea pentru integrarea socială – respectiv, şcolară. Asumarea acestui rol complex nu poate fi făcută, desigur, decât în condiţiile optimizării permanente a calităţii programelor de instruire şi formare şi racordării

la elementele de noutate apărute pe plan internaţional care se dovedesc eficiente [2, p. 23].

CONCLUZIE

Beneficiile metodelor interactive de grup sunt numeroase. Situaţiile de învăţare rezolvate cu ajutorul lor dezvoltă spiritul democratic şi exersează gândirea critică; copiii înţeleg că, atunci când analizează un personaj, un comportament, o faptă, o idee, un eveniment, ei critică comportamentul, ideea, fapta şi nu personajul din poveste sau copilul, adultul. Asemenea metode îi învaţă că un comportament întâlnit în viaţa de zi cu zi poate fi criticat, pentru a-l evita. Ei aduc argumente, găsesc soluţii, dau sfaturi din care învaţă cu toţii. Este însă importantă alegerea momentului din lecţie, dintr-o zi, a personajului-copil şi a faptei lui, deoarece ele reprezintă aspectul-cheie pentru succesul aplicării metodei şi nu trebuie să afecteze copilul. Tocmai acesta este punctul forte al metodelor care introduc în dezbatere comportamente reale, cotidiene.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Breben S. et al. Metode interactive de grup. Ghid metodic. Bucureşti: Arves, 2002. 425 p.
2. Glava A. Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar. Note de curs. Cluj-Napoca: Universitatea *Babeş-Bolyai*, 2019. 136 p.
3. Orţan F. Comunicare interpersonală în mediile şcolare. Oradea: Universitatea din Oradea, 2005. 229 p.
4. Pânişoară I.-O. Comunicarea eficientă. Iaşi: Polirom, 2015. 478 p.
5. https://seminarulagapia.ro/Documente/metode şi tehnici interactive de grup.pdf (Accesat la 11.02.2021)

This project is funded by the European Union

WITH FUNDING FROM AUSTRIAN DEVELOPMENT COOPERATION

Facilități moderne de instruire și noi oportunități de formare profesională în domeniul agroalimentar pentru tinerii și adulții din centrul Republicii Moldova

Pe data de 28 aprilie curent, cu suportul Uniunii Europene, la Centrul de Excelență în Viticultură și Vinificație din Chișinău a fost inaugurată Secția de Formare Continuă. Aceasta va oferi oportunități de perfecționare și programe de recalificare pentru toți cei interesați, angajați sau angajatori din sectorul agroalimentar. Sălile de instruire, dotate cu mobilier și echipament TIC performante, întrunesc toate condițiile necesare asigurării unui mediu de instruire favorabil, diversificării procesului de predare-învățare și axării acestuia pe abordări extinse și interactive.

Scopul lansării Secției de Formare Continuă este de a contribui la sporirea calității pregătirii specialiștilor, ținând cont de nevoile de dezvoltare profesională ale acestora, pentru o inserție de succes în câmpul muncii. Oferta sa educațională va include, pentru început, două programe de instruire: *Somelier* și *Turismul vitivinicol*, care vor fi predate în baza curricula elaborate în cadrul proiectului DevRAM, Partea I.

Invitații la eveniment – reprezentanți ai Ministerului Agriculturii, Dezvoltării Regionale și Mediului, ai Delegației Uniunii Europene în R. Moldova, ai Agenției Austriece pentru Dezvoltare, ai echipei de proiect și câștigătorii concursului *Cel mai bun plan de afaceri în domeniul agroalimentar* – au vizitat și laboratorul specialităților *Viticultură și oenologie* și *Tehnologia produselor obținute prin fermentare*. Acesta a fost înzestrat recent cu sprijinul programului de granturi *Consolidarea capacității tehnice a instituției în vederea implementării standardelor de calitate în sectorul agroalimentar*, desfășurat în cadrul proiectului Uniunii Europene. Aparatele de ultimă generație destinate proceselor tehnologice de fabricare a producției alcoolice permit îmbunătățirea parcursului de formare profesională a tinerilor care vor activa în sectorul vitivinicol.

În cadrul evenimentului au fost premiați cei 5 câștigători ai concursului *Cel mai bun plan de afaceri în domeniul agroalimentar*, desfășurat în cadrul proiectului. Câștigătorii au obținut câte un grant pentru consolidarea afacerilor pe care le administrează, fiind încurajați să contribuie în continuare la dezvoltarea rurală a țării și la promovarea agriculturii ecologice.

Un alt eveniment organizat în aceeași zi a fost vizita de monitorizare la Școala Profesională din Bubuieci, care a obținut susținere financiară din partea proiectului pentru dotarea serei cu sistem de irigare și amenajarea a 25 de locuri de instruire. Datorită noilor amenajări, în următorii 15 ani, mai multe generații de elevi vor avea posibilitatea să-și perfecționeze deprinderile conform standardelor ocupaționale pentru meseria de floricultor.

Schimbările realizate cu suportul proiectului DevRAM, Partea I în învățământul profesional tehnic cu profil agricol le vor oferi beneficiarilor, elevi și specialiști din domeniu, o pregătire în corespundere cu cerințele pieței muncii.

* Proiectul Uniunii Europene *Dezvoltarea zonelor rurale în Republica Moldova,* Partea I. *Creşterea competitivităţii sectorului agroalimentar prin integrarea acestuia în lanţurile valorice interne şi globale, în special a sectorului culturii de soia* este implementat de Cooperarea Austriacă pentru Dezvoltare, în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA și Asociația Internațională Donau Soja (Austria).



De la şcoala faţă în faţă la şcoala online: metode interactive aplicate în contextul educaţiei digitalizate

Mihaela **DĂNĂILĂ-MOISĂ**
doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol;
gr. did. I, Şcoala Gimnazială *Dr. Alexandru Şafran*, Bacău, România

CZU 373.091:004 | doi.org/ 10.5281/zenodo.4718791

Rezumat: *Noul context educaţional presupune schimbare, adaptare şi inovare din partea tuturor factorilor educaţionali. Această nouă faţetă a educaţiei poate conduce către o formare temeinică a elevilor doar prin inovarea şi reinventarea metodelor didactice. Trei dintre metodele consacrate ce pot fi utilizate şi în timpul lecţiilor online sunt* Cubul, Diagrama Venn *şi* Piramida.

Cuvinte-cheie: *şcoala online, metode interactive, metoda cubului, diagrama Venn, metoda piramidei, dezvoltarea limbajului literar.*

Abstract: *The new educational context expects change, adaptation, and innovation from all educational factors. This new aspect of education may only lead to a thorough training of the pupils if teaching methods are innovated and reinvented. The three well-known methods that may also be used in online classes are the Cube, the Venn Diagram, and the Pyramid.*

Keywords: *online learning, interactive methods, the* Cube, Venn Diagram, Pyramid, *literary speech development.*

De mai bine de un an, educaţia la nivel mondial se confruntă cu o nouă provocare, care impune adaptare şi deschidere spre nou, atât din partea cadrelor didactice, cât şi din partea elevilor şi a părinţilor. Această schimbare trebuie să fie realizată conştient şi temeinic. Experienţa ultimelor douăsprezece luni a arătat că toate cadrele didactice care doresc continuarea unei formări durabile şi echilibrate a elevilor trebuie să se autoinstruiască şi să îşi schimbe abordarea faţă de actul didactic. Tocmai de aceea, ca profesor gimnazial de limba şi literatura română, am fost nevoită să adaptez strategiile didactice folosite până atunci în contextul şcolii faţă în faţă şi să menţin vii atenţia, implicarea şi interesul elevilor mei, căci „strategiile se dezvoltă mereu şi alegerea lor trebuie să se facă în funcţie de impactul pe care ele îl au asupra elevilor, deoarece nu strategiile de top fac diferenţa, dar anume acele care ne oferă succes” [1, p. 47].

Orele de limbă şi literatură română s-au dovedit a fi o adevărată provocare în mediul online. Or, aceste lecţii vizează nu doar simpla transmitere a unui conţinut informaţional, ci au drept scop dezvoltarea abilităţilor de comunicare scrisă şi orală, de consolidare a limbajului literar şi, nu în ultimul rând, de dezvoltare a competenţei de scriere a unui text – competenţă care, iniţial, părea greu de dezvoltat în noul context educaţional.

Pentru a-mi atinge obiectivele, am căutat să uzitez de metode dintre cele mai variate, care să implice în mod activ elevii în demersul instructiv-educativ şi să faciliteze atât asimilarea unui limbaj literar, cât şi dezvoltarea competenţelor vizate de noul Curriculum Naţional la *Limba şi literatura română*. Începând cu anul 2017, curriculumul la *Limba şi literatura română* pentru ciclul gimnazial vine în sprijinul dezvoltării limbajului literar-artistic în cadrul orelor de curs, prin stabilirea a 5 competenţe generale, după cum urmează:

1. Participarea la interacţiuni verbale în diverse situaţii de comunicare, prin receptarea şi producerea textului oral;

2. Receptarea textului scris de diverse tipuri;
3. Redactarea textului scris de diverse tipuri;
4. Utilizarea corectă, adecvată şi eficientă a limbii în procesul comunicării orale şi scrise;
5. Exprimarea identităţii lingvistice şi culturale proprii în context naţional şi internaţional [2, p. 4].

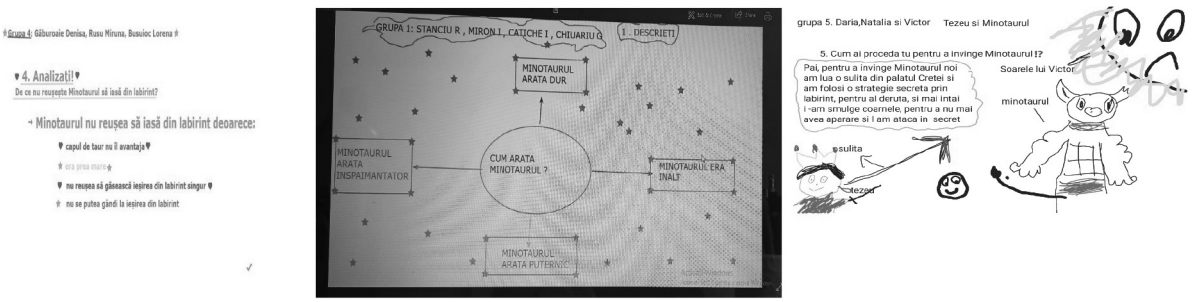
Aspectele legislative au menirea de a ghida paşii cadrului didactic în pregătirea lecţiilor, iar acesta îşi asumă misiunea de a dezvolta la elevi competenţele-cheie vizate de documentele normative. Tocmai de aceea am încercat să mă adaptez noilor cerinţe, astfel încât să nu periclitez educaţia copiilor şi să nu îi privez de o formare lingvistică temeinică, întrucât s-a demonstrat că „formarea conştiinţei lingvistice a elevilor constituie o condiţie esenţială în formarea vorbitorului cult de limba română" [1, p. 47], vorbitor de care societatea are atâta nevoie. Pentru a realiza aceste aspecte, este necesar ca profesorul să selecteze metodele de lucru astfel încât elevul să înveţe cu dăruire şi implicare emoţională, să fie motivat atât intrinsec, cât şi extrinsec.

Alegând dintre numeroasele metode didactice utilizate în cadrul orelor online de limbă şi literatură română, am constatat că cel mai bine îşi ating obiectivele *Cubul, Diagrama Venn* şi *Piramida*. Sunt metode aparent simple, care au reuşit însă să răspundă nevoii de a implica elevii activ în procesul didactic şi, mai ales, de a le trezi interesul din spatele monitoarelor, aşa cum reuşeam şi când eram în sala de clasă. Este cunoscut faptul că lucrul de acasă creează o stare de moleşeală, o atitudine adesea întâlnită la elevii noştri. Pentru a verifica validitatea acestor metode, am decis să le aplic în mod repetat la clase diferite şi pe conţinuturi variate. Am constatat că, odată familiarizaţi cu această manieră de lucru, elevii reuşesc să-şi dezvolte cu uşurinţă cele 5 competenţe-cheie vizate de curriculum, să fie creativi şi, în special, să manifeste interes faţă de conţinuturile transmise. Am remarcat la elevi creşterea dorinţei de comunicare, de exprimare orală, de implicare activă în timpul lecţiilor.

Din literatura de specialitate cunoaştem că *metoda cubului* presupune împărţirea clasei în şase echipe, preferabil egale numeric şi echilibrate din punctul de vedere al dezvoltării cognitive a elevilor, fiecare echipă primind o sarcină de lucru corespunzătoare unei faţete a cubului (*descrie*, *compară*, *asociază*, *analizează*, *aplică* şi *argumentează*). În mediul virtual, aceste aspecte organizatorice pot crea dificultăţi pentru cadrul didactic, însă pentru mine nu au reprezentat un impediment. Lucrând la clasă pe platforma Zoom, mi-a fost relativ uşor atât să formez echipele de lucru, cât şi să le supraveghez activitatea, căci platforma îi oferă gazdei posibilitatea de a repartiza elevii/participanţii pe camere/grupuri de lucru, dar şi de a se muta în mod deliberat de la o cameră de lucru la alta, pentru a ghida din umbră paşii elevilor.

Plecând de la afirmaţia Emanuelei Ilie, potrivit căreia „elevii pot dobândi atât competenţe cognitive propriuzise, cât şi competenţe metacognitive" [3, p. 130] atunci când sunt antrenaţi în procesul instructiv-educativ cu ajutorul acestei metode didactice, am conştientizat importanţa lucrului în echipe şi am ales să utilizez cât mai frecvent metoda dată. Una dintre lecţiile la care am aplicat-o şi la care s-a dovedit a fi cu adevărat benefică elevilor, ajutându-i în atingerea obiectivelor vizate, a fost *Tezeu şi Minotaurul* de Florin Bican – *descifrarea textului literar* (clasa a V-a). Elevii erau familiarizaţi cu faţetele cubului şi cuvântul-cheie al sarcinii de lucru, iar acest aspect mi-a facilitat atingerea obiectivelor şi a condus la elaborarea unor materiale care să ghideze înţelegerea textului literar şi să dezvolte competenţa de comunicare în limba literară. Rezultatele colaborării şi ale lucrului în echipă pot fi observate în figurile de mai jos. Acestea demonstrează implicarea activă a echipelor şi creativitatea elevilor, care depăşesc barierele educaţiei online şi îşi asumă cu devotament fiecare sarcină de lucru.

Figura 1. *Exemple de lucrări ale elevilor*



Aşadar, „dacă sarcinile sunt explicit trasate, iar momentul lecţiei este bine ales, această metodă activ-participativă poate avea numai beneficii, căci ajută atât la aplicarea cunoştinţelor deja dobândite, cât şi la asimilarea de noi cunoştinţe şi, de ce nu, la dezvoltarea abilităţii de a comunica (mai ales dacă elevii au de rezolvat sarcinile de

lucru de pe faţeta *argumentează*)" [4, p.26], facilitând consolidarea abilităţilor de comunicare, interrelaţionare şi scriere creativă.

Diagrama Venn este o altă metodă interactivă ce a fost de real folos în cadrul orelor online. Aceasta presupune împărţirea clasei de elevi în echipe, apoi li se cere să „facă o reprezentare grafică a două elemente în ceea ce au asemănător şi diferit" [5, pp. 272-273]. Astfel, în cadrul echipei se pot realiza adevărate brainstorminguri utile descifrării mesajului unei opere literare, acestea susţinând, aşa cum am menţionat iniţial, consolidarea conştiinţei lingvistice şi confirmând spusele Veronicăi Bâlici, potrivit căreia „gândirea reflexivă este un antidot împotriva învăţării superficiale" [1, p. 48]. A compara două aspecte, găsindu-le asemănările şi deosebirile, presupune un proces cognitiv ce stimulează utilizarea limbajului literar în cadrul lecţiilor de limbă şi literatură română; în acest mod elevii îşi dezvoltă competenţele lingvistice.

Studiind cu clasa a VII-a povestirea lui Ioan Slavici *Popa Tanda*, am împărţit elevii în trei echipe a câte şase şi i-am rugat să compare satul Sărăceni înainte şi după venirea părintelui Trandafir, folosind *Diagrama Venn*. Elevii erau familiarizaţi cu această metodă de lucru. Rezultatul unei echipe rezultatul mi-a depăşit aşteptările, căci elevii au utilizat eficient limbajul literar şi au fost extrem de coerenţi.

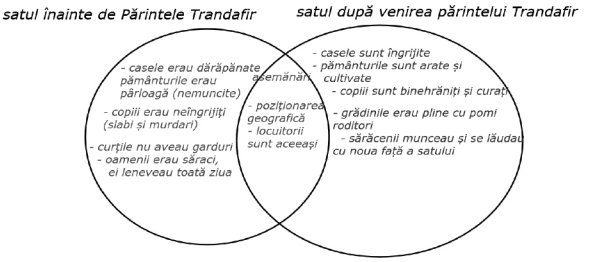


Figura 2. *Diagrama Venn elaborată de o echipă (clasa a VII-a)*

Şi prin această metodă, apărută la mijlocul secolului al XX-lea, care ar putea fi considerată tradiţională, am reuşit să menţin vie implicarea activă a elevilor şi să continui o formare temeinică a competenţelor vizate de curriculum, demonstrând că educaţia nu are bariere, dacă îţi doreşti cu adevărat să înveţi şi să fii învăţat.

Piramida sau *Bulgărele de zăpadă* este a treia metodă didactică ce s-a dovedit a fi utilă în demersul instructiv-educativ pe care îl vizez la clasele mele. Metoda „are ca principiu de bază împletirea activităţii individuale cu cea de grup" [3, p. 87]. Plecând de la această premisă, am încercat să caracterizăm personajul principal din povestea lui Florin Bican *Tezeu şi Minotaurul*. Iniţial, elevilor li s-a cerut să noteze câteva trăsături ale personajului masculin Tezeu, după care au fost împărţiţi în echipe şi li s-a solicitat să asocieze caracteristicile personajului, stabilite în activitatea frontală, cu acţiuni săvârşite de acesta. La final, echipele s-au reunit, au ales cele mai potrivite răspunsuri şi prin liderul echipei au expus în faţa clasei rezultatele obţinute. Imaginile următoare denotă creativitatea elevilor şi plăcerea lor de a lucra.

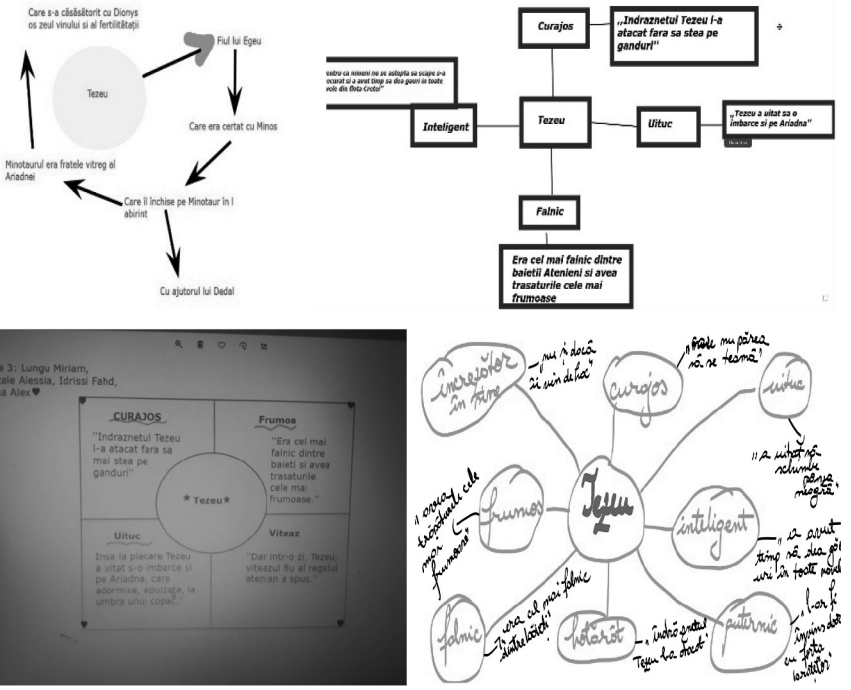


Figura 3. *Mostre de lucrări ale elevilor*

În concluzie: Niciuna dintre cele trei metode de lucru nu are exclusiv avantaje, însă am ales să le utilizez, căci am constatat, în urma analizei SWOT, că beneficiile sunt mai numeroase decât dezavantajele. Dintre dezavantaje, consider că cel mai notabil este lipsa unei evaluări obiective a tuturor membrilor unui grup de lucru, aspect valabil în ambele contexte educaţionale: şcoala tradiţională şi şcoala digitalizată. Atunci când se lucrează în echipe, munca

individuală nu este cuantificabilă, căci rezultatul este colectiv, iar profesorul nu poate realiza o observare sistematică temeinică.

În mediul online, profesorul poate milita pentru o educaţie durabilă şi calitativă, care să dezvolte cognitiv şi emoţional elevii şi să ofere continuitate studiului şi formării conştiinţei lingvistice. Cele trei metode reprezintă o parte din strategiile didactice pe care îmi doresc să le perfecţionez la fiecare oră de curs şi care pot sprijini demersul didactic al oricărui cadru didactic, indiferent de faptul dacă e vorba de lecţii în sala de clasă tradiţională sau de cele în format virtual.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bâlici V. Conştiinţa lingvistică. O viziune teoretico-aplicativă. Chişinău: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2020. 60 p.
2. Anexa 2 la Ordinul ministrului educaţiei naţionale nr. 3393/28.02.2017. Bucureşti, 2017.
3. Ilie E. Didactica limbii şi literaturii române. Iaşi: Polirom, 2014. 336 p.
4. Dănăilă-Moisă M. Creativitatea de la teorie la practică. Bacău: Docucenter, 2020. 84 p.
5. Secrieru M. Didactica limbii române. Botoşani: Ovi-art, 2004. 410 p.



Dezvoltarea competenţelor metacognitive la ora de literatură în contextul remote-teaching-ului sau... Despre arta de a pune întrebări

Crina-Ramona **ANTIP**

doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol; Şcoala Gimnazială *Nicolae Bălcescu*, jud. Bacău, România

CZU 37.091 | doi.org/ 10.5281/zenodo.4718742

Rezumat: *Modul în care elevii gândesc despre învăţare va avea un impact semnificativ asupra performanţei lor în timpul învăţării. Cercetările arată că atunci când elevii sunt capabili să dezvolte o mentalitate flexibilă, sunt mai predispuşi să se angajeze într-o gândire reflexivă despre modul în care pot învăţa şi pot creşte, ceea ce serveşte drept motivaţie pentru a face acest lucru. Modalitatea de a pune întrebări este chiar o artă, iar flexibilitatea este esenţială în experimentarea de noi strategii, atât pentru profesor, cât şi pentru elevi.*

Cuvinte-cheie*: artă, strategie, metacogniţie, educaţie, întrebări.*

Abstract: *The way the student thinks about learning will have a significant impact on their performance during learning. Research shows that when students are able to develop a growth mindset (compared to a fixed mindset), they are more likely to engage in reflective thinking about how they can learn and grow, which serves as motivation to do this thing. The art of asking questions is an art, and flexibility is essential in experimenting with new strategies, both for the teacher and the students.*

Keywords: *art, strategy, metacognition, education, questions.*

În contextul societăţii actuale, confruntată cu numeroase şi complexe provocări, dascălii sunt chemaţi ”să părăsească algoritmul monoton al rutinei”, să apeleze cu curaj şi responsabilitate la aplicarea creativă a noilor paradigme (cognitivismul, socioconstructivismul, practicianul reflexiv) în proiectarea şi realizarea activităţilor educative.

Aşa se explică orientarea didacticii moderne către dezvoltarea unei metodologii centrate pe elev, pe demersuri interactive ce respectă profilul psihologic de vârstă şi individual al elevului, trebuinţele şi ritmul propriu de învăţare al fiecărui individ.

Centrarea pe cel ce învaţă, pe nevoile, pe interesele şi aspiraţiile sale, pe subiectivitatea sa impune o reconsiderare a competenţelor necesare pentru exercitarea profesiei didactice, respectiv a standardelor specifice acesteia. Valorizând activitatea elevilor, aplicând principiile pedagogiei diferenţierii şi ale constructivismului pedagogic, educatorul trebuie să se pună în planul al doilea, lăsând să primeze interesele elevilor săi.

Profesorul trebuie să-şi pună în joc toate cunoştinţele şi întreaga sa pricepere, nu pentru a transmite pur şi simplu cunoştinţe care urmează a fi însuşite, ci pentru a le insufla elevilor dorinţa de a le dobândi, prin ei înşişi, printr-un studiu cât mai activ şi mai intens. Rolul profesorului este de a organiza învăţarea, de a susţine efortul elevilor şi de a nu lua asupra lui, integral sau parţial, această strădanie.

Când învăţarea are loc în formatul faţă în faţă este mai uşor de realizat, dar este această premisă valabilă şi în contextul învăţării online? Poate o interfaţă să ţină locul unui dascăl cald, care îşi iubeşte cu pasiune disciplina pe care o predă şi interacţiunea cu educabilii? Va fi învăţarea vizibilă în aceste condiţii?

Tot mai mult se vorbeşte despre profilul absolventului de gimnaziu, care ar trebui să *atingă un nivel intermediar de deţinere a competenţelor-cheie;* acesta se poziţionează logic în continuarea profilului de formare al absolventului de clasa a IV-a şi deschide perspectiva către profilul de formare al absolventului de clasa a IX-a.

Competenţele-cheie formate la disciplina *Limba şi literatura română* în gimnaziu, în principal, sunt: *comunicarea în limba maternă*, *sensibilizare şi exprimare culturală* [1].

Însă se pot ele obţine şi în predarea online? Este acest tip de remote-teaching un context adecvat în care să se dezvolte competenţele în cauză? Prin urmare, este învăţământul online o alternativă viabilă la învăţământul tradiţional? Ce metode şi procedee putem aplica pentru ca se producă învăţarea? Sau metaînvăţarea?

Începând timid să predăm online, oare nu dezvoltăm la elevii noştri, pe lângă competenţele obligatorii, şi alt tip de competenţă, pe care, în învăţarea dirijată din clasă, nu o puteam dobândi? Obţinem un tip de educaţie care implică dezvoltarea metacogniţiei, atât la educator, cât şi la educabil.

Încercând să continuăm predarea, am realizat două deziderate: am dezvoltat şi metacogniţia şi competenţele digitale la cei doi actori ai actului educaţional, la elevi în mod conştient şi voit, la dascăli, în mod inconştient şi nevoit/ne-voit. Predând online, nu aţi simţit că timpul e, în sfârşit, de ajuns, că ora de curs nu mai are acea presiune, că elevii sunt un pic mai prezenţi? Că ceea ce era tratat cu frică a devenit o discuţie lejeră despre verb, personaje, unghiuri..., că toată lumea are curajul de a avea o opinie?

Aşadar, fiind puşi faţă în faţă cu contextul la care nu s-au aşteptat, cei doi actori s-au întrecut pe ei înşişi, descoperindu-şi metacompetenţele, cum ar fi cele elaborate la Conferinţa Internaţională a UNESCO, în septembrie 2001, care includ cele patru scopuri definitorii ale educaţiei în secolul al XXI-lea:

- *a învăţa să înveţi* – a şti să acumulezi pe parcursul întregii vieţi cunoştinţele şi informaţiile necesare;
- *a învăţa să faci* – a obţine abilităţi profesionale, dar şi competenţe necesare adaptării la condiţiile schimbătoare ale lumii moderne;
- *a învăţa să fii* – capacitatea de autoedificare a personalităţii în baza valorilor morale şi sociale, capacitatea de a evalua propriile acţiuni şi de a fi responsabil;
- *a învăţa să trăieşti cu alţii* – comprehensiunea celuilalt din punctul de vedere al toleranţei, pluralismului şi al respectului [2].

Învăţând copiii să devină metacognitivi, îi ajutăm să treacă de la o mentalitate care lasă puţin loc pentru schimbare la una care promovează conştiinţa de sine şi reziliența. Acest lucru nu e valabil oare şi pentru adultul pus în aceeaşi situaţie? Cine sunt, ce caut în viaţa mea, ce ar trebui să fac cu ea? Sunt tot atâtea întrebări la care orice răspuns este construit în oglindă, prin prisma reflexivităţii.

Abilităţile metacognitive nu sunt doar instrumente excelente pentru elevi, ci le şi permit acestora să se autoregleze atunci când se confruntă cu provocări, în special cu cele neaşteptate, spre exemplu, a realiza o temă fără ca să o copieze de la colegul său, a posta o temă pe o platformă fără ajutorul profesorului, a accesa un link fără ajutorul celor din jur.

Aşadar, cum îi ajutăm pe elevii noştri să înceapă să devină mai „meta-?". Întrebările metacognitive, spune Tamara Rosier, vor ajuta elevii să gândească într-un mod mai reflexiv [4].

Întrebările puse la lecţie ar trebui să fie:

1. **Deschise**: să le oferim elevilor un spaţiu pentru a reflecta asupra gândirii lor: spre exemplu, la ora de literatură, atunci când am studiat legenda *Prometeu aduce oamenilor focul*, aveam de ales între două modalităţi de a pune aceeaşi întrebare: *A făcut bine Prometeu că a adus oamenilor focul?* sau *Poţi să-mi spui mai multe de ce crezi că Prometeu a făcut bine că a adus oamenilor focul?*. Dacă la prima întrebare puteam primi doar un răspuns închis *da* sau *nu*, la cea de a doua întrebare, s-a născut un adevărat eseu.
2. **Fără să inducă vină**. Poate fi greu să rămâi calm atunci când copiii nu sunt atenţi la oră. Dar cerându-le să se gândească la comportamentul lor, acest lucru îi poate ajuta să înveţe să gestioneze situaţiile dificile într-un mod mai bun: *De ce crezi că nu poţi fi atent atunci când colegii tăi discută despre personajele legendei?* Opinia că literatura veche nu îl interesează, mi-a descoperit gustul său pentru lectura suplimentară, care e format doar din cărţi din literatura modernă pentru copii, gen *Jurnalul unui puşti, Jurnalul unei puştoaice,* lucru care a dus la alte discuţii şi, în final, la schimbarea radicală a listei cu lecturi suplimentare. Pentru a le încuraja gustul pentru lectură, în care, asemeni lui Eliade, să citeşti oriunde şi oricând, poate câteodată, tot ceea ce le pică în mână.
3. **Centrate pe soluţie**: acest gen de întrebări ar trebui să încurajeze elevul să reflecteze asupra modului în care îşi poate folosi capacitatea de înţelegere pentru a schimba lucrurile în viitor: *Cum am putea să discutăm această lecţie data viitoare ca să fie*

interactivă şi atractivă pentru toată lumea? Una dintre soluţii a fost aceea că ar trebui să tratăm lecţia prin metoda cadranului sau cea a benzilor desenate, lucru pe care l-am şi aplicat ulterior.

Figura 1. *Metoda cadranului*

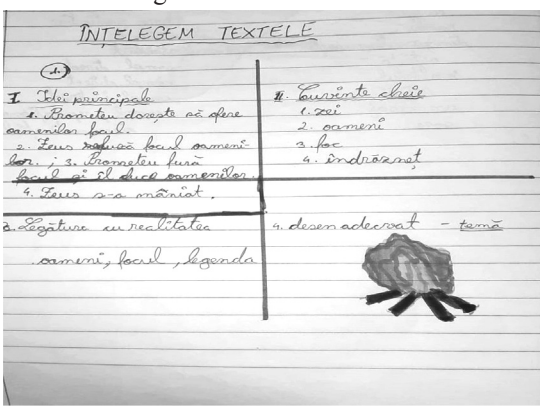


Figura 2. *Metoda benzilor desenate clasic*

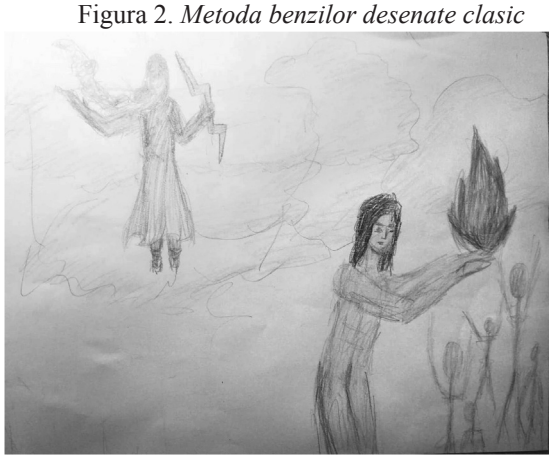


Figura 3. *Metoda benzilor desenate în aplicaţia Toontastic*



4. **Orientate spre proces**. Se pot pune întrebări care să ajute elevii să-şi facă o idee mai bună despre modul în care ei gândesc: *Cum veţi şti când se termină acest desen legat de textul dat?*
5. **Întrebările trebuie să fie însoţite de răbdare:** „Când îi înveţi pe copii să se gândească la comportamentul lor diferit, ei încep să se comporte diferit", precizează Tamara Rosier. Dar avertizează că este important să nu ne aşteptăm la rezultate instantanee. Învăţarea de a gândi metacognitiv este un proces de durată, iar profesorii ar putea fi nevoiţi să accepte că o muncă intensă se petrece în culise, în dialogul cu sinele.

Dar arta punerii întrebărilor face ca munca metacognitivă să funcţioneze intern, chiar dacă nu este vizibilă pentru ochiul vreunuia dintre actorii implicaţi.

Punerea de întrebări îi va ajuta pe copii să înceapă să folosească şi strategii metacognitive în activitatea lor şcolară. Dacă elevii noştri nu înţeleg anumite lucruri la ora de curs, profesorul ar trebui să le pună întrebări care să-i ajute să-şi folosească abilităţile metacognitive pentru a încerca o abordare diferită. Spre exemplu: *De ce credeţi că vă este greu să rezolvaţi aceste întrebări acum? Care sunt strategiile care v-au ajutat să le rezolvaţi mai uşor şi mai bine, pe lucrări similare în trecut? Puteţi folosi aceste informaţii pentru a vă ajuta cu munca pe care o faceţi acum?*

Întrebările metacognitive îi vor ajuta pe elevi să-şi clarifice procesul, să-şi gestioneze anxietatea şi să găsească o modalitate mai bună de a-şi aborda lucrările, dar beneficiile nu se termină atunci când sarcina este finalizată.

Cu cât elevul este mai capabil să-şi înţeleagă procesul de învăţare, cu atât îi va fi mai uşor să-şi dea seama de strategiile şi suporturile ce funcţionează cel mai bine pentru el – cunoştinţe care îl vor ajuta să reuşească – atât acum, cât şi pe măsură ce se dezvoltă sau pe măsură ce complexitatea noţiunilor predate creşte.

Există un mare avantaj în învăţământul online, chiar dacă la început niciunul dintre actorii implicaţi nu realizează că în acest tip de predare se creează un complot tacit între educator şi educabil. Dar fiind faptul că ambii stau undeva în faţa unui calculator, nu se mai păstrează nici acea tonalitate *ex-cathedra*, profesorul devenindu-i cumva un aliat, un ghid în învăţare.

Metacogniţia este un cuvânt important, însă este ceea ce facem majoritatea dintre noi în fiecare zi, fără să observăm. Reflectând asupra propriilor noastre gânduri, obţinem o perspectivă asupra sentimentelor, nevoilor şi comportamentelor noastre şi a modului în care învăţăm, gestionăm şi ne adaptăm la noi experienţe, provocări şi contracarări emoţionale. Este conversaţia pe care o avem în cap, care ne sună bine mental şi ne facem planuri inspirate de aceasta.

Se pare că instruirea copiilor în vederea folosirii acesteia într-un mod proactiv, pentru a depăşi obstacolele, poate fi un instrument puternic de fertilizare a solului arid al gândirii lăsate de izbelişte de instruirea tradiţională.

Gândirea strategică este, prin urmare, capacitatea de a gândi la scară mare şi mică, pe termen lung şi scurt, şi în trecut şi prezent. În timp ce gândirea strategică este o

abilitate valoroasă pentru toată lumea, ea devine din ce în ce mai esenţială pe măsură ce copilul accede în clasele mai mari. Cu toate acestea, nimeni nu învaţă în mod formal, deci este esenţial ca măcar un singur profesor să ia iniţiativa şi să-şi înveţe elevii cum să o facă singuri, pentru ca apoi, dobândind capacitatea de a învăţa cum să înveţe la o disciplină, să se obişnuiască să o aplice şi la celelalte.

”Consider metacogniţia ca pe un scop”, susţine Marc Gladstone, un specialist în învăţare. ”Obişnuinţa utilizării devreme a strategiilor metacognitive îi ajută pe copii să devină cursanţi mai independenţi şi să consolideze abilităţile de auto-advocacy” [3].

Aşadar, pentru a evolua, copiii trebuie să poată trece de la ”nu pot face asta” la ”cum pot face asta?”. Deci trebuie să se gândească la motivele pentru care sunt blocaţi, la ceea ce îi frustrează, de la ce ar fi nevoie să se dezlipească. Trebuie să reflecteze asupra propriului proces de gândire, iar cum vor putea face asta, decât prin intermediul unui dascăl care cunoaşte şi vrea să aplice, în loc de *malpraxis*, *arta de a pune întrebări*, dar şi de a asculta răspunsuri, care să conducă elevul pe solul fertil al gândirii.

Cu toate acestea, învăţarea copiilor să devină mai metacognitivi îi ajută să dezvolte o mentalitate care lasă mai mult spaţiu pentru creştere şi adaptare, promovând conştiinţa de sine şi rezistenţa.

Aceasta nu este doar o bănuială, există multe studii care dovedesc valoarea învăţării metacogniţiei copiilor. Cercetările sugerează că, pe măsură ce abilităţile metacognitive ale elevilor cresc, acestea ating şi niveluri superioare. Chiar şi dincolo de învăţarea academică, metacogniţia îi poate ajuta pe tineri să conştientizeze propriile stări mentale, astfel încât să poată începe să răspundă la întrebări importante, de exemplu, *Cum trăiesc o viaţă fericită?* şi *Cum mă simt bine cu mine?*

Modul în care elevul gândeşte despre învăţare va avea un impact semnificativ asupra performanţei lui în timpul învăţării. Cercetările arată că atunci când elevii sunt capabili să dezvolte o mentalitate de creştere (în comparaţie cu o mentalitate fixă), sunt mai predispuşi să se angajeze într-o gândire reflexivă despre modul în care pot învăţa şi creşte, ceea ce serveşte drept motivaţie pentru a face acest lucru [5].

Potrivit *Edutopia,* abilităţile de gândire de ordin superior pot fi încurajate atunci când elevii îşi recunosc propria creştere cognitivă. Întrebări simple precum „înainte de acest test, am crezut că Prometeu era un antierou, dar acum înţeleg că era, de fapt, eroul oamenilor, nu al zeilor”, pot face diferenţa şi pot demonstra creşterea capacităţii de autoînvăţare.

Acest tip de gândire promovează ideea că elevii au învăţat un fapt nou sau au dobândit o nouă abilitate. O modalitate foarte simplă de a face acest lucru ar putea fi ca ei să ţină un jurnal de educaţie în care urmăresc lucruri, cum ar fi ce sarcini le-au fost uşoare în fiecare săptămână la şcoală, ce sarcini le-au fost cele mai dificile şi ce lucruri noi au învăţat ca urmare a studiilor lor [6].

Interacţiunile simple în clasă pot promova metacogniţia. Chiar şi modul în care profesorii intră în contact cu elevii poate contribui la îmbunătăţirea metacogniţiei. Nu pot uita replica unui elev căruia tot îi spuneam să scrie cu diacritice, el mărturisindu-mi hâtru: „Doamnă, aud mereu în cap glasul dumneavoastră şi acum scriu cu diacritice şi pe *Facebook*, încât râd prietenii de mine!”.

Pe această idee, înainte de curs, un profesor ar putea oferi câteva sfaturi despre cum să asculte activ şi să înveţe. După oră, le-ar putea cere elevilor să noteze trei puncte-cheie din ceea ce a predat. După aceea, profesorul ar trebui să împărtăşească ceea ce crede el că sunt trei puncte-cheie din oră şi să le ceară elevilor să verifice cât de mult se potrivesc răspunsurile lor cu ale lui.

Această activitate prilejuieşte ascultarea activă şi manifestarea abilităţilor de monitorizare metacognitivă în acelaşi timp.

Elevii pot profita la maximum de ”momentele de învăţare” peste tot (acasă, în clasă etc.), iar noi, vorbindu-le prin probleme, le putem modela metacogniţia. Profitând de ”momente de învăţare” de acest fel, le putem permite să vadă gândirea metacognitivă în acţiune, promovând ideea că toată lumea face greşeli şi cel mai bun mod de a le corecta este să le rezolve şi să se gândească la aceasta ca la o oportunitate de a învăţa, de a creşte, de a evolua.

În concluzie: Arta de a pune întrebări este chiar o artă – *Si agitur, veritas*. Întotdeauna le spun elevilor mei că întrebarea este jumătate de răspuns, dacă aleg să-şi reconsidere poziţia faţă de instruire şi faţă de şcoală, în general. Nu trebuie să gândească falimentar, întrebându-se: *Cu ce mă ajută şcoala pe mine?,* ci întrebarea corectă ar fi: *Cu ce îmi dăunează?* Or, flexibilitatea este esenţială în experimentarea de noi strategii, atât profesorului, cât şi elevilor.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Programa şcolară pentru disciplina *Limba şi literatura română*. Clasele V-VIII. Bucureşti, 2017.
2. Butnari N. Noile educaţii. Chişinău, 2017.
3. Gladstone M. Pe: https://becominghumanpodcast.com/episodes/2018/4/2/52-marc-gladstone-metacognition-learning-strategies
4. Jacobson R. A powerful skills for building resilience. Pe: https://childmind.org/article/how-metacognition-can-help-kids/
5. https://bigthink.com/mind-brain/metacognitive-strategies children?rebelltitem=1#rebelltitem1
6. https://www.edutopia.org/article/effective-instructional-models-hybrid-schedule

Sign in. Proiect eTwinning



Simona **STOICA**
gr. did. I, Colegiul Economic *Virgil Madgearu*, Galaţi, România

CZU 373.091 | doi.org/ 10.5281/zenodo.4720395

Rezumat: *Lectura conferă echilibru emoţional şi prospeţime conceptuală. Ea este modul firesc de salvare a normalităţii într-o perioadă dificilă de pandemie, iar şcoala nu trebuie să fie victima acestor vremuri, ci să ofere soluţii. În acest sens, proiectul eTwinning* Bookland4Teens *a avut o dimensiune interdisciplinară care a permis corelarea mai multor limbaje artistice şi a propus un model de readaptare a activităţilor şcolare şi extraşcolare la noile condiţii, pornind de la aptitudinile digitale ale reprezentanţilor generaţiei Z.*

Cuvinte-cheie*: lectură, scriere creativă, ilustrare, atelier de improvizaţie dramatică, interdisciplinaritate.*

Abstract: *Reading gives emotional balance and conceptual freshness. It is a natural way to save normality in a pandemic period. Rather than be victims of these times, schools ought to offer solutions. Taking this into consideration, the* Bookland-4Teens *eTwinning project had an interdisciplinary dimension that allowed the correlation of several artistic languages and proposed a model for adapting school and extracurricular activities to the new conditions, capitalizing on the digital skills of the representatives of generation Z.*

Keywords: *reading, creative writing, illustration, dramatic improvisation workshop, interdisciplinary.*

CONTEXT ŞI PRETEXT

Septembrie 2020. Multă frustrare, dezamăgire şi cădere liberă în abisul realităţii digitale. Nu-mi stă în fire să mă lamentez şi nici să renunţ. Încerc să mă concentrez pe ceea ce ne încarcă pozitiv în activitatea didactică, atât pe mine, cât şi pe elevi. Avem nevoie de interacţiune creativă, să stabilim ţinte şi să ne depăşim limitele. Poate că tocmai acesta este singurul lucru bun al perioadei pandemice. De curând, participasem la ediţia online a Lecturiadei elevilor susţinută de Asociaţia Naţională a Profesorilor din România *Ioana Em. Petrescu* şi am văzut că se poate.

În aceeaşi perioadă, o altă provocare. Proiectul Erasmus KA201 *Parteneriate şcolare strategice 4Teen. Writting, Acting and Playin*g, coordonat de Colegiul Economic *Virgil Madgearu*, Galaţi, din a cărui echipă de management fac parte, a fost aprobat de Agenţia Naţională pentru Programe Comunitare în domeniul Educaţiei şi Formării Profesionale şi a primit finanţare suma de 273 417 euro şi începe să se deruleze. Partenerii sunt şcoli din România, Turcia, Italia, Macedonia, Polonia, Portugalia, Croaţia. Discuţiile cu aceştia scot la iveală aceeaşi realitate. În acest context, mi-am propus să lansez un proiect paralel eTwinning *Bookland4Teens,* care să anticipeze tematic proiectul *Erasmus* şi să mă apropie de partenerii europeni, şi din dorinţa de a afla soluţiile găsite de ei în aceasta situaţie de criză.

Proiectul eTwinning *Bookland4Teens* a avut 9 şcoli partenere: Colegiul Economic *Virgil Madgearu*, Galaţi, România, în calitate de coordonator; I.M.K.B. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Ortahisar, Turcia; Liceo Scientifico Statale *N. Copernico*, Bescia Italia; *Riste Risteski Richko*, Prilep, Macedonia de Nord; Medicinska scola Osijek, Croaţia; Associacao Torrejana de Ensino Profissional, Torres Novas, Portugalia; Adem Tolunay Anadolu Ţisesi, Merkez, Trabzon, Turcia; IISS *Evanghelista Toricelli* Roma, Italia. A început în octombrie 2020 şi a durat aproximativ patru luni, dar a dărâmat toate prejudecăţile şi limitele impuse de pandemie. A beneficiat de un calendar foarte strict al activităţilor, desfăşurate din două în două săptămâni, atât asincron, cât şi sincron, prin întâlnire online. Întru a accesibiliza sarcinile de lucru pentru parteneri, am postat odată cu acestea şi modele de produse variate ca mod de realizare, pe care le-am lucrat anticipat la clasă cu elevii mei, arătând tuturor că obiectivele sunt realizabile. Temele de lucru au presupus plimbări, exerciţii de observaţie a mediului, interiorizarea detaliilor şi imortalizarea acestora prin limbajul fotografic, grafic-pictural, activităţi de documentare, realizare de reportaje sau scrieri creative. Nu a fost ocolit nici lucrul în echipă sau vizitele la obiectivele culturale sau discuţiile de tip interviu, dar cu limitarea la maxim a riscurilor de îmbolnăvire. În acest sens, interacţiunile au fost fie în mediul online, unde elevii s-au organizat prin diviziunea sarcinilor, fie prin întâlniri faţă în faţă programate dinainte, cu strategie foarte clară de realizare a unor obiective şi cu implicarea a maxim 2-3 participanţi. Activităţile au fost proiectate în interdependenţă şi consecutivitate, în sensul că produsele de la o activitate au fost punctul de plecare în realizarea celei de-a doua, fiind preluate de către partenerii.

DERULAREA PROIECTULUI

Ghidul turistic al cititorilor împătimiţi de lectură a

fost prima activitate realizată în timp ce graniţele tocmai se închiseseră, iar mobilitatea turistică se limitase. Locul acestora a fost luat de tururi virtuale şi hărţi atipice ale celor mai bune locuri de citit din oraşul participanţilor, pe care le-au imortalizat în fotografii artistice, pentru a promova lectura în spaţiul public prin exemplul personal. Pe lângă telefonul pe care oricum generaţia tânără îl are la îndemână, tinerii s-au accesorizat şi cu o carte preferată. Am urmărit să le permitem elevilor să desfăşoare activităţi fireşti, precum o plimbare în aer liber, atât de necesară pentru păstrarea echilibrului emoţional într-o perioadă dificilă. Tema a fost relaxantă, mai ales că i-a scos din clasă sau i-a smuls din faţa monitorului, şi le-a permis elevilor să-şi exerseze simţul estetic şi deprinderile digitale. Fotografiile au fost încărcate pe Padlet-uri şi au permis itinerarii imaginative ale colegilor din celelalte ţări în aşteptarea momentului când viaţa de dinainte de pandemie poate fi reluată.

Fotopoveşti. Pornind de la premisa că ficţiunea îşi are rădăcinile în viaţa reală, am valorificat fotografiile realizate la activitatea precedentă, pentru atelierul de scriere creativă a unor texte, ca răspuns la călătoria imaginară a unui personaj dintr-o carte pe care elevii l-ar vedea transpus în acea imagine. Au privit cu atenţie detaliile. Ce a simţit personajul sau dacă s-a acomodat uşor în cotidian, oricât de bine a reuşit realitatea să fuzioneze cu ficţiunea sunt aspecte care şi-au găsit răspunsul în textele care au intrat într-o antologie publicată în Croaţia.

Călătorii literare în oraşul meu a presupus realizarea unor produse mai complexe, precum reportajul video de natură documentară despre obiectivele turistice, culturale cu importanţă istorică sau personală din oraş. Elevii au lucrat individual sau în echipă. Prezentările au fost sub formă de reportaj, în manieră jurnalistică, obiectivă sau sub formă memorialistică, subiectivă, pentru evidenţierea valorii afective a locului. Acest proiect cultural interdisciplinar a solicitat cunoştinţe literare, istorice, geografice, etnografice, dramatice sau dobândite prin educaţia nonformală pentru realizarea unui produs digital prin îmbinarea artei cu tehnologia. Elevul a devenit ghid turistic în oraşul său şi a prezentat cu ajutorul unui smartphone o stradă, o clădire, un meşteşug, un obicei, după ce în prealabil s-a documentat şi a stabilit un scenariu care să cuprindă atât informaţii de context cultural, cât şi observaţii proprii şi poveşti personale referitoare la spaţiul ales.

Am anticipat posibile dificultăţi de interacţiune, accesul restricţionat la obiective culturale sau teama expunerii la îmbolnăvire şi am propus ca activitatea să ofere modalităţi alternative de lucru, pentru atingerea aceloraşi obiective: lucrul în echipă, cunoaşterea şi aprofundarea informaţiilor despre o realitate locală, stimularea spiritului de observaţie şi, mai ales, valorificarea acestor aspecte în realizarea unui produs prin abilităţi tehnice. Pentru a preîntâmpina aceste dificultăţi, în prima parte a perioadei de lucru, participanţii au putut opta să scrie o legendă locală, pornind de la realitate. Ulterior, textele creative au fost ilustrate sau transpuse în bandă desenată, de către partenerii din celelalte ţări, prin metode clasice sau digitale, ceea ce a permis receptarea şi reconstituirea personală a realităţii.

Indiferent de metoda de lucru aleasă, prin această activitate, realitatea a fost transpusă în limbaje artistice diferite, care scot în evidenţă subiectivitatea percepţiei receptorului. Videoreportajele i-au provocat pe realizatori să observe profund o realitate aparent banală, care făcea parte din peisajul local, şi să o prezinte într-un mod atractiv pentru partenerii din celelalte ţări. Aceasta a presupus documentarea, pregătirea şi traducerea în engleză a textelor, stabilirea scenariului şi a unghiurilor potrivite de filmare.

Se caută (ne)cititori a fost următoarea activitate proiectată sub forma unui demers de marketing literar, deoarece a îndemnat partenerii să planifice campanii de lectură şi să ofere modele de abordări personalizate şi asumate, în special de către elevi. Fotografiile sau materialele video au fost dublate de prezentări narative a modului de lucru. Exemplele oferite au presupus realizarea unor booktrailere, a unor postere digitale, recenzii sau imprimarea unui simbol, a unui titlu de carte ori a unui citat pe un articol vestimentar, pentru realizarea unei colecţii de modă inedite.

Talking Book Cafe a fost activitatea cu cel mai mare impact, judecând după chestionarul de feedback de la finalul proiectului, care a constat într-o întâlnire online pe Zoom a partenerilor. Elevii şi profesorii au participat la un atelier de improvizaţie dramatică pentru care am pregătit o surpriză. L-am invitat pe Alfred Harrington, student la Facultatea de Drept la Sorbona, Franţa, care şi-a făcut prelansarea cărţii *Atunci când mă vei privi*. L-au cunoscut atât în postura de scriitor, cât şi de ilustrator şi am comentat felul în care schiţele sale grafice sunt simboluri şi chei pentru înţelegerea lecturii. Aptitudinile sale actoriceşti i-au permis să joace rolul scriitorului generic, în timp ce toţi ceilalţi participanţi au renunţat la identitatea reală şi şi-au împrumutat vocea unui personaj dintr-o carte preferată, pentru a realiza o bibliotecă vie. Din această postură, i-au putut adresa „scriitorului" o întrebare sau o rugăminte. Exerciţiul a fost provocator şi a demonstrat că jocul este cel mai firesc mod de învăţare. Cărţile alese şi întrebările formulate au fost, de fapt, un autentic mod de prezentare şi intuire a profilului psihologic al vorbitorilor şi a scos la iveală emoţiile, gândurile şi neliniştile lor. Răspunsurile au presupus referinţe istorice, culturale şi chiar psihanalitice, pentru a ajunge la înţelegerea şi interiorizarea condiţiei unui personaj, a unui aspect dintr-o carte sau a mesajului acesteia. Participanţii au apreciat oportunitatea exersării limbii engleze, a discursului public, dar, mai ales, oportunitatea integrării într-o comunitate virtuală europeană deschisă, care le-a oferit o altă perspectivă reală a nivelului dezvoltării personale. Apreciez că discuţia profundă, lipsită de formalism între elevi a fost un mijloc mai eficient

de îndreptare a atenţiei către lectură decât recomandarea unui cadru didactic.

Ultima activitate, *Paşaport literar,* a fost biletul de călătorie spre mobilităţile fizice din cadrul proiectului *Erasmus 4Teens* şi a constat în realizarea unei cărţi poştale cu un fragment dintr-o carte pe care l-au convertit într-un mesaj personalizat pentru un viitor cititor.

PRIVIRE RETROSPECTIVĂ

Nu a existat o etapă introductivă de socializare. Prezentările au fost implicite şi au permis relaţionarea prin valorificarea reciprocă a produselor, care aveau şi o componentă identitară a spaţiului din care provin autorii, ceea ce a fost mai mult decât o carte de vizită pentru participanţi. Produsele fiecărei activităţi au fost reunite în antologii, fie în portofolii digitale, prin montaje audio-video originale, ca suport pentru alcătuirea unui imn al cărţii sau alte realizări asociate proiectului, care au întărit coeziunea echipei. Rezultatele au fost făcute publice pe site-ul şcolilor implicate sau au fost postate pe canal public, devenind modele de bună practică pentru cei interesaţi. Este adevărat că au existat câţiva parteneri mai puţin activi, dar chiar şi accesul la rezultatele proiectului sau asistarea la etapele de derulare au rol formativ, fiind un stagiu firesc de învăţare.

Surprinzător a fost atât volumul de produse, dar şi calitatea acestora, între elevi realizându-se o competiţie constructivă. Feedbackul participanţilor a fost peste aşteptări. Faptul că partenerii europeni au insistat să poată invita la întâlnirea online şi alte cadre didactice din şcolile lor, din afara proiectului eTwinning, m-a responsabilizat ca organizator şi a confirmat că este bună direcţia de lucru.

Rezultatele proiectului s-au materializat în două antologii cu scrieri creative ale participanţilor, publicate în Croaţia, clipuri care reunesc fotografii, propuneri de logo, imnuri ale proiectului care promovează lectura, montaje video. Prezentarea produselor reunite din activităţi s-a realizat prin aplicaţiile Sway, Calameo, Genial.ly, dar şi prin platforma de lucru colaborativ Padlet.

Deşi şcoala românească a fost întotdeauna Cenuşăreasa învăţământului european, am avut sentimentul că vraja s-a rupt şi am demonstrat valoarea de fond: putem oferi modele creative de lucru cu elevii şi avem atât capacitatea de reinventare şi adaptare, dar şi disponibilitatea de a face faţă unui efort susţinut.

This project is funded by the European Union

Primele seminare online pentru beneficiari de pe ambele maluri ale Nistrului

Proiectul *Instruirea hibrid pe ambele maluri ale Nistrului – o punte spre o educație sănătoasă și fără frontiere*, realizat în cadrul Programului Uniunii Europene *Măsuri de promovare a încrederii*, implementat de PNUD Moldova în parteneriat cu C. E. PRO DIDACTICA și Centrul de programe educaționale și sociale inovative din regiunea transnistreană, Tiraspol, a desfășurat, pe 26 martie și 23 aprilie curent, două seminare web pentru cadre didactice și manageriale. Acestea au fost facilitate de Daniela Munca-Aftenev, formator cu o vastă experiență în domeniu.

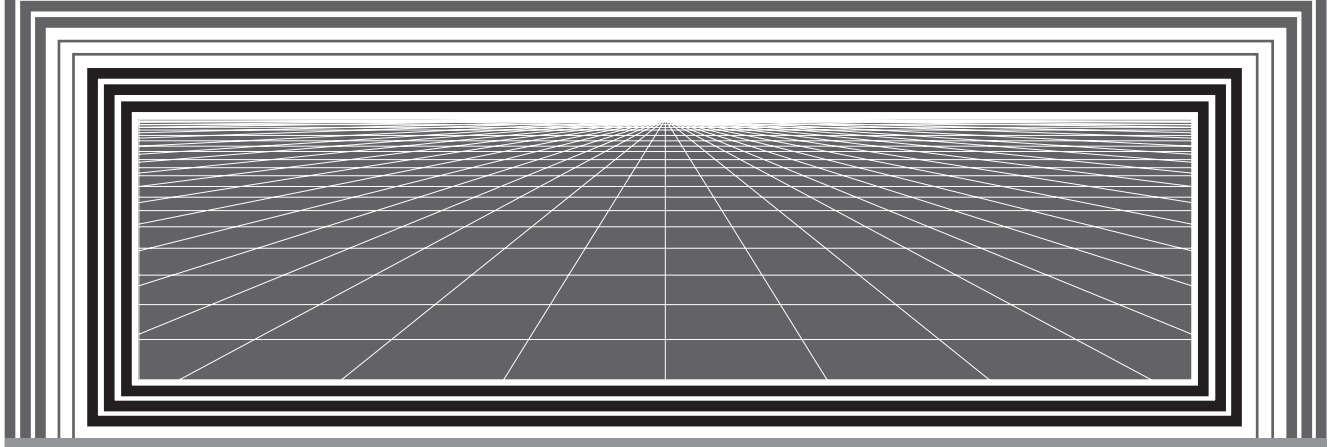
În cadrul primului seminar web, *Metodologie și instrumente de bază ale instruirii de tip hibrid (mixte) pentru școlari*, au fost abordate următoarele subiecte: *Tranziția de la predarea tradițională la predarea online și cea hibridă; Analiza unei lecții de matematică predate după modelul hibrid; Avantajele predării după modelul hibrid; Modalități și resurse pentru predarea după modelul hibrid: biblioteci digitale. Studiu de caz: educație online; Platforme de resurse educaționale deschise. Studiu de caz: Slideshare; Cărți digitale. Studiu de caz: Manual digital la limba și literatura română; Site-uri web ca suport de curs. Studiu de caz: Educație pentru sănătate Google Slides; Elaborarea unui scenariu de lecție predată după modelul hibrid* etc.

Cel de-al doilea seminar web, *Suita de aplicații cloud de la Google pentru învățare hibridă,* a propus atenției participanților subiectele: *Joc interactiv: să testăm cunoștințele despre suita de aplicații Cloud de la Google; Recapitularea instrumentelor Google: Google Drive, Google Forms, Google Slides, Google Classroom, Google Sites, Google Sheets; Analiza instrumentului Jamboard; Lucrul cu instrumentele Google Sites și Google Forms* etc.

Cei cca 140 de participanți au avut posibilitatea să-și îmbunătățească competențele digitale, să participare la diferite jocuri și să completeze chestionare, să-și împărtășească experiența privind platformele utilizate, avantajele și dezavantajele acestora, să se pronunțe pe marginea instrumentelor și platformele pentru care vor opta în continuare.

Scopul proiectului constă în crearea condițiilor pentru organizarea educației hibride pentru elevi de pe ambele maluri ale Nistrului, în condiții de acces la distanță la serviciile educaționale.

Lilia NAHABA,
coordonator de proiect



Potenţialităţi comunicativ-lingvistice şi estetic-literare ale culturii teatrale

(Angela Bejan.Cultura teatrală a elevilor. USARB, 2021, 211 p.)

CZU 373.015:792 | doi.org/ 10.5281/zenodo.4718799

Vlad PÂSLARU,
dr. hab., prof. univ., Institutul de Filologie Română *Bogdan Petriceicu-Hasdeu*

Rezumat: *Monografia recenzată revigorează şi actualizează un domeniu educaţional împins în penumbră de TV, Internet , educaţia teatrală. Cercetarea înregistrează condiţiile educaţiei teatrale din perspectiva semiotic-hermeneutică a comunicării/comunicării estetic-literare; dezvoltă reperele epistemologice şi teoretice ale comunicării elevilor în cadrul educaţiei teatrale; propune o metodologie originală, validată teoretic şi experimental, de educaţie teatrală, comunicativ-lingvistică şi estetic-literară a elevilor contemporani; oferă cadrelor didactice caracteristica ştiinţifică a elevului modern teatral, comunicant şi lector din Republica Moldova.*

Cuvinte-cheie: *cultură teatrală, educaţie teatrală, elev teatral, ludic, teatralitate.*

Abstract: *The reviewed monograph invigorates and updates an educational field pushed into the shadow of TV-Internet - theatrical education. The research registers the conditions of theatrical education from a semiotic-hermeneutic perspective of communication/aesthetic-literary communication; develops the epistemological and theoretical landmarks of students' communication in theatrical education; proposes an original methodology, validated theoretically and experimentally, of theatrical, communicative-linguistic and aesthetic-literary education of contemporary students; offers teachers the scientific characteristic of the modern theatrical student, communicator and lecturer in the Republic of Moldova.*

Keywords: *theatrical culture, theatrical education, theatrical student, playful, theatricality.*

Actualitatea unei cărţi, în care este prezentată o cercetare a ludicului, teatralităţii şi educaţiei teatrale (ET) a elevilor – în epoca TV-Internetului! – ar putea fi suspectată, nu însă şi neglijată. Fie din prezumţia unui lucru făcut ca trebuinţă de afirmare a binelui, fie din cea a principiului Păsării Phoenix, care ilustrează, confirmând, natura ondulatorie a lumii şi cunoaşterii: părând că dispar, lucrurile se retrag în sine ca să renască, îmbogăţite, la o nouă amplitudine. Căci oricât de mult s-ar juca copiii şi adulţii la computer, ei revin la formele clasice ale ludicului – de la jocurile pornite instantaneu în colbul din uliţa satului sau în cutia cu nisip de la grădiniţă, până la sofisticatele forme ale jocurilor naşterii, nunţii şi înmormântării. Deoarece jocul, insistă autoarea, nu e doar o zăbavă copilărească sau de petrecere a timpului, ci una din cele trei activităţi fundamentale ale omului, alături de învăţare şi muncă, care ne definesc existenţa, formarea şi personalitatea. Prin urmare, se constată în lucrare, jocul nu a fost înlocuit de TV-Internet – acestea i-au adăugat doar noi forme şi valenţe. Cu atât mai mult, jocul n-a fost eliminat din cultura teatrală (CT) a copiilor, ci, mai degrabă, este fortificat de noi mijloace de îmbogăţire a imagisticii teatrale, preluate de la TV-Internet.

În acelaşi context, actualitatea cercetării CT a copiilor moderni este imperativă, în spaţiile educaţionale românesc şi occidental cercetările ludicului, teatralităţii şi culturii teatrale fiind modeste sau lipsind cu desăvârşire! Or, o astfel de neglijenţă în stabilirea teleologiei educaţiei moderne şi a direcţiilor de cercetare pedagogică naţională nu poate fi nici argumentată, nici tolerată.

Golurile, sau "petele albe", în educaţie şi cercetarea acesteia, nu pot dura însă prea mult, deoarece educaţia ca

sistem nu poate admite hiperdezvoltarea unor aspecte ale educabililor în defavoarea altor aspecte. Fiinţa umană este unitară prin voinţă divină, programare parental-genetică, educaţie şi condiţii social-culturale şi mediu natural, deci este imposibil ca unul din factori să fie anihilat, iar dacă se întâmplă această deviere de la întreg, raţiunea sa este neapărat motivată de fenomene evidente sau ascunse, chemate să fertilizeze formarea-dezvoltarea educabililor, nu să o anihileze. În economia naţional-universală a educaţiei, în aceste cazuri apare, s-ar părea, în mod misterios-iraţional, un apărător-animator al aspectului educaţiei aparent ignorat, şi-l revigorează, îl dezvoltă până când acesta depăşeşte culmile atinse în dezvoltarea altor aspecte ale educaţiei.

Conceptele teoretice invocate de A. Bejan, ca să adeverească actualitatea cercetării, sunt originea comună, a ludicului, teatralităţii şi educaţiei, ca tipuri de activitate de cunoaştere; caracterul predominant al ludicului în activitatea elevilor din clasele primare; sincretismul ludicului, teatralităţii şi personalităţii educabilului.

Drept premise praxiologice pentru actualitatea cercetării, autoarea indică ”rolul şi importanţa ludicului pentru formarea-dezvoltarea generală şi artistic-estetică a elevilor din clasele primare” şi ”tendinţa de corupere a caracterului colectiv al jocului la vârsta copiilor din clasele primare de către oferta jocurilor electronice, care solicită copilului un joc cu un singur rol, a cărui valoare socială, afectivă şi cognitivă este substanţial redusă faţă de jocurile tradiţionale, la care participă doi şi mai mulţi copii” (p. 7).

Pornind de la cele două premise practice, autoarea şi-a propus să exploreze şi să remodeleze pedagogic cultura artistic-estetică a elevilor din clasele primare în contextul activităţilor teatrale ale acestora, sprijinindu-şi intenţia cu conceptul-axiomă *sincretismul teatralităţii*, care răspunde în cea mai mare măsură caracterului sincretic al percepţiei lumii şi a frumosului din artă, natură şi societate de către copii. Autoarea reaminteşte că sincretismul ludicului şi teatralităţii, pe de o parte, şi cel al percepţiei copiilor de această vârstă, pe de alta, unificate prin activitatea educativă, sunt cele mai prolifice nu doar în formarea elementelor CT, ci şi în dezvoltarea socialităţii subiecţilor.

La rândul lor, elementele CT, propuse pentru formare-dezvoltare prin activitate ludic-teatrală, urmează a fi abordate printr-o metodologie unitar-sintetică, specifică ludicului şi artei, aşa încât să comporte implicit raporturi de integralitate a CT. Altfel spus, chiar şi atunci când ne propunem să dezvoltăm copiilor doar elemente ale CT, acestea trebuie să fie abilitate epistemic şi metodologic, să se reprezinte nu doar pe sine, ci şi CT în unitatea şi integralitatea sa, ca cea mai de preţ entitate axiologică.

Atingerea unui astfel de obiectiv i-a solicitat autoarei şi o multilaterală şi profundă argumentare epistemică, teoretică şi metodologică a cercetării.

Premisele epistemice şi teoretice – care vor genera mai târziu şi baza conceptuală pentru o metodologie a educaţiei teatrale a elevilor, sunt explorate, ontologic şi diacronic, în primul capitol, care tratează amplu despre ontologia culturii umane, originile culturii teatrale, definind termenii-cheie *teatralitatea, cultura teatrală, educaţie teatrală, elev teatral*, examinaţi în raportul datul şi educabilul. Dezvoltată din mimesis, care este ”un dar înnăscut” (Aristotel), teatralitatea, conchide autoarea, ”este congenitală fiinţei umane”, ea zăcând ”latent în fiinţa umană ca potenţialitate până la valorificarea adecvată, fiind dezvoltată în valoroase finalităţi ale educaţiei” (p. 20).

Pentru a ajunge în mod epistemic la reperele teoretice ale metodologiei formării elementelor de cultură teatrală elevilor de vârstă şcolară mică, autoarea abordează în continuare cultura teatrală a elevilor în raportul semiotic-hermeneutic. Valoare filosofică, lingvistică, estetică şi pedagogică implicită au subcapitolele: *Teatralitatea în coordonatele simbol-semn-interpretare; Arta teatrală ca fapt semiotic; Educaţia teatrală ca act de comunicare.* Acelaşi capitol delimitează teoriile, principiile, conceptele şi tezele pe care urmează să se întemeieze educaţia teatrală a elevilor, tratează despre comunicare din perspectivă lingvistică şi semiotică, psihologică, cibernetică şi filosofică; structurează principiile sporirii eficienţei comunicării verbale (definitorie activităţii teatrale), tipurile de activitate umană, trăsăturile şi manifestările practice în activitatea teatrală a elevilor; evidenţiază sarcinile (obiectivele) specifice educaţiei teatrale a copiilor.

În concluzie, se constată că abordarea istorică-teoretică a formării la elevi a CT a confirmat existenţa problemei ştiinţifice identificate, a conturat ipoteza soluţionării problemei pe dimensiunea semiotic-hermeneutică, însăşi opera de artă, inclusiv opera dramatică, deschizându-se cunoaşterii ”atât prin caracteristicile sale imanente, cât şi prin cele adăugate de activitatea receptorului” (p. 32).

Capitolul doi prezintă o avansare spre concret-istoric şi pedagogic prin identificarea, inventarierea şi descifrarea pedagogică a conceptelor estetic-semiotice şi psihopedagogice de formare la elevi a CT. Şi în acest compartiment al studiului autoarea porneşte de la examinarea unor repere definitorii ET, în special conceptele estetice şi semiotice şi semnul teatral, reprezentând limbajul poetic al teatrului (mimica, gestica, proxemica, costumul, obiectul scenic, luminile, muzica, personajul, spaţiul teatral ş.a.).

Avantajele actului semiotic şi modelele comunicative drept componente ale procesului de educaţie teatrală constituie descifrări ale limbajului teatralităţii mai puţin sau deloc cunoscute cadrelor didactice şcolare şi universitare (excepţie – specialiştii în domeniul teatrului), care descifrări însă sunt indispensabile şi fiecărui pedagog, căci, aşa cum menţionează autoarea în primul capitol, ludicul, ca fenomen generic pentru teatralitate, este activitatea principală pentru copiii de

vârstă şcolară mică şi una din activităţile de bază ale omului pe parcursul întregii vieţi.

Decodările descoperă potenţialităţile educative ale abordării semiotice a actului teatral: combinarea câtorva coduri artistice şi tipuri de semne (lingvistic, iconic, muzical, chinestezic, pictural, retoric), crearea de condiţii de manifestare a intuiţiei, existenţa teatrului exclusiv în formă de act comunicativ, crearea de mesaje prin fiinţa actorului, calitatea de agenţi ai sensului a elementelor teatrale *in absentia* (tăcerea – absenţa vorbirii), gradul înalt de verosimilitate a teatrului.

Astfel, manifestarea semiotic-hermeneutică a teatralităţii îi acordă puteri de influenţă educativă, incomparabile cu alte genuri de artă, asupra tuturor categoriilor de receptori, indiferent de vârstă, sex, studii, poziţie socială etc. Nu întâmplător şi literatura română modernă s-a constituit mai întâi cu piese de teatru, scrise de V. Alecsandri, A. Russo ş.a.

Printre conceptele aferente cercetării, antrenate de autoare în constituirea propriului concept de ET, se remarcă cel al lui L.S. Vîgotski despre natura procesuală a cunoaşterii artistice, conform căruia, spre deosebire de procesul de cunoaştere ştiinţifică, a cărei valoare este certificată de finalităţile ei, în artă valorează nu finalitatea, ci procesul cunoaşterii/receptării. Autoarea a dezvoltat teza cu trimiteri la autori de referinţă, menţionând că aceasta a fost avansată, înainte de Vîgotski, de către filosoful francez de origine basarabeană Ştefan Lupaşcu.

Psihologia artei/teatralităţii, care marchează mecanismele apariţiei şi dezvoltării valorii estetice, este complementată în continuare cu valori ale pedagogiei artei, care construieşte sisteme concrete de activitate cu educabili concreţi într-o spaţio-temporalitate concretă.Studiul A. Bejan, pentru prima oară în istoria pedagogiei teatralităţii, structurează un concept curricular de educaţie teatrală, indicând pentru fiecare din componentele de bază ale curriculumului (teleologie, conţinuturi educaţionale, metodologie) valorile educaţiei teatrale, necesare proiectării curriculare a oricărei activităţi teatrale, prezenţa acestora fiind argumentată cu trimiteri la idei şi concepte de referinţă.

Conceptul ştiinţific al A. Bejan cu privire la educaţia teatrală este sintetizat deplin de concluziile la Capitolul 2 – o valoare ştiinţifică de bază a monografiei recenzate, care integralizează natura (originea) epistemică şi cea axiologică a teatralităţii şi operei de teatru, complexul epistemic-teoretic-metodological ET, caracteristicile de fond ale activităţii teatrale a copiilor, le descifrează pe cele ale metodologiei ET, menţionându-se că ansamblul componentelor integralizate de concluzii reprezintă baza conceptuală pentru conformarea şi soluţionarea problemei ştiinţifice identificate.

Respectând logica cercetării pedagogice, autoarea purcede în continuare la elaborarea metodologiei ET a elevilor de vârstă şcolară mică (Capitolul 3). Elementele CT stabilite anterior sunt relaţionate într-un sistem metodologic de învăţare-manifestare a teatralităţii, care depăşeşte cadrul propriu-zis teatral, materializându-se în valori cognitive, tehnologice şi atitudinale generale – cea mai populară formă de validare a unor activităţi educative.

Autoarea abandonează categoric conceptul de *metode-tehnici*, înzestrate generos (de către autorii şi practicienii superficiali) cu valoare şi existenţă *sui generis*, şi construieşte o metodologie de formare a CT fondată epistemic, în care metodele-procedeele/tehnicile-formele-mijloacele sunt determinanţii obiectului de cunoaştere – cultura teatrală, aşezate pe principii metodologice specifice raportului ludic-teatral-receptor.

Prezentată intuitiv într-un Model metodologic de formare la elevi a CT, metodologia elaborată este una de tip epistemic-curriculară, ea operând pe linia epistemologie – teleologie – metodologii specifice (de ET) – conţinuturi (ale ET) – finalităţi ale ET, identificabile ca elemente ale culturii teatrale avansate, respectivele componente curriculare fiind dinamizate de polii celor doi subiecţi ai educaţiei, profesorul şi elevul teatral.

Definirea-comentarea fiecărei componente a Modelului urmează formula epistemică dedusă din ideile, conceptele, principiile, teoriile şi paradigmele examinate în primele două capitole, le concretizează în elemente teleologice, conţinutale şi de activitate teatrală a elevilor, imprimând astfel Modelului şi o valoare practică uşor descifrabilă.

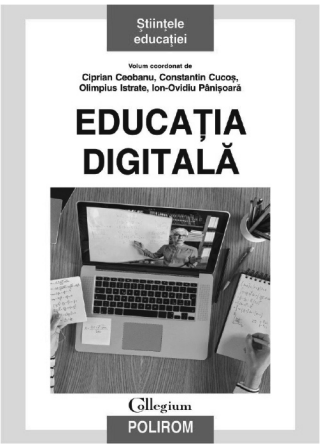
Aplicarea experimentală a metodologiei elaborate de ET a elevilor a constituit conţinutul Capitolului 4. Filonul epistemic al experimentului este conceptul lui L.S. Vîgotski cu privire la ”prioritatea procesuală în activitatea teatrală faţă de finalitate”, elevului actor şi elevului spectator declarându-i-se o libertate relativă (p. 97), înţeleasă în sens heideggerian – ca adeveritori ai operei de artă. ”Metodologia experimentului, susţine autoarea, a reperat pe principiile artei – receptării – educaţiei artistice/educaţiei teatrale; a urmărit o teleologie specifică ET; a valorificat conţinuturi teatrale adecvate vârstei şi nivelului de dezvoltare artistică a elevilor, convertind, astfel, obiectivele ET în finalităţi – elemente ale CT” (p. 98).

La etapa de constatare a experimentului, subiecţii cercetării au conturat caracteristici definitorii CT a elevilor de vârstă şcolară mică, iar învăţătorii – elemente ale pedagogiei teatrale, suficiente stabilirii unui sistem de activitate specific formării-dezvoltării elementelor accesibile ale CT.

Datele obţinute sunt prezentate şi analizate în monografie prin metode statistice, comentate-interpretate prin judecăţi de valoare, confirmate prin metode de analiză matematică. Drept urmare, autoarea a stabilit niveluri complexe de formare experimentală la elevi a CT.

Concluziile generale sunt relevante şi decurg din conţinutul lucrării. Bibliografia este adecvată cercetării, iar anexele concretizează desfăşurarea şi rezultatele ei.

În concluzie: În integralitatea sa, monografia *Cultura teatrală a elevilor* a A. Bejan fundamentează epistemologic, teoretic, praxiologic şi experimental pedagogia culturii teatrale a elevilor contemporani. Revigorând şi creând valori teoretice şi practice originale, lucrarea prezintă o frumoasă provocare pentru re-activarea educaţiei teatrale a elevilor contemporani.



Volumul *Educaţia digitală* (2020), apărut la Editura Polirom (Iaşi), este rezultatul unui efort colectiv inedit şi necesar într-o perioadă în care şcoala românească tranzitează contextul pandemic global şi încearcă să identifice, din mers, cele mai eficiente soluţii pentru continuarea procesului didactic şi pentru realizarea lui la standarde calitative superioare.

Coordonatorii acestei lucrări sunt personalităţi de renume în domeniul ştiinţelor educaţiei, cu experienţă vastă, cu viziune şi spirit inovator, autori de cărţi, studii şi cercetări apreciate şi premiate de comunitatea academică, actori cu rol important în procesul de elaborare de politici educaţionale la nivel naţional şi vectori ai promovării şi realizării calităţii în educaţie: prof. univ. dr. Ciprian Ceobanu (Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea *Alexandru Ioan Cuza* din Iaşi); prof. univ. dr. Constantin Cucoş (Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea *Alexandru Ioan Cuza* din Iaşi); conf. univ. dr. Olimpius Istrate (Departamentul pentru Formarea Profesorilor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Universitatea din Bucureşti); prof. univ. dr. Ion-Ovidiu Pânişoară (Departamentul pentru Formarea Profesorilor, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Universitatea din Bucureşti).

După cum mărturisesc coordonatorii încă din *Introducere*, volumul *Educaţia digitală* reprezintă „concretizarea unui proiect mai vechi privind impactul şi funcţionalitatea noilor tehnologii asupra parcursurilor de formare, dar, în acelaşi timp, şi un răspuns la o presiune urgentă de a găsi soluţii la situaţia de criză din ultimele luni” (referindu-se la momentul de impas generat de pandemie în educaţie).

Educaţia digitală

CZU 373.015:004 | doi.org/ 10.5281/zenodo.4718802

Coordonatori: Ciprian Ceobanu, Constantin Cucoş, Olimpius Istrate, Ion-Ovidiu Pânişoară
(Iaşi: Polirom, 2020. 374 p.)

Elena-Ancuţa SANTI,
dr., lect. univ., Universitatea *Valahia* din Târgovişte

În acest context, lucrările integrate în volumul de faţă devin adevărate repere orientative şi formative pentru cadrele didactice, contribuind la înţelegerea schimbărilor, a provocărilor, a limitelor, dar şi a oportunităţilor survenite odată cu integrarea noilor tehnologii de informare şi comunicare în educaţie şi pot facilita tranziţia către digitalizarea şi modernizarea sistemului de învăţământ.

Realizate într-o manieră ştiinţifică, riguroasă, realistă şi abordând fiecare problematică într-un mod complex, studiile şi cercetările integrate în volum oferă puncte de plecare atât în cercetarea ulterioară, deschizând direcţii de gândire şi de acţiune educaţională, cât şi în practica aplicată, concretă din spaţiul şcolar. Interogaţiile şi reflecţiile de la care pornesc autorii sunt obiective şi pertinente, fără a oferi însă o perspectivă negativă asupra subiectului abordat, deşi mediul nou în care educaţia s-a mutat pentru o perioadă – mediul online – necesită ajustări şi regândiri ale întregului proces educaţional, de la competenţele pe care trebuie să le aibă un cadru didactic, la curriculum, la strategiile folosite, la managementul resurselor şi al timpului şi până la modul în care elevul poate fi motivat şi implicat cât mai bine în propriul proces de formare şi dezvoltare:

- Cum şi cât de mult se va regăsi educaţia tradiţională în cea la distanţă?
- Cum va arăta *noua normalitate* educaţională (având în vedere că unele tipuri de activităţi pot fi *mutate* permanent în regim online şi altele nu)?
- Cum eliminăm sau atenuăm inegalităţile – de acces sau de întrebuinţare a tehnologiei – dintre diferite categorii de elevi: supradotaţi, cu nevoi speciale, defavorizaţi etc.?

Competenţele digitale devin esenţiale, iar curriculumul ”trebuie să suporte redefiniri şi redimensionări de ordin tehnic şi pedagogic, ţinând cont atât de caracteristici intrinseci noului cadru de învăţare (delocalizarea formării, asincronicitate, autonomia sporită a educatului),

cât şi de o serie de parametri ce caracterizează contextul mai larg, de ordin sociocultural, în care se realizează educaţia", afirmă prof. C. Cucoş (p. 260).

În Partea I a volumului sunt descrise *Perspectivele socioculturale privind utilizarea tehnologiei în educaţie*. Astfel, prof. univ. dr. Ciprian Ceobanu deschide seria articolelor cu lucrarea *Reconfigurări educaţionale în era tehnologiei digitale*; lect. univ. dr. Simona Adam abordează tema *Generaţii în schimbare în sistemul de învăţământ. Competenţele digitale ale imigranţilor şi nativilor digitali*; conf. univ. dr. Silvia Făt realizează o sinteză centrată pe efectele educaţionale ale *reţelelor sociale* asupra elevilor şi asupra profesorilor; conf. univ. dr. Roxana Ghiaţău prezintă aspectele de *Etică şi tehnologie în context educaţional*. Alte teme care se regăsesc în această parte sunt: *Riscurile şi siguranţa utilizării tehnologiilor informatice în contexte educaţionale* (lect. univ. dr. Andrei-Lucian Marian), *Protecţia şi securitatea datelor personale în educaţia digitală* (drd. Adriana-Maria Şandru şi Daniel-Mihail Şandru, expert şi formator în drept).

Cea de-a doua parte a volumului – *Forme şi ipostaze ale învăţării asistate de tehnologie* – aduce în atenţia cititorului *Procesul de învăţământ în perspectiva digitalizării*, temă pe care prof. univ. dr. Ion-Ovidiu Pânişoară o dezbate din perspective multiple şi în care regăsim idei valoroase despre şcoala de mâine, care trebuie să ţină pasul cu schimbările din viaţa socială, despre profilul elevului de astăzi, curios, deschis la schimbare, despre „cetăţenia digitală", cyber-bullying, despre realităţile din şcoala actuală şi lipsa de motivaţie a elevilor şi profesorilor, despre modalităţile şi practicile de predare de calitate şi despre cum resursele digitale susţin acest proces, concluzionând că "şcoala trebuie să rămână permanent un loc de experimentare, de reglementare şi de reconsiderare a tehnologiei şi pedagogiei din spatele demersului didactic", pentru a oferi stabilitate şi echilibru.

Despre *Ameliorarea procesului de educaţie şi a performanţei şcolare prin utilizarea instrumentelor şi resurselor digitale*, conf. univ. dr. Olimpius Istrate realizează o analiză bazată pe studii de specialitate, ilustrând importanţa e-learning-ului în creşterea şanselor de inserţie pe piaţa muncii a absolvenţilor, precum şi o serie de rezultate ale introducerii TIC în procesul didactic. Alte subiecte abordate în această parte: *Modele explicative ale învăţării cu ajutorul tehnologiilor informaţionale şi de comunicare* (lect. univ. dr. Ruxandra Chirca); *Modificarea profilului învăţării individuale în era tehnologiilor digitale* (lect. univ. dr. Cornelia Măirean); *Învăţarea autoreglată în mediul virtual* (lect. univ. dr. Versavia Curelaru); *Învăţarea bazată pe investigaţie cu ajutorul calculatorului* (lect. univ. dr. Roxana Apostolache); *M-learning şi u-learning* (lect. univ. dr. Dana Crăciun).

În Partea a III-a a volumului – *Tehnologia în profilarea inovaţiei pedagogice* – conf. univ. dr. Cătălin Glava dezbate o temă legată de *Platforme de învăţare online*; dr. Simona Velea, cercetător ştiinţific gradul I la Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, abordează *problematica parteneriatelor şcolare europene prin eTwinning*: ce este comunitatea eTwinning, despre motivaţia pentru învăţare a elevilor şi îmbunătăţirea rezultatelor şcolare, despre învăţarea în grupe sau clase transnaţionale cu ajutorul tehnologiei digitale etc.; prof. univ. dr. Carmen Holotescu şi conf. univ. dr. Gabriela Grosseck vorbesc despre *Educaţia deschisă. Resurse educaţionale deschise şi cursuri online masive deschise*, iar prof. univ. dr. Emil Stan propune o temă despre *Joc şi gratuitate*.

Partea a IV-a este denumită *Specificitatea procesului didactic în era tehnologică* şi reuneşte sub acest titlu teme precum: *Educaţia digitală: pentru o didactică funcţională şi inovativă* (prof. univ. dr. Ioan Neacşu); *Medierea pedagogică în era digitală* (prof. univ. dr. Dorina Sălăvăstru); *Generarea conţinuturilor şcolare/suporturilor de învăţare de tip e-learning* (prof. univ. dr. Constantin Cucoş); *Manualele digitale şi formarea competenţelor la elevi* (dr. Iuliana Lazăr şi conf. univ. dr. Georgeta Pânişoară); *Evaluarea performanţelor şcolare şi academice în medii educaţionale digitale* (prof. univ. dr. Nicoleta Laura Popa) şi *Formarea profesorilor pentru educaţia din zilele noastre* (conf. univ. dr. Marian D. Ilie).

"Informatizarea învăţământului – afirmă prof. Constantin Cucoş (p. 257) – constituie o axă a modernizării şi înnoirii educaţiei". În raport cu acest mediu tehnologic, şcoala trebuie să realizeze o serie de acţiuni: să şi-l asume, să-l exploateze didactic, transformându-l într-un suport şi o cale suplimentară de învăţare, să îl "încarce" cu stimuli educogeni, să îi înveţe pe tineri cum să "locuiască" în acest mediu nou, să "devină critici şi autonomi în raport cu acest imens şuvoi în care totul este amestecat: valoarea cu nonvaloarea, necesarul cu accesoriul, beneficul cu maleficul, confortul cu primejdia etc.". De asemenea, şcoala este chemată să „umanizeze acest mediu, să îl umple cu valori perene şi folositoare nu numai pentru cei prezenţi, ci şi pentru cei care vor veni după noi" (p. 258).

Ultima parte a volumului abordează teme legate de *Utilizarea tehnologiei pentru servicii de suport educaţional*. Astfel, drd. Mihai Iacob expune tema *Tehnologia digitală în consilierea carierei*, prof. univ. dr. Alois Gherguţ propune tema: *Noile tehnologii digitale – abordări în cadrul educaţiei speciale şi al incluziunii şcolare a copiilor cu cerinţe speciale.* Tot în această ultimă parte pot fi regăsite subiecte precum: *Avantaje şi limite ale utilizării tehnologiilor moderne în predarea disciplinelor din aria STEM la elevii cu deficienţe de intelect* (prof. univ. dr. Florin Emil Verza şi conf. univ. dr. Marilena Bratu); *Tehnologia în psihomotricitate* (prof. univ. dr. Beatrice Aurelia Abalaşei şi lect. univ. dr. Raluca Mihaela Onose) şi *Dezvoltarea competenţelor digitale la persoane*

în vârstă (lect. univ. dr. Georgeta Diac).

Noile tehnologii au schimbat lumea, modul în care comunicăm, interacţionăm, colaborăm, lucrăm, ne informăm şi învăţăm, iar şcoala trebuie să se adapteze, să integreze şi să valorifice mijloacele e-learning ca instrument fundamental, care contribuie la formarea unor deprinderi de muncă eficiente şi necesare elevilor, în viitor. Lucrarea *Educaţia digitală* prezintă, din perspective multiple, avantajele şi limitele, provocările şi oportunităţile apărute odată cu necesitatea translocării educaţiei în mediul online, contribuind la dezvoltarea unei noi paradigme, care va genera schimbări importante şi ireversibile în procesul educaţional. Teoriile şi conceptele prezentate în aceste studii pot constitui punctul de plecare în practica educaţională a profesorilor. Limbajul ştiinţific, clar, comprehensibil, sursele de documentare, reflecţiile şi ideile pedagogice de mare valoare pot fi suport de bază în activitatea oricărui cadru didactic preocupat de propria formare şi de realizarea unui proces educaţional de calitate.

Cu expertiza şi viziunea deschisă, autorii lucrărilor cuprinse în acest volum, sunt deschizători de drumuri şi de minţi şi, totodată, stâlpi puternici ai edificiului educaţiei româneşti, contribuind la înţelegerea modului în care şcoala trebuie să se adapteze, să înglobeze noul şi să regăsească calea cea mai bună prin care poate răspunde nevoilor de formare ale viitorilor cetăţeni ai unei lumi digitalizate.

În concluzie: Ceea ce caracterizează volumul *Educaţia digitală* este, fără îndoială, valoarea sa pedagogică, întrucât reuşeşte să cuprindă sub aceeaşi copertă nume mari ale domeniului ştiinţelor educaţiei, specialişti uniţi într-un demers inovator şi necesar, de maxim interes în raport cu nevoile actuale ale şcolii româneşti.

With funding from Austrian Development Cooperation

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII

ProDidactica CENTRU EDUCAȚIONAL

shiftedu

Shift Edu: cadre didactice cu competențe digitale îmbunătățite

A luat sfârșit instruirea celor două grupuri participante la programul de formare continuă *Dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice din învățământul profesional tehnic* al proiectului Shift Edu *Competențe digitale pentru angajare în economia modernă*, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Agenției Austriece pentru Dezvoltare.

Programul vine în sprijinul consolidării competențelor profesorilor practicieni, oferindu-le instrumente inovative pentru desfășurarea tuturor tipurilor de activități educaționale. Concepția sa este determinată de un set de 5 module în care sunt analizate multiaspectual componentele de natură digitală (hardware, software, comunicații, atitudini și comportament): *Competența digitală pentru dezvoltare și etică profesională, Comunicarea digitală, Resurse digitale pentru instruire, Managementul clasei* și *Evaluarea asistată de TIC*, competențele vizate fiind: de comunicare, relaționare și angajament profesional; de selectare, gestionare și creare a resurselor digitale educaționale; de predare și învățare asistată de TIC; de evaluare asistată de TIC.

Sesiunile de training, desfășurate online pe parcursul a 5 săptămâni, au fost facilitate de profesori pregătiți ca formatori în cadrul proiectului Shift Edu:

- grupul I: Elena Nicolaev, Gheorghe Timoftică și Sergiu Coceaș (Centrul de Excelență în Construcții) și Valeria Ciobanu (Colegiul Pedagogic *Alexei Mateevici*);
- grupul II: Olga Jumbei, Eugenia Covali, Adrian Corasevici și Andrian Golub (Centrul de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale). Acestei echipe de formatori I s-au alăturat Nadejda Gabură și Adrian Nicșan, cadre didactice din aceeași instituție.

Cursanții, 44 manageri și cadre didactice de la diferite discipline, au reprezentat 23 de instituții de învățământ profesional tehnic din republică. Pentru activitatea de follow-up, aceștia au pregătit ca temă de casă diverse produse digitale elaborate cu ajutorul instrumentelor însușite în cadrul instruirii, pentru utilizare în procesul instructiv-educativ. Produsele au fost foarte variate (site-uri, teste de evaluare, formulare pentru instruire practică, manual digital, pagini ale instituției, filmuleț educațional, prezentări interactive etc.), iar prezentarea lor a fost însoțită de listarea avantajelor și a dezavantajelor instrumentelor folosite.

Lecțiile învățate de formabili, impresiile dezvăluite în final vorbesc despre importanța acestui program ”foarte încărcat, dar foarte util” pentru creșterea lor profesională, ”interesant atât pentru novici, cât și pentru cei experimentați”. ”Suportul de curs, oferit atât la lecții, cât și în format electronic, este structurat la cel mai înalt nivel, este accesibil ca și conținut, interactiv ca formă și foarte util pentru procesul educațional online”. Unii participanți și-au dezvoltat competențele digitale ”prin descoperirea și testarea unor instrumente noi”, ”și-au sistematizat cunoștințele, trasând obiective ce urmează a fi realizate prin activități de exersare, elaborare și implementare”. Alții, care nu au deținut competențe digitale, ”au fost încurajați și îndrumați de formatori și colegi” să tindă spre ”competențe avansate”.

Cursanții le sunt recunoscători formatorilor pentru că ”au prezentat fiecare produs într-un mod creativ”, ”pentru că au reușit să ne provoace, pe fiecare în parte, să aplicăm la clasă instrumente digitale noi”, orele ”devenind mai captivante și mai interesante pentru elevi”. Ei și-au anunțat intenția de a le utiliza ”în activitatea profesională cu încredere și entuziasm”, ”selectându-le și adaptându-le pe cele mai potrivite pentru disciplina predată”, dar și de ”a organiza în instituție un seminar pentru diseminarea informației însușite”.

Elaborarea, aplicarea şi impactul produselor didactice digitale în predarea orelor şi realizarea stagiilor de practică la specialitatea *Cadastru şi organizarea teritoriului*



Gheorghe TIMOFTICĂ

gr. did. I, Centrul de Excelenţă în Construcţii, Chişinău

CZU 377.016:004 | doi.org/ 10.5281/zenodo.4718808

Rezumat: *În cadrul modelului de instruire online, o mare provocare pentru profesorii din instituţiile ÎPT, în contextul pandemiei, este formarea abilităţilor practice ale elevilor, care presupune atât utilizarea unor instrumente, mecanisme, cât şi stăpânirea softurilor de specialitate. Secvenţele video, prezentările, imaginile pe suport digital, precum şi secvenţele audio în predare pot valorifica competenţele personale şi profesionale ale elevilor.*

Cuvinte-cheie: *instruire online, instruire mixtă, ore practice, stagiu de practică, softuri.*

Abstract: *In the context of the current pandemic, when online or blended learning is applied, one of the main challenges for teachers in professional technical institutions is the teaching of practical skills, which involves using and teaching the use of various tools, equipment, and mechanisms, as well as specialized software. Employing video sequences, presentations, digital images, and audio sequences may thus help the teachers explore the students' personal and professional skills.*

Keywords: *online learning, blended learning, practical instruction, internship, software.*

INTRODUCERE

Situaţia de criză din primăvara anului 2020, provocată de pandemia COVID-19, a scos la iveală problemele existente în societate, generând acţiuni şi demersuri multidimensionale. În acest context, se resimte necesitatea producerii unei schimbări radicale în sistemul educaţional, cu scopul de a-i face pe educabili să devină mai conştienţi, mai flexibili şi mai bine pregătiţi pentru viaţa de mâine cu surprizele sale [1, p. 4]. Cu certitudine, pandemia a afectat profund educaţia şi a perturbat procesul de dezvoltare a competenţelor personale şi profesionale la elevi. În acelaşi timp, ea a creat, într-o anumită măsură, perspective noi de organizare a activităţilor de învăţare la distanţă şi de dezvoltare a competenţelor digitale, în paralel cu celelalte competenţe transversale. Provocarea cea mai mare rămâne însă demonstrarea practică a priceperilor, un element esenţial pentru formarea competenţelor la elevi. Transmiterea acestor abilităţi a devenit aproape imposibilă, pentru că elevii nu au fost prezenţi în sălile de curs, ateliere şi laboratoare decât parţial, iar deseori au lipsit cu desăvârşire. Aşadar, prezentarea informaţiei necesare pentru studierea softurilor, a utilajului şi a instrumentelor în scopul formării şi dezvoltării competenţelor profesionale la elevi a constituit o piatră de încercare pentru dascăli.

* Materialele din această rubrică sunt elaborate în cadrul proiectului Shift Edu *Competenţe digitale pentru angajare în economia modernă*, implementat de Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Agenţiei Austriece pentru Dezvoltare.

Pornind de la scopul principal al acestui element al predării – elaborarea și aplicarea de către elevi la orele și stagiile de practică a materialelor digitale video cu impact pe acțiune, precum și crearea oportunităților de studiu individual offline, demersul didactic a urmărit obiectivele:

- valorificarea platformelor educaționale online pentru formarea la elevi a abilităților profesionale;
- determinarea impactului produselor didactice digitale video (de tip tutorial de specialitate) în formarea competențelor profesionale în mediul online.

Studiul de evaluare inițială a utilizării TIC în învățământul profesional tehnic, realizat de C.E. PRO DIDACTICA în anul 2019, scoate în evidență faptul că cele mai populare instrumente utilizate de elevi în procesul de învățare sunt secvențele video, la acest instrument apelând 59%. O popularitate la fel de ridicată o au și imaginile digitale (54%) [2, p. 6]. Iar studiul *Lecții învățate pe timp de pandemie*, elaborat de Institutul de Politici Publice în parteneriat cu Fundația *Soros-Moldova*, care are la bază rezultatele sondajelor cu participarea a 4000 de respondenți (cadre didactice și părinți), indică următoarele:

- rata prezenței secvențelor video, a prezentărilor, imaginilor pe suport digital, precum și a secvențelor audio în predare este de 41%, însă trebuie mărită;
- prezența materialelor digitale (a secvențelor video, prezentărilor, imaginilor pe suport digital, secvențelor audio) trebuie să fie bazate pe acțiune;
- măsura în care utilizarea obiectelor digitale de învățare contribuie la însușirea materialelor este: secvențe audio – 71%, PPT – 81%; imagini digitale – 82%; secvențe video – 84%; ceea ce denotă necesitatea unor investiții consistente în elaborarea acestui tip de materiale [3, p. 6].

Concluzia finală a studiului pune accentul „nu doar pe formarea și dezvoltarea abilităților digitale, pe care, evident, trebuie să le posede orice cetățean al unei societăți informaționale în devenire, dar, în cazul cadrelor didactice, pe formarea și dezvoltarea unor competențe autentice de pedagogie digitală” [3, p. 13].

STUDIU DE CAZ

Centrul de Excelență în Construcții (CEC), de altfel ca și alte instituții de ÎPT din țară, a trecut la instruirea la distanță, un aspect slab studiat și implementat în sistemul educațional pre-pandemic. Obligativitatea instruirii online la toate nivelurile a creat oportunități pentru identificarea soluțiilor practice de predare a orelor teoretice, practice și, cel mai important, a organizării stagiilor de practică.

Cadrele didactice de la CEC au experimentat diverse instrumente educaționale digitale, care au facilitat învățarea la distanță și crearea contextelor benefice pentru dezvoltarea competențelor profesionale la elevi. Printre platformele educaționale și alte servicii digitale care au oferit suport pentru predare, se regăsesc: pentru predarea asincron: email, Google Drive, bloguri, Google Classroom – cel mai eficient pentru managementul clasei, gestionarea documentelor, dar și pentru procesul de evaluare; pentru predarea sincron: Zoom, Skype și, mai nou, Google Meet.

Pentru cadrele didactice, care până recent nu dețineau competențe digitale, studierea acestor platforme a constituit o adevărată provocare. În acest sens, atât suportul metodologic oferit de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, cât și resursele interne ale instituției au înlesnit procesul de dezvoltare a competențelor digitale. Documentul care a stat la bază a fost *Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general.*

În procesul de studii la distanță s-a depistat un șir de provocări, care au afectat îndeplinirea cu succes a sarcinilor și a obiectivelor propuse, mai ales în cazul lecțiilor practice și al stagiilor de practică: oferirea de materiale didactice calitative; utilizarea softurilor pentru crearea materialelor didactice; elaborarea materialelor didactice digitale folosind softuri specializate; demonstrarea abilităților practice prin intermediul conținuturilor teoretice; realizarea stagiului de practică fără contact cu utilajele geodezice de măsurare.

Provocarea cea mai mare a constituit-o demonstrarea practică a priceperilor, un element esențial pentru formarea competențelor la elevi. La specialitatea *Cadastru și organizarea teritoriului* se întrebuințează utilaje moderne de măsurare (Figura1), cu ajutorul cărora se formează deprinderile necesare pentru efectuarea măsurătorilor terestre, trasarea axelor și elaborarea materialelor grafice (schițe, planuri topografice și cadastrale).



Figura 1. *Utilaj geodezic de măsurare*

Ne era aproape imposibil să le transmitem elevilor informația necesară pentru studierea softurilor și a utilajului geodezic și să le formăm abilități relevante. Drept soluție, am recurs la înregistrări video instructive și capturi video de ecran. Este adevărat că acest lucru are și anumite dezavantaje, pentru că profesorul trebuie să se orienteze bine în aplicațiile folosite la înregistrarea

fragmentelor video și, mai ales, la prelucrarea lor ulterioară. Procesul de elaborare a suportului didactic digital s-a realizat în două direcții, și anume: filmarea cu cameră digitală sau telefon performant a procesului de lucru cu utilajele moderne de măsurare; captarea video a ecranului, înregistrând utilizarea softurilor de specialitate.

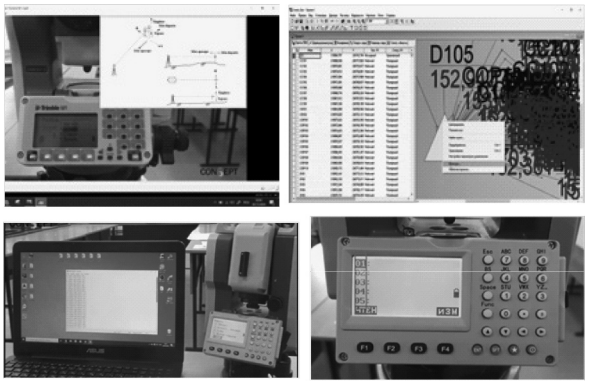


Figura 2. *Produse video elaborate în scopul formării abilităților elevilor de la specialitatea Cadastru și organizarea teritoriului*

Pentru efectuarea captărilor video de ecran, pot veni în ajutor o multitudine de softuri, atât gratuite (oCam, OBS Studio), cât și licențiate (Bandicam, Camtasia). Prelucrarea videoclipurilor rezultante s-a efectuat cu ajutorul programului Camtasia, care asigură o mai bună facilitare a materiei predate. Camtasia deține opțiuni variate de redactare a videoclipurilor: înregistrarea, editarea și partajarea acestora, adnotări, înștiințări și titluri în tutorial, editare audio. Înregistrările video elaborate (în jur de 45) sunt deja valorificate la orele de teorie și practică la disciplinele de specialitate *Automatizarea proceselor cadastrale, Topografie inginerească* și *Metode moderne de măsurare*. Un aspect important ce ține de produsele digitale este depozitarea lor, deoarece necesită un spațiu mult mai mare decât prezentările sau documentele în diferite formate, limitând memoria oferită de Google Drive. În acest caz, crearea unui cont pe YouTube și depozitarea acestor tutoriale a constituit soluția cea mai bună. Astfel, am obținut un spațiu virtual de stocare fără consum de memorie internă.

CONCLUZII

- Chestionarea elevilor de la specialitatea *Cadastru și organizarea teritoriului* a demonstrat că impactul materialului didactic video asupra obținerii abilităților practice este semnificativ.
- Calitatea videoclipurilor este un aspect important în eficiența transmiterii conținuturilor și a demonstrării abilităților practice.
- Materialele didactice pot fi utilizate și în regim offline, atunci când elevul nu se află în fața aparatelor geodezice de măsurare.
- Procesul de elaborare a materialelor video este cronofag, solicită competențe digitale și softuri specializate.
- Materialele video au creat un context de integrare și aplicare și pentru alte specialități ale Centrului de Excelență în Construcții.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerbușcă P. Învățământul general în mod online: eficacitate și eficiență. Analiză a politicilor educaționale în condițiile stării de urgență. Chișinău, 2020. Pe: https://ipp.md/wp-content/uploads/2020/05/Studiu__Invatamantul_Online_202-04-29.pdf
2. Gremalschi A. Lecții învățate pe timp de pandemie. Pe: https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/02/Prezentare-Lectiile-Invatate.pdf
3. Studiu de evaluare inițială a utilizării TIC în învățământul profesional tehnic. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2019. Pe: http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2019/06/TIC-in-VET.-FINAL-.pdf



Trecerea rapidă la studii la distanţă: dezvoltarea competenţelor digitale ale cadrelor didactice din ÎPT

CZU 377.091:004 | doi.org/ 10.5281/zenodo.4718779

Sergiu **COCEAŞ**

gr. did. I, Centrul de Excelenţă în Construcţii, Chişinău

Rezumat: *Articolul abordează aspecte ale instruirii la distanţă şi importanţa formării competenţelor digitale. Autorul propune un studiu de caz cu privire la experienţa trecerii la instruirea online în învăţământul profesional tehnic.*

Cuvinte-cheie: *învăţământ profesional tehnic, competenţe digitale, instruire online, TIC.*

Abstract: *The article addresses aspects of distance learning and the importance of digital skills training. The author proposes a case study on the experience of switching to online training in technical vocational education.*

Keywords: *technical vocational education, digital skills, online, ICT.*

”Nimic nu se compară cu visul de a crea viitorul. Astăzi o utopie, mâine în carne şi oase.”

(Victor Hugo)

ACTUALITATEA TEMEI

Secolul alXXI-lea a demonstrat cu prisosinţă că a deţine competenţe digitale şi a fi capabil să utilizezi tehnologiile digitale într-un mod sigur, critic şi responsabil este esenţial pentru profesori, care reprezintă modele de conduită şi acţiune pentru generaţiile viitoare.

Pandemia COVID-2019 a determinat sistemul de învăţământ, în general, şi profesorii, în particular, să se adapteze noilor condiţii, în care procesul dezvoltării competenţelor digitale s-a produs într-un ritm alert.

Competenţele digitale sunt competenţe-cheie atât pentru profesori, cât şi pentru elevi/studenţi, iar achiziţia acestora este un factor important în contextul aplicării unor metode pedagogice moderne şi al educaţiei tinerei generaţii. Competenţa defineşte caracteristica unei persoane, marcată prin ansamblul de informaţii teoretice şi practice aplicate cu atitudine şi autonomie. Acestea se formează/dezvoltă pe tot parcursul vieţii, în cadrul învăţământului formal, profesional, dar şi al programelor de pregătire profesională continuă, în contexte informale şi nonformale.

În mod evident, profesorii au nevoie de un set de competenţe specifice, care să le permită să valorifice potenţialul tehnologiilor digitale, pentru a-şi adapta şi transforma modalităţile de predare-învăţare-evaluare. Competenţa digitală a cadrelor didactice este o competenţă interdisciplinară, poziţionată la interferenţa dintre cunoaşterea obiectului/disciplinei, competenţele pedagogice, competenţele tehnologice.

Competenţele digitale specifice se extind în toate domeniile de activitate ale profesorului, inclusiv în predare-învăţare-evaluare, comunicare şi colaborare cu colegii şi părinţii, precum şi în procesul de creare şi de schimb de conţinut şi resurse.

Tehnologiile digitale aplicabile în procesul educaţional oferă noi oportunităţi de învăţare creativă, de consolidare a predării inovatoare şi de îmbunătăţire a rezultatelor învăţării. Totodată, pentru ca acestea să demonstreze un impact pozitiv, cadrele didactice trebuie să îşi formeze atât competenţele solicitate, cât şi atitudini pozitive, pentru a efectua schimbările necesare în activitatea la clasă.

Eficienţa actului educaţional bazat pe TIC depinde, în mare măsură, de modul în care noua tehnologie este implementată în procesul de predare-învăţare-evaluare. Astfel, utilizarea resurselor digitale de către profesorii care dispun de slabe abilităţi digitale poate avea un impact negativ asupra rezultatelor învăţării. Pentru a asigura un nivel satisfăcător de deţinere de către profesori a competenţelor digitale, se propune:

- înţelegerea modalităţilor de prezentare a conceptelor prin utilizarea TIC;
- însuşirea metodologiei pedagogice privind aplicarea TIC în predarea constructivă a conţinuturilor;
- înţelegerea motivelor de ce unele concepte sunt învăţate mai uşor/dificil şi a modului în care tehnologiile pot redresa problemele elevilor;
- însuşirea cunoştinţelor despre modul de utilizare a TIC în procesul de evaluare a performanţelor elevilor.

STUDIU DE CAZ

În luna martie a anului 2020, odată cu declanşarea pandemiei, elevii şi cadrele didactice din Centrul de Excelenţă în Construcţii au trecut la instruirea la distanţă. Majoritatea cadrelor didactice posedau un nivel nesatisfăcător al competenţelor digitale, ceea ce periclita buna derulare a procesului educaţional.

Pentru a diagnostica calitatea desfăşurării orelor în mediul online şi dispoziţia de a învăţa la distanţă a elevilor şi cadrelor didactice, a fost realizat un studiu în baza unui chestionar, după o lună de lecţii online, cu participarea a 746 de elevi (49% din numărul total) şi 51 de profesori din 120. Au fost cercetate următoarele subiecte:

- Cum apreciaţi calitatea studiilor la distanţă?
- Cu ce dificultăţi v-aţi confruntat în procesul de învăţare?
- Care dintre metodele de predare în regimul online sunt mai productive?
- În baza experienţei de instruire la distanţă, care dintre instrumentele utilizate de către profesori sunt cele mai eficiente?
- Care materiale de predare aplicate de profesori în timpul orelor le consideraţi cele mai productive?

În urma analizei rezultatelor chestionării, am constatat:

- competenţele digitale ale elevilor şi cadrelor didactice se situează la nivel minim necesar pentru procesul de învăţare la distanţă;
- au fost bine cotate materialele digitale vizuale (video, imagini, PPT);
- instrumentele care pun accent pe comunicare şi predarea sincron au obţinut o cotă mare de apreciere din partea elevilor şi cadrelor didactice.

De asemenea, rezultatele chestionării au scos în evidenţă necesitatea formării/dezvoltării competenţelor digitale la cadrele didactice.

În această ordine de idei, profesorii au beneficiat de cursul de formare profesională continuă pentru facilitarea trecerii la învăţământul la distanţă a instituţiilor de învăţământ profesional tehnic, în cadrul proiectului Shift Edu, implementat de C.E. PRO DIDACTICA. De asemenea, formatorii Centrului de Excelenţă în Construcţii au adaptat componentele acestui program la necesităţile cadrelor didactice. Totodată, conținutul programului de formare a fost completat cu abilităţile şi cunoştinţele obţinute de formatori în cadrul altor proiecte, precum Twinning, CONSEPT, META etc.

Cursul a durat 12 sesiuni sincrone, concentrându-se pe următoarele aspecte: metodologia de predare la distanţă; instrumente pentru educaţia la distanţă; managementul clasei şi managementul documentelor; instrumente de evaluare online; elaborarea materialelor digitale; portofoliul etc. La acest curs de formare continuă au participat peste 80 de cadre didactice din Centrul de Excelenţă în Construcţii, dar şi din alte instituţii ÎPT (şcoli profesionale, colegii, centre de excelenţă).

La finele instruirii, s-a aplicat în mod repetat chestionarul de evaluare a calităţii studiilor la distanţă, la care au participat 1053 de elevi (70%) şi 67 de cadre didactice (56%). Conform datelor obţinute, s-a observat o creştere considerabilă a calităţii orelor, indiferent că sunt desfăşurate sincron sau asincron. Cadrele didactice au dobândit competenţe şi mai multă încredere în procesul realizării orelor la distanţă, pregătirii materialelor interactive şi proiectării demersurilor conform metodologiei specifice educaţiei la distanţă. Lecţiile au căpătat un caracter interactiv şi atractiv, asigurând participarea activă a elevilor în toate etapele procesului de predare-învăţare-evaluare.

Periodic, administraţia centrului realizează monitorizări, asistări la ore, cu scopul de a diagnostica calitatea procesului instructiv-educativ la distanţă. În urma instruirii, s-a observat o tendinţă de creştere semnificativă a acesteia.

CONCLUZII

- Competenţele digitale constituie unul din vectorii competenţei profesionale a viitorului specialist.
- Evaluarea în dinamică a elevilor descrie nivelul de pregătire pentru integrarea lor în activitatea profesională.
- Dezvoltarea competenţelor digitale ale cadrelor didactice depinde de calitatea procesului de predare-învăţare-evaluare.
- Calitatea instruirii la distanţă depinde, în mare parte, de calitatea materialelor digitale distribuite şi plasate.
- Implicarea elevilor în procesul de instruire la distanţă depinde de gradul de interactivitate a lecţiilor, în special a materialelor digitale utilizate.
- Elevii apreciază mai mult materialele didactice digitale vizuale, cum ar fi: videoclipuri scurte, imagini şi grafice relevante şi de calitate înaltă.
- Realizarea sarcinilor în mediul online solicită mai mult timp de pregătire pentru elevi şi cadre didactice.
- Procesul de evaluarea online pune la dispoziție opțiuni de verificare automată a răspunsurilor, dar necesită și feedback din partea profesorului.
- Instrumentele digitale oferă oportunitatea de a folosi diverse materiale digitale, astfel încât fiecare elev are posibilitatea să studieze în funcţie de ritmul și capacităţile sale.

RECOMANDĂRI

- Aplicarea metodele alternative sau complementare de evaluare va încuraja crearea unui climat de învăţare plăcut, relaxat, elevii fiind evaluaţi în mediul obişnuit de învăţare, prin sarcini contextualizate: realizează experimente, elaborează proiecte, alcătuiesc portofolii, acestea fiind în acelaşi timp sarcini de instruire şi probe de evaluare.
- Evitarea evaluării elevilor unii în raport cu ceilalţi, scopul urmărit fiind cel de a stabili evoluţia, progresul, achiziţiile.
- Modalităţile alternative de evaluare favorizează manifestarea unicităţii elevului, cultivarea aptitudinilor creative, flexibilitatea și originalitatea.
- În procesul de studii la distanţă se vor utiliza instrumente disponibile pe diferite dispozitive, care consumă mai puţin trafic Internet.
- Se vor utiliza doar materiale digitale relevante, actuale şi de calitate, această caracteristică fiind una dintre cele mai importante pentru menţinerea interesului elevilor în timpul orelor la distanţă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Sclifos L., Goraş-Postică V., Cosovan O. O competenţă-cheie: a învăţa să înveţi. Ghid metodologic. Chişinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2010.
2. Goraş-Postică V. Competenţa acţional-strategică. Chişinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2012.
3. Din nou despre competenţe. În: *Didactica Pro*… nr. 2 (66). Chişinău, 2011.
4. https://ipp.md/old/public/files/Standarde_Competente_digitale_-_Cadrele_didactice_-_Dumbraveanu_Roza.pdf
5. https://epale.ec.europa.eu/ro/blog/competente-digitale-pentru-profesori
6. https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/eos_cadrul_european_pentru_competenta_digitala_a_profesorilor_-digcompedu_fin_002.pdf



Valeria **CIOBANU**
gr. did. II, Colegiul Pedagogic *Alexei Mateevici*, Chișinău

Impactul pandemiei COVID-19 asupra sistemului educaţional

CZU 37.0:578.834.1SARS-Cov-2
doi.org/ 10.5281/zenodo.4718764

Rezumat: *Pandemia COVID-19 a modificat radical starea normală de derulare a vieţii sociale, inclusiv în domeniul educaţional. Ca urmare, acesta a răspuns rapid la provocările şi factorii excitanţi, prin modificări esenţiale în procesul de predare-învăţare-evaluare. În acest studiu ne propunem să cercetăm consecinţele produse de criza pandemică în sistemul educaţional, atât negative, cât şi pozitive. Observaţiile de rigoare vor servi drept temei pentru recomandări constructive. În acest context, sub egida Ministerului Educaţiei, Culturii şi Cercetării, au fost lansate proiecte în scopul susţinerii actorilor educaţionali. Autoarea analizează resursele, suportul oferit de partenerii naţionali şi internaţionali, care au susţinut cadrele didactice, elevii şi studenţii.*

Cuvinte-cheie: *pandemie, învăţământ, oportunitate, rezultate, eficienţă.*

Abstract: *The pandemic virus has radically changed the normal state of social life, including the education sector. As a result, the education process has rapidly responded to the challenges and extern factors through key changes in the teaching, learning, etc. In this study, we aim to look thoroughly at the consequences of the pandemic crisis in the education system, both negative and positive. The comments will serve as a basis for solid recommendations. In this context, projects we relaunched under the aegis of the Ministry of Education, Culture and Research to support the actors of the education system. The author analyzes the resources, the help received from partners, friends from abroad who supported teachers, students and students.*

Keywords: *pandemic, education, opportunity, results, efficiency.*

INTRODUCERE

Pandemia COVID-19 a reprezentat mai mult decât o criză de sănătate globală, întrucât a adus implicaţii fără precedent atât în plan economic, politic, cât şi social. Atât în Republica Moldova, cât şi peste hotarele acesteia, pandemia a reuşit să debusoleze sistemul de învăţământ la toate nivelurile, începând cu educaţia timpurie şi terminând cu educaţia adulţilor.

În acest context, conform cercetărilor realizate de UNICEF [1, p. 4], circa 434 000 de elevi din toate instituţiile academice de toate nivelurile au fost nevoiţi să stea acasă, ceea ce a generat consecinţe indezirabile. La nivel de sistem, această criză, fiind abordată ca şi oportunitate, a fortificat şi a dezvoltat spectrul de instrumente utilizate în procesul educaţional, însă la nivel de relaţionare interpersonală şi atingere a finalităţilor educaţionale a produs anumite daune.

Reieşind din faptul că circa 16 000 elevi (4,8% din total) şi 3000 profesori (10,6% din total) nu au dispus de echipament tehnic (laptop, tabletă cu acces la Internet), a fost limitat accesul la instruire, fiind afectaţi îndeosebi copiii de vârstă şcolară care locuiesc în mediul rural, cu conexiune slabă la Internet (74,5% conexiune fixă la Internet versus 86,1% din mediul urban), familiile cu studii incomplete (64,7% rata conexiunii la Internet – persoane cu studii medii incomplete comparativ cu 94% – studii superioare), gospodăriile cu venituri reduse (56,7% conexiune la Internet a gospodăriilor cu venit mai mic de 3 000 lei comparativ cu 96,5% – cu venituri de peste 6 000 lei/lună) [1, p. 4].

Analizând datele statistice, putem menţiona că accesul redus la tehnologiile informaţionale şi capacitatea de continuare a procesului de învăţământ la distanţă a provocat diminuarea calităţii predării-învăţării-evaluării şi a interacţiunii, influenţând în mod direct rezultatele învăţării elevilor. Mai întâi de toate, învăţarea la distanţă a reprezentat o provocare din punctul de vedere al organizării şi gestionării timpului elevilor şi profesorilor, limitând parţial sau chiar total timpul liber, ceea ce a predispus apariţia stresului nu doar la elevi, dar şi la profesori, părinţi şi îngrijitori. Stresul, la rândul său, cauzează probleme de sănătate mintală, de ardere profesională în rândul profesorilor, dar şi de creştere a nivelului de violenţă în familie.

Desfăşurarea în mod preponderent a activităţilor asincron a diminuat din interacţiune şi feedback în relaţia profesor-elev, căci circa 50% din elevii din ÎPT au declarat că au primit mai puţine comentarii constructive din partea profesorilor, dintre care 16% vorbesc despre comentarii foarte limitate, iar 7% – chiar despre absenţa acestora [1, p. 5].

Asigurarea conexiunii inverse şi a modelului interacţionist în procesul instructiv-educativ ar putea preveni considerabil demotivarea elevilor şi sporirea nivelului de neîncredere şi frustrare, ceea ce, în unele contexte educaţionale, a fost mai puţin posibil, datorită oportunităţilor reduse ale actanţilor educaţionali de

conectare la clasele virtuale sau din cauza atribuirii unei importanțe mai scăzute oferirii feedbackului și comunicării rezultatelor. Or, oferirea unui feedback imediat, constructiv și echilibrat, ce vizează finalitățile educaționale, contribuie la creșterea performanțelor prin evidențierea progresului elevilor și dirijarea învățării.

În aceeași ordine de idei, analizând situația copiilor cu CES și dizabilități (7693 de copii cu CES și 1464 copii cu dizabilități încadrați în sistemul de învățământ general în anul școlar 2018-2019 [1, p. 4]), conchidem că necesitățile acestora sunt în mod special dificil de satisfăcut prin intermediul programelor la distanță, ei fiind supuși unui risc și mai mare de excludere din procesul educațional. Pe lângă profesori instruiți și cadre didactice de sprijin, curriculum și metode de predare adaptate, uneori chiar modificate, această categorie de copii are nevoie de acces la tehnologii și dispozitive de asistare specială, care este destul de limitat. Respectiv, mai ales în cazul copiilor cu dizabilități intelectuale și psihoemoționale, a fost mai complicat să se asigure eficiența învățării la distanță și operarea cu programele de reabilitare a acestora.

O altă categorie de copii și tineri defavorizați au constituit-o cei rămași singuri acasă, care în lipsa monitorizării, motivării, încurajării și ghidării din partea părinților sau reprezentanților legali ai acestora s-au confruntat cu un risc sporit de neșcolarizare, abandon școlar și absenteism, având nevoie de mai multă atenție decât înainte. Pentru mulți copii, care proveneau în special din familii social-vulnerabile, frecventarea până la pandemie a școlii era chiar o posibilitate de a lua masa, prin intermediul programelor de alimentare, ori un prilej de socializare, destindere, prin interacțiunea cu colegii de clasă, prietenii și profesorii.

Un concept relativ nou, dar care s-a evidențiat în manifestările comportamentale este *stigmatul cu coronavirus*, însemnând discriminarea în raport cu un grup identificabil de oameni, un loc sau o națiune. Stigmatul este asociat cu o lipsă de cunoștințe despre modul în care se răspândește virusul COVID-19, necesitatea de a da vina pe cineva, temerile cu privire la boli și moarte și bârfele care răspândesc zvonuri și mituri, însoțit de stereotipuri, marginalizare și prejudecăți [2].

Astfel, conform cercetărilor, liderii comunitari și oficialii din domeniul sănătății publice pot ajuta la prevenirea stigmatizării prin:

- menținerea confidențialității celor care solicită asistență medicală și a celor care pot face parte din orice investigație de contact;
- corectarea limbajului negativ care provoacă stigmatizarea prin schimbul de informații exacte despre modul în care virusul se răspândește;
- asigurarea că imaginile utilizate în comunicații prezentate comunității sunt diverse și nu întăresc stereotipurile;
- folosirea canalelor media pentru a diminua stereotipurile despre oamenii care suferă de stigmatizare din cauza COVID-19;
- sugerarea de resurse virtuale pentru sănătate mintală sau alte servicii de sprijin social, psihologic pentru persoanele care au suferit de pe urma stigmatizării sau discriminării [3].

Totuși, pe lângă aceste daune, pandemia a provocat întreg sistemul educațional să se deschidă către integrarea instrumentelor digitale și a tehnicilor e-learning, producând impact asupra nivelului de alfabetizare digitală a cadrelor didactice, dar și în direcția completării cu echipamente și infrastructură IT. Atât Ministerul Educației, Culturii și Cercetării din Republica Moldova, cât și partenerii naționali și internaționali, au întreprins numeroase măsuri, au elaborat un plan de pregătire și de răspuns la COVID-19, au definitivat metodologii și regulamente pentru a asigura procesul de instruire în noile condiții.

Așadar, menționăm cele mai distinctive acțiuni întreprinse în vederea desfășurării procesului educațional, în condiții de criză:

- lansarea programelor de asistență psihologică în susținerea tinerilor, părinților, profesorilor și psihopedagogilor (UNFPA în colaborare cu ONU, Youth Klinic Moldova, grupul de sprijin PSYCOVID-MOLDOVA ș.a.);
- desfășurarea programelor de instruire pentru formatori naționali și cadre didactice, cu referire la aplicațiile și instrumentele digitale, utile procesului didactic pe niveluri de dificultate: minim, mediu și avansat.

Printre programele de instruire, destinate cadrelor didactice, care au urmărit familiarizarea cu spectrul larg de platforme educaționale, ce ar îmbogăți experiențele de învățare ale elevilor, se regăsesc: programul online de formare continuă *Trecem rapid la învățământul la distanță*, realizat în cadrul proiectului Shift Edu *Competențe digitale pentru angajare în economia modernă*, implementat de C.E. PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Agenției Austriece pentru Dezvoltare, din fondurile Programului de Cooperare Austriacă pentru Dezvoltare; programul de formare a formatorilor *Dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice din învățământul profesional tehnic,* ce a oferit posibilitatea instruirii în cascadă.

Astfel, odată ce cadrele didactice au fost instruite privitor la specificul competenței digitale, colaborării și comunicării digitale în procesul de predare și învățare, modalităților de evaluare asistată de TIC, cu referire la regulile necesare de respectat în contextul securității și al netichetei, ne-a reușit să

diseminăm bunele practice în rândul colegilor din instituţiile de învăţământ profesional tehnic, stârnind curiozitatea şi setea de cunoaştere a instrumentelor digitale ce facilitează interactivitatea, schimbul de informaţii, construirea învăţării bazate pe probleme şi investigaţie. De un interes aparte s-a bucurat elaborarea resurselor informaţionale digitale deschise şi a tutorialelor în format video şi televizat pentru pregătirea de examenele naţionale, dar şi pentru lecţii la diferite discipline şi unităţi de învăţare (www.educatieonline.md, https://invat.online, https://studii.md).

Totodată, această situaţie provocatoare a activat procesul de evaluare a necesităţilor de instruire şi auto- dezvoltare a cadrelor didactice în raport cu dozarea instrumentelor digitale integrate în procesul de învăţământ, dar şi utilizarea acestora în funcţie de niveluri de complexitate propuse în Taxonomia lui Bloom, pentru a culege efectele pozitive ale TIC, precum şi pentru formarea şi dezvoltarea a cunoştinţelor, priceperilor, abilităţilor, atitudinilor. În tabelul de mai jos prezentăm gruparea instrumentelor digitale în funcţie de operaţia de gândire antrenată [4].

Tabelul 1. *Corelarea Taxonomiei lui Bloom cu instrumentele digitale*

Nivelurile Taxonomiei lui Bloom	Instrumente digitale
Creare	Wevideo, Genially, 30hands, Bookcreator, Glogster, StoryboardThat.
Evaluare	Socrative, Formative, Google forms, Wizerme, PollEverywhere, Testmoz, Proprofs, Kaizena, Liveworksheets.
Analiză	Edmodo, Doctopus, Online Rubric, Citelighter, Hemingway.
Aplicare	Google Slides, Google MyMaps, Animoto, Coggle, Bubbleus, Lucidchart.
Înţelegere	Thinklink, Edublogs, Pixton, Tiki-Toki.
Cunoaştere	Padlet, Ideaboards, Diigo, Google Keep, SeeSaw.

CONCLUZII

După cum precizează poetul Valeriu Butulescu, ”orice evoluţie are la bază un dezechilibru”. Această situaţie de criză a provocat o zdruncinare din multe perspective, precum socială, economică, politică, însă cea mai valoroasă consecinţă pozitivă o reprezintă dezvoltarea competenţei digitale în rândul cadrelor didactice de la toate treptele de învăţământ, al elevilor, managerilor, metodiştilor şi părinţilor sau reprezentanţilor legali ai copiilor. Astfel, învăţarea digitală, prin intermediul platformelor şi instrumentelor electronice a devenit mai atractivă şi organizată, colaborativă şi transparentă, datorită diversificării opţiunilor de predare-învăţare-evaluare.

În acest context, recomandăm cadrelor didactice, care interacţionează direct cu subiecţii educaţiei şi contribuie la ghidarea în atingerea finalităţilor educaţionale, următoarele:

- adaptarea metodelor didactice la specificul instrumentelor digitale, ceea ce ar facilita organizarea eficientă a procesului instructiv-educativ;
- utilizarea metodelor corespunzătoare şi variate pentru evaluarea şi validarea rezultatelor învăţării (observaţii, interacţiuni, discuţii de grup, chestionare strategice, proiecte creative şi alte sarcini stimulative de evaluare a elevilor; teste cu itemi pe niveluri de complexitate);
- oferirea accesului la resursele şi cursurile necesare de la distanţă;
- asigurarea unui feedback imediat, relevant şi constructiv pentru elevi;
- experimentarea instrumentelor digitale variate, în vederea selecţiei unor mijloace eficiente raportate la particularităţile grupului şi individuale.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Învăţământul şi situaţia COVID-19 în Republica Moldova. Grupul Operaţional pentru Educaţie coordonat de ONU cu privire la situaţia COVID-19. Seria documentelor tematice, 2020. 20 p.
2. https://theconversation.com/coronavirus-new-social-rules-are-leading-to-new-types-of-stigma-142885
3. https://www.doh.wa.gov/CommunityandEnvironment/HealthEquity/Stigma/COVID19StigmaReduction
4. https://www.educatorstechnology.com/2017/09/the-web-version-of-blooms-taxonomy.html

Portofoliul – metodă eficientă de învăţare şi evaluare

În cadrul programului *Consolidarea sistemului de pregătire profesională tehnică în Moldova (CONSEPT IV)* a continuat seria de traininguri dedicate utilizării portofoliului şi proiectului în formarea competenţelor profesionale ale elevilor. Primul dintre acestea este *Portofoliul – metodă eficientă de învăţare şi evaluare*, iar runda a treia, desfăşurată online, a întrunit 16 cursanţi din centre de excelenţă, colegii şi şcoli profesionale.

În debutul programului de formare s-a optat pentru abordarea portofoliului anume din considerentul că acesta sau piesele disparate din componenţa lui sunt parte a activităţii cotidiene de predare-învăţare-evaluare din învăţământul profesional. Prima sesiune a confirmat din start faptul că toată lumea operează cu acest termen, îl cunoaşte, dar experienţa majorităţii cursanţilor se rezumă la alcătuirea propriului portofoliu de către cadrul didactic şi nu vizează un sistem ghidat de acumulare a portofoliului profesional de către elevi. Or, finalitatea trainingului dat rezumă anume în înţelegerea importanţei portofoliului individual al elevului, formării deprinderii de a-l completa şi actualiza în vederea activităţii ulterioare, pentru promovarea sa ca meseriaş, meşteşugar.

Obiectivele trainingului au fost: determinarea relaţiei fiecărui cursant cu portofoliul ca metodă de învăţare şi de evaluare; elaborarea unor repere conceptuale comune versus utilizarea portofoliului de acumulare; stabilirea structurii obligatorii şi a variabilelor pentru portofoliul aplicat în instruirea modulară; examinarea modalităţilor de evaluare a pieselor de portofoliu; extinderea repertoriului didactic personal al fiecărui cursant; motivarea pentru aplicarea (raţională) a portofoliului în procesul de învăţare şi evaluare.

Conţinutul trainingului a vizat: formarea comunităţii dinamice de instruire; abordarea problemei portofoliului ca metodă şi instrument de evaluare; tipuri de portofolii; argumentarea necesităţii aplicării portofoliului în formarea profesională; structura portofoliului; piesele de portofoliu versus instruirea modulară; portofoliul (de curs sau modul) profesorului; strategii de evaluare a portofoliului; referenţialul de evaluare pentru portofoliu/ pentru produse din portofoliu; soluţionarea problemelor complexe de evaluare a portofoliului.

În acest modul s-a elaborat o platformă comună, în cadrul căreia s-ar putea iniţia atât dezbateri şi discuţii constructive, cât şi examina amplitudinea alternativelor acceptabile în raport cu tipologia portofoliilor, procedura de acumulare şi cea de evaluare.

* * *

Gândire critică în învăţământul profesional

Promovarea gândirii critice în învăţământul profesional a continuat prin instruirea a 13 profesori şi maiştri din diferite instituţii. În perioada 24-26 martie curent, C.E. PRO DIDACTICA a oferit trainingul de iniţiere *Gândire critică pentru formarea competenţelor profesionale* (modulul I), acesta realizându-se la distanţă.

Trainingul face parte din seria de 3 module, acesta propunându-şi să creeze o viziune de ansamblu asupra gândirii critice, inclusiv să valorifice ideea că **nu există un singur răspuns corect** pentru numeroşi itemi şi întrebări pe care le adresăm elevilor. Trei zile de training au însemnat nu numai aplicarea a peste 20 de tehnici interactive, care pot fi uşor transferate în contextul clasei, al laboratorului, atelierului etc., ci şi posibilitatea de a utiliza anumite instrumente TIC în demersul educaţional. Cursanţii au la dispoziţie o lună pentru a aplica aceste tehnici pe viu, în

procesul de studii, la materiile pe care le predau și la temele care sunt acum la ordinea zilei. Pentru clarificare, pot accesa și consulta Ghidul IV LSDGC, care conține descrierea tehnicilor și algoritmul de aplicare, precum și alte materiale informative. Urmează să se facă o triere a tehnicilor, a informațiilor și să se realizeze transferul la disciplina predată și la competențele pe care cursanții le dezvoltă la elevi. Trainingul următor va oferi timpul necesar pentru autoanaliza acestor activități de la clasă, formularea concluziilor și stabilirea de noi obiective.

* * *

Managementul calităţii versus calitatea managementului

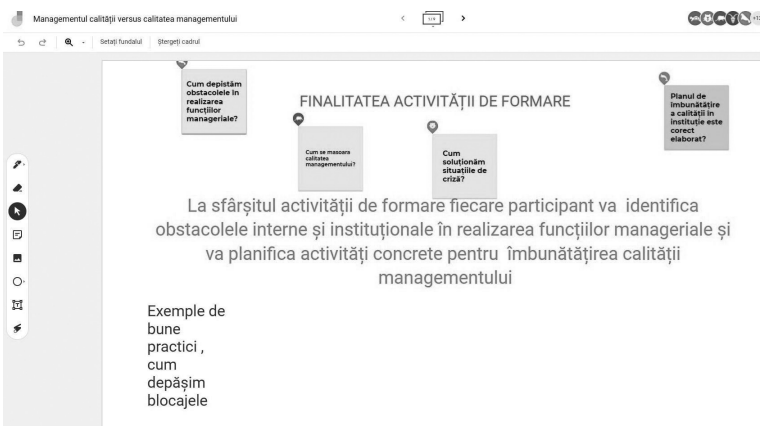
În perioada 17-19 martie curent, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în cadrul aceluiași proiect, a organizat online seminarul-training *Managementul calității versus calitatea managementului*, care a avut drept finalitate identificarea obstacolelor personale și instituționale în calea realizării funcțiilor manageriale de către fiecare cursant și a planificării activităților concrete în vederea îmbunătățirii calității managementului. Conținutul activității s-a bazat pe materialele din lucrarea *Managementul calității versus calitatea managementului* (R. Bezede (coord.), V. Chicu, S. Lîsenco. Chișinău: C. E. PRO DIDACTICA, 2020. 56 p.), disponibilă pe: http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2021/02/Ghid_MC-vs-CM-5.pdf

Activitățile de predare-învățare, structurate în baza cadrului ERRE și axate preponderent pe învățare prin descoperire, au respectat principiul valorificării experienței managerilor-cursanți. Deși s-a desfășurat online, au fost planificate și realizate cu succes activități în grupuri mici, în ateliere de lucru, iar aplicarea eficientă a instrumentelor digitale (Zoom, Power Point și Jamboard) a asigurat un grad înalt de interactivitate. Formatorii, Valentina Chicu și Serghei Lîsenco, au reușit să susțină un mediu de comunicare constructiv, bazat pe deschidere. Discuțiile reflexive au fost bine echilibrate cu prezentarea informațiilor teoretice și au stimulat interesul celor prezenți.

Participanții, directori și directori adjuncți din 15 instituții beneficiare ale proiectului, s-au implicat activ și au reușit:

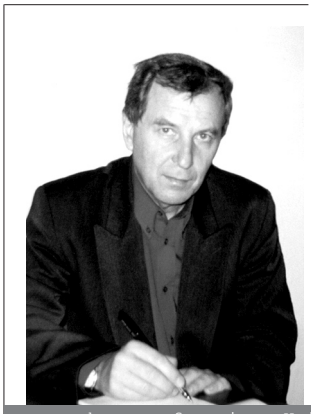
- să verifice propria înțelegere a conceptelor cu care s-a operat în cadrul activității de învățare: *calitate, managementul calității, calitatea managementului, funcții manageriale* etc.
- să identifice și să constate factorii care influențează calitatea managementului: *competențele profesionale și calitățile personale ale managerului*;
- să analizeze indicatorii calității realizării funcțiilor manageriale (planificarea, organizarea, coordonarea, monitorizarea și evaluarea) și să prezinte exemple de performanțe și dificultăți în atingerea acestor indicatori;
- să prezinte posibile activități prin care managerul poate dezvolta competențe specifice necesare exercitării calitative a funcțiilor manageriale.





Aceste rezultate au creat condiții necesare și suficiente pentru desfășurarea în următoarele 6-8 săptămâni a activităților de autoevaluare, pentru elaborarea planului de îmbunătățire a calității managementului în instituție și inițierea implementării planului dat. Rezultatele individuale vor fi prezentate în cadrul sesiunii de follow-up, care avea loc în luna mai.

Rima BEZEDE,
coordonator de proiect



Sorin **CRISTEA**
dr., prof. univ., Universitatea din Bucureşti

Competenţe sociale în contextul învăţării la distanţă

CZU 37.018.43:004 | doi.org/ 10.5281/zenodo.4560634

Rezumat: *Competenţele sociale – raportate la conceptul pedagogic de* competenţă *– constituie o resursă psihologică importantă la scara întregului proces de învăţământ, inclusiv în învăţarea la distanţă. Sunt necesare tuturor actorilor educaţiei (profesori, elevi/studenţi, manageri şcolari etc.) şi implicate în managementul oricărei activităţi pedagogice (de educaţie, de instruire, de proiectare curriculară a educaţiei şi a instruirii etc.). La acest nivel, pot fi valorificate mai multe modele de analiză a inteligenţei sociale. Competenţa socială a profesorului reflectă dimensiunea teoretică şi practică a conştiinţei sociale, bazată pe cultivarea inteligenţei sociale. Proiectarea sa curriculară poate fi realizată în funcţie de taxonomiile care definesc gradual obiectivele psihologice noncognitive (afective, motivaţionale, volitive, caracteriale). Proiectarea curriculară a lecţiei şcolare şi a cursului universitar, realizată în clasa virtuală, implică valorificarea în condiţii speciale a competenţei sociale care susţine capacitatea elevului/studentului de învăţare autonomă. La acest nivel, este necesară asamblarea a două procese complementare, de natură tehnologică (transformarea datelor în informaţie digitală) şi pedagogică (esenţializarea mesajului didactic la nivelul corelaţiei optime dintre informare şi formare-dezvoltare pozitivă).*

Cuvinte-cheie: *competenţă socială, competenţă pedagogică, inteligenţă socială, conştiinţă socială, taxonomia obiectivelor noncognitive, proiectare curriculară în clasa virtuală, concepte fundamentale ale informaticii.*

Abstract: *Social competences – related to the pedagogical concept of competence – are an important psychological resource at the scale of the whole educational process, including distance learning. They are: a) necessary for all education actors, teachers, pupils/students, school managers, etc .; b) involved in the management of any pedagogical activity (education, training, curricular design of education and training, etc.). At this level, several models of social intelligence analysis can be used. The social competence of the teacher reflects the theoretical and practical dimension of social consciousness, based on the cultivation of social intelligence. Its curricular design can be made according to the taxonomies that gradually define the noncognitive psychological objectives (affective, motivational, volitional, characteristic). The curricular design of the school lesson and of the university course, realized in the virtual class implies the capitalization in special conditions of the social competence that supports the capacity of the pupil/student of autonomous learning. At this level it is necessary to assemble two complementary processes, of a technological nature (transformation of data into digital information) and pedagogical (essentialization of the didactic message at the level of the optimal correlation between information and training-positive development).*

Keywords: *social competence, pedagogical competence, social intelligence, social consciousness, taxonomy of noncognitive objectives, curriculum design in the virtual classroom, fundamental concepts of informatics.*

În procesul de învăţământ, *competenţele sociale* constituie o resursă psihologică importantă, angajată în proiectarea şi realizarea activităţii de instruire, inclusiv sau mai ales în contextul deschis al învăţării la distanţă. Analiza lor solicită raportarea la conceptul pedagogic de *competenţă,* care defineşte capacitatea actorilor educaţiei de a acţiona

eficient într-un domeniu general (educaţia/instruirea/proiectarea curriculară a educaţiei şi a instruirii la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ) şi particular (pedagogia pe trepte şi vârste şcolare, didactica diferitelor discipline de învăţământ, pedagogia socială/a familiei, a muncii de diferite tipuri etc.), pe baza mobilizării şi utilizării optime a cunoştinţelor (teoretice şi aplicative), susţinute valoric şi atitudinal, asimilate şi interiorizate în timp determinat (un semestru/an de învăţământ etc.).

Structura de funcţionare a unei competenţe pedagogice este activată eficient, la nivelul interdependenţei dintre: a) cunoştinţele teoretice/„declarative" – concepte, modele conceptuale, axiome, legi, principii, enunţuri, formule, date factuale/punctuale esenţiale (*savoir* = a şti); b) cunoştinţele aplicative: deprinderi/cunoştinţe teoretice automatizate prin exerciţiu; priceperi/strategii cognitive, care integrează un set de deprinderi şi cunoştinţe teoretice aplicate în rezolvarea de probleme şi situaţii-problemă (*savoir-faire* = a şti să faci); c) cunoştinţele condiţionale: valorile de referinţă (raportate la conţinuturile generale ale educaţiei: binele moral, adevărul ştiinţific, utilitatea adevărului ştiinţific aplicat, frumosul, sănătatea psihică şi fizică) şi atitudinile (socioafective, motivaţionale, volitive, caracteriale) faţă de cunoştinţele teoretice şi aplicative, care susţin interiorizarea şi valorificarea lor deplină, durabilă (*savoir-être* = a şti să fii) [10, pp. 70-78; 12, pp. 16-22].

În proiectarea curriculară a educaţiei şi a instruirii, competenţele pedagogice sunt definite la nivelul obiectivelor psihologice cognitive, noncognitive (din domeniul socioafectiv) şi motorii (din domeniul psihomotor), integrate în taxonomiile obiectivelor psihologice (cognitive, afective, psihomotorii) [5, 6, 9, pp. 57-191]. În analiza noastră, obiectivele psihologice sunt exprimate gradual în termeni de competenţe generale şi specifice, operaţionalizate la nivel de obiective concrete care implică atingerea unor performanţe observabile şi evaluabile pe parcursul unei activităţi de instruire, determinată spaţio-temporal (lecţie etc.) [7, pp. 58-120].

Competenţa socială necesară tuturor actorilor educaţiei (profesori şi elevi, manageri şcolari/directori, responsabili de comisii şi catedre metodice, consilieri şcolari, inspectori şcolari etc., părinţi, alţi reprezentanţi ai comunităţii educaţionale locale) este proiectată special la nivelul obiectivelor din „domeniul afectiv", care au o sferă de referinţă mai largă în măsura în care „descriu modificările intereselor, atitudinilor şi valorilor, ca şi progresul realizat în zona raţionamentului şi a capacităţii de adaptare a elevilor [5, p. 9; 9, p. 117].

În această perspectivă, *competenţele sociale* proiectează formarea şi dezvoltarea capacităţii elevilor de *adaptare superioară* la cerinţele şcolare şi extraşcolare, susţinută cognitiv – prin cunoştinţe sociale, teoretice şi aplicative – şi noncognitiv, prin valorile sociale ale binelui moral (moral-religios, civic, politic, juridic, profesional/deontologic) şi noncognitiv, prin atitudinile sociale cultivate pozitiv la nivel afectiv, motivaţional, volitiv şi caracterial. Ele sunt produsul *inteligenţei sociale,* cultivată ca *aptitudine specială*, cognitivă, dar şi noncognitivă, implicată în rezolvarea unor probleme sociale complexe, identificate la nivel intrapersonal şi interpersonal, în managementul oricărei activităţi sociale (comunitare, economice, politice, artistice, sportive, spirituale), în general, în managementul educaţiei/organizaţiei şcolare, clasei de elevi, lecţiei, în mod special.

Competenţa socială, necesară în managementul oricărei activităţi pedagogice (de educaţie, instruire, proiectare curriculară a educaţiei şi a instruirii; de cercetare şi perfecţionare pedagogică, de orientare şcolară şi profesională, de consiliere în carieră; de inspecţie şcolară etc.), reflectă şi integrează resursele inteligenţei sociale, care pot fi analizate la nivelul mai multor modele teoretice, valorificabile pedagogic [16, pp. 45-60].

Modelul inteligenţei sociale propus de Robert J. Sternberg (1985) este construit la nivelul corelaţiei existente între inteligenţa: a) analitică (probată prin IQ); b) sintetică (intuitivă, creativă, exprimată prin produse originale, care trebuie evaluate social); c) practică (implicată în adaptarea persoanei la diferite situaţii existente apărute în contexte sociale deschise). Formarea inteligenţei sociale devine, astfel, un obiectiv psihologic strategic, exprimat în termeni de *competenţă generală,* care trebuie dezvoltată prin **învăţare mixtă**, formală şi nonformală, realizată direct şi „de la distanţă" pe tot parcursul vieţii [18, pp. 41-45].

Modelul inteligenţei sociale propus de Karl Albrecht (2006) defineşte i*nteligenţa socială* ca aptitudine superioară – de „a te înţelege bine cu alţii şi de a-i face pe aceştia să coopereze bine cu tine" – studiată special de „noua ştiinţă a succesului". Ea este reprezentată la nivelul „unui cub" al inteligenţei generale, construit prin interacţiunea a şase tipuri de inteligenţă: a) abstractă; b) socială; c) practică; d) emoţională; e) estetică; f) kinestezică. În cadrul său, *inteligenţa socială* îndeplineşte funcţia generală de integrare socială a celorlalte tipuri de inteligenţă, abordate la nivel de „competenţe-cheie ale vieţii". Structura sa de bază include capacitatea de: a) *conştientizare* a comportamentelor necesare în diferite contexte sociale; b) *participare* la viaţa comunitară; c) *acţiune* realizată cu încredere în calităţile autentice ale persoanei/persoanelor care asigură adaptarea la mediul social; d) *exprimare clară*, *transparentă*, a *stărilor afective* interiorizate şi a *intenţiilor motivante*, argumentate social; e) *comunicare empatică* bazată pe încredere reciprocă între actorii sociali (ai educaţiei)

în condiţii de cooperare şi de colaborare cognitivă şi noncognitivă. Ca urmare, inteligenţa socială asigură fundamentele psihologice solide ale competenţei sociale, probată, în mod special, în comunicarea pedagogică (auto)perfectibilă, necesară în activitatea de instruire. O astfel de competenţă socială presupune: a) centrarea pe inteligenţa socială înaltă, considerată „nutritivă" sau „hrănitoare"; b) eliminarea efectelor generate de inteligenţa socială slabă, care generează „comportamente toxice" [2; 3, pp. 6-14].

Modelul inteligenţei sociale propus de Daniel Goleman (2006) defineşte inteligenţa socială la nivel de aptitudine superioară, probată în managementul social prin eficacitate interpersonală şi intrapersonală. Sfera sa de referinţă evidenţiază diferenţa dintre inteligenţa generală – bazată pe aptitudini cognitive – şi inteligenţa socială, care implică resurse psihologice tipice unor aptitudini cognitive, dar şi unor aptitudini noncognitive. Funcţia generală a inteligenţei sociale vizează valorificarea optimă a tuturor resurselor aptitudinale cognitive şi noncognitive, intrapersonale şi interpersonale, angajate în construcţia unei competenţe sociale superioare, afirmată la nivelul conştiinţei sociale, proprii fiecărei personalităţi umane, în context determinat. În consecinţă, structura de bază a inteligenţei sociale, corespunzătoare funcţiei sale generale, este fixată în zona conexiunii dintre inteligenţa intrapersonală – interpersonală, reflectată şi perfecţionată la nivelul interdependenţei dintre dimensiunea teoretică şi practică a conştiinţei sociale [13, pp. 102-116].

Conştiinţa socială teoretică defineşte ansamblul conceptelor care reflectă cognitiv, dar mai ales noncognitiv (afectiv, motivaţional, volitiv, caracterial), realitatea socială, la nivel de:

a. *Empatie primară* – „capacitatea imediată de a sesiza emoţiile" (şi gândurile) partenerilor în condiţii de „sensibilitate interpersonală";
b. *Rezonanţă emoţională* – capacitatea de „a recepta şi asculta sentimentele altei persoane", în condiţii de *sincronie* psihofiziologică şi de *deliberare* sociocognitivă şi socioafectivă;
c. *Precizie empatică*, socioafectivă şi sociocognitivă – capacitate bazată pe perfecţionarea empatiei primare, care vizează „înţelegerea explicită a ceea ce simte şi gândeşte altcineva";
d. *Cogniţie socială* – capacitatea de „a şti cum funcţionează lumea socială", necesară în diferite situaţii sociale, pentru a putea elabora „soluţii sociale la dileme sociale".

Conştiinţa socială aplicată defineşte ansamblul obişnuinţelor şi atitudinilor sociale (comunitare, culturale, civice etc.) angajate în transformarea realităţii sociale prin acţiuni eficiente care probează dezinvoltura socială a actorilor sociali (actorilor educaţiei), apţi să realizeze „interacţiuni fructuoase", probate la nivel de:

a. *Sincronie* – capacitate de „interacţiune fără probleme la nivel nonformal";
b. *Imagine de sine* – capacitate de autoreflectare a propriei personalităţi/expresie a inteligenţei intrapersonale;
c. *Influenţă* – capacitate de modelare a rezultatelor unei/unor interacţiuni prin tact şi autocontrol, cu atenţie şi stăpânire de sine, care poate fi exercitată în sens pozitiv sau negativ;
d. *Preocupare* – capacitate de „a simţi nevoile celuilalt", constituită ca „un îndemn la acţiune" eficientă, în condiţii de perfecţionare a empatiei în context social deschis (clasă de elevi, organizaţie şcolară, comunitate educaţională locală etc.).

Competenţa socială a profesorului reflectă activ dimensiunea teoretică şi practică a conştiinţei sociale, bazată pe inteligenţa socială, dezvoltată prin „educarea căii inferioare", care asigură deschiderea spre „abilităţile căii superioare" .

Educarea/autoeducarea căii inferioare a inteligenţei sociale permite exersarea competenţei sociale a profesorului capabil: a) să descifreze emoţiile pe baza expresiilor faciale; b) să îmbunătăţească empatia primară în pofida caracterului său instantaneu şi inconştient; c) să detecteze microexpresiile din viaţă reală, utile pedagogic. Abilităţile care asigură calea superioară a inteligenţei sociale consolidează competenţa socială a profesorului bazată pe *empatia cognitivă*. Aceasta permite (auto)perfecţionarea comunicării pedagogice în funcţie de gradul de receptare/asimilare/interiorizare a mesajului didactic la nivelul tuturor elevilor clasei, realizată în condiţii de sincronizare psihologică, de ascultare atentă reciprocă, de precizie şi preocupare empatică permanentă [Ibidem, pp. 118-122].

Taxonomia obiectivelor psihologice „din domeniul *afectiv*", promovată de teoria generală a curriculumului, integrează în structura sa un set de competenţe sociale care pot fi dobândite gradual în cadrul activităţilor de educaţie şi instruire, organizate formal, dar şi nonformal, cu deschideri multiple spre informal, realizate la toate treptele procesului de învăţământ (primar, secundar şi superior/universitar) [9, pp. 125-128].

Analiza acestei „taxonomii", consacrată istoric, evidenţiază existenţa unor obiective psihologice noncognitive, care nu sunt doar afective, ci şi motivaţionale, volitive şi caracteriale. Ele sunt definite în termeni psihologici de competenţe sociale, care vizează gradual şi cumulativ [7, pp. 79-86]:

1. Receptarea mesajului didactic, nu doar la nivel cognitiv, ci şi noncognitiv, prin: a) participare socioafectivă (pozitivă) şi motivaţională (interiorizată); b) angajare volitivă (în depăşirea obstacolelor identificate în acţiunea de învăţare/

autoînvăţare); c) dirijare/autodirijare a atenţiei, transformată în atitudine caracterială, pe tot parcursul activităţii;

2. Răspunsul elevilor la mesajul didactic – receptat nu numai cognitiv, ci şi noncognitiv, exprimat prin: a) asumare socioafectivă pozitivă în cadrul activităţii frontale şi pe microgrupe; b) angajare volitivă consecventă în context social (clasă de elevi, comunitate şcolară, familie etc.); c) implicare afectiv-motivaţională optimă în activitatea de educaţie/instruire, organizată formal şi nonformal, în context frontal, pe microgrupe şi individual;
3. Valorizarea noncognitivă a mesajului didactic – interiorizat de elevi la nivel cognitiv, dar şi noncognitiv (afectiv, motivaţional, volitiv, caracterial) – realizată prin: a) acceptarea unei/unor valori sociale la nivel caracterial; b) asumarea afectivă a unei/unor valori sociale transmise; c) susţinerea volitivă şi motivaţională a unei/unor valori sociale (receptate, asimilate şi interiorizate în contexte deschise);
4. Organizarea noncognitivă a mesajului didactic receptat, asimilat, interiorizat, valorizat (afectiv, motivaţional, volitiv, caracterial), realizată prin: a) asumarea unei valori sociale dominante a mesajului didactic, la nivel caracterial; b) ordonarea valorilor sociale esenţiale ale mesajului didactic, la nivel caracterial;
5. Caracterizarea noncognitivă a mesajului didactic receptat, interiorizat, valorizat, organizat, realizată prin: a) identificarea şi fixarea valorilor sociale dominante ale mesajului didactic la nivel de atitudine caracterială; b) generalizarea valorilor sociale dominante ale mesajelor pedagogice la nivel de concepţie despre lume, interiorizată deplin, în plan cognitiv (aptitudinal/raţional, logic, intelectual) şi noncognitiv (atitudinal/afectiv, motivaţional, volitiv, caracterial).

Competenţele sociale evidenţiate sunt necesare, în mod special, în condiţii de instruire online, în contextul învăţării mixte, distanţată fizic, apropiată psihologic, prin angajarea pedagogică a empatiei cognitive şi noncognitive în construcţia şi reconstrucţia permanentă a mesajelor didactice mediate şi comunicate în regim tehnologic, informaţional, special.

Valorificarea **pedagogică** a resurselor tehnologice specifice instruirii online solicită profesorului reconstrucţia unităţilor de învăţare la nivelul unor sinteze tematice deschise, realizate prin selectarea şi articularea optimă (didactică şi informatică) a conţinuturilor de bază, puţine, dar esenţiale, durabile, flexibile, adaptabile la cerinţele unor obiective/competenţe care vizează nu doar stăpânirea materiei, ci şi transferul operaţional (disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar/multidisciplinar, transdisciplinar) şi exprimarea creativă superioară (inventivă, inovatoare), susţinute atitudinal (afectiv, motivaţional, volitiv, caracterial).

O astfel de abordare stimulează învăţarea autonomiei în condiţiile în care mesajele didactice, esenţializate prin informatizare şi comunicate eficient în condiţii online, consolidează şi dezvoltă competenţele pedagogice: a) cognitive, de înţelegere, aplicare, analiză-sinteză, evaluare critică a mesajelor didactice, receptate şi asimilate în timp; b) noncognitive, de susţinere a mesajelor didactice interiorizate, prin organizarea şi valorificarea lor în plan atitudinal socioafectiv (pozitiv), motivaţional (intern), volitiv (consecvent), caracterial (echilibrat) [8, pp. 89-95].

Proiectarea curriculară a lecţiei şcolare şi a cursului universitar, realizabilă în clasa virtuală, are în vedere învăţarea mixtă, organizată: a) *formal*, prin receptarea mesajului didactic, comunicat la nivel de interacţiune eficientă, conceput în condiţii de sincronie online; b) *nonformal*, prin sinteza cu valoare de grilă de lectură propusă de profesor pentru asimilarea, interiorizarea şi valorificarea mesajului didactic (receptat online) pe termen scurt, mediu şi lung.

Procesul de natură **tehnologică** implică transformarea informaţiei, preluată din programa şcolară, în informaţie digitală, necesară pentru a elimina tendinţa de: a) intoxicare sau manipulare informaţională (întreţinută prin interferenţă negativă între cunoştinţele esenţiale şi neesenţiale, care generează suprasolicitarea memoriei mecanice şi a motivaţiei externe); b) trunchiere sau diluare informaţională (prin solicitarea predominantă a cunoştinţelor aplicative fără raportarea acestora la cunoştinţele teoretice de bază, esenţiale, care susţin învăţarea/autoînvăţarea pe tot parcursul vieţii/*savoir-être* = a şti să fii).

Procesul de natură **pedagogică** implică învăţarea autonomă eficientă, anticipată de profesor prin grila de lectură propusă în sinteza construită pe baza unui ansamblu de mesaje didactice, elaborate curricular la nivelul corelaţiei necesară între: a) informarea semnificativă, (cu sens pedagogic) – b) formarea-dezvoltarea pozitivă a elevului/studentului care vizează prioritar **gândirea** (analitică, sintetică şi critică) şi **motivaţia internă** (susţinută şi consolidată socioafectiv, volitiv, caracterial), **nu** memoria mecanică şi motivaţia externă.

Asamblarea celor două procese solicită valorificarea pedagogică a conceptelor de bază ale informaticii – ştiinţă logico-matematică, specializată în studiul fundamentelor teoretice ale informaţiei, aplicabile, la scară socială, în toate domeniile cunoaşterii. Avem în vedere conceptele fundamentale care definesc obiectul de studiu, normativitatea şi metodologia de cercetare specifice informaticii:

1) *Date* – elementele unei mulţimi (obiecte, acţiuni, persoane etc.), exprimate în diferite forme (logice, matematice, simbolice, faptice etc.);
2) *Informaţii* – date prelucrate şi transmise cu sens, cu înţeles, interiorizat în context determinat, ca sferă de referinţă, condiţionat din perspectivă epistemologică şi praxiologică;
3) *Algoritmi* – „paşi necesari pentru rezolvarea unei probleme logice (sau matematice) sau a unei sarcini", dependenţi de context, necesari la nivel de „algoritmi de căutare, de planificare, de sortare, de comprimare fără pierderi";
4) *Grafuri* – „structuri de date (cu sens) formate din zero sau mai multe noduri – vârfurile unei probleme – şi muchii" care asigură legăturile dintre noduri, care permit programarea şi analiza unor modele de activitate ce descriu o buclă (desfăşurată în funcţie de un singur nod) sau un ciclu (desfăşurat în funcţie de mai multe noduri);
5) *Bază de date* – structură care valorifică informaţiile procesate şi asamblate prin algoritmi şi grafuri (utilizaţi în funcţie de specificul activităţii), construită la nivel de model (ierarhic – reţea/relaţional, postrelaţional – conceptual/pentru bazele de date relaţionale), ordonat prin „constrângeri de integritate" de diferite tipuri (de comportament; de dependenţă între date, acţiuni, principii; de modelare prin tabele sau modele-ideale etc.);
6) *Reţea*/*Network* – conexiune funcţională între informaţiile esenţializate, integrate în baza de date, perfectibilă în context deschis, dependent de modelele teoretice adoptate şi de sfera de reprezentare (locală, teritorială, naţională, globală), reflectată pedagogic şi la nivel de curriculum (local, naţional, european, internaţional);
7) *Feedback* – conexiune inversă realizată între emiţător şi receptor, care orientează acţiunea de comunicare, integrată în structura oricărei activităţi sociale (în cazul nostru, pedagogice) la nivel de reglare-autoreglare: a) pozitivă (care implică perfecţionarea continuă a operaţiilor angajate în acţiunea de comunicare, integrate în „bucla pozitivă" a acesteia) – negativă (care solicită corectarea/modificarea/înlocuirea unor operaţii implicate în acţiunea de comunicare, integrate în „bucla negativă" a acesteia); b) externă (iniţiată de emiţător) – internă (iniţiată de receptor, în condiţiile în care acesta dobândeşte competenţa autoevaluării corecte a propriilor rezultate, eficientă în context deschis) [1; 4; 11; 14; 15].

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Aiken P. et al. Microsoft Computer Dictionary, Fifth edition, Microsoft Edition, Washington, 2002.
2. Albrecht K. Social Intelligence. The New Sciences of Succes. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2006.
3. Albrecht K. Inteligenţa socială. Bucureşti: Curtea Veche, 2007.
4. Anghel T. Dicţionar de informatică. Bucureşti: Corint Books, 2017.
5. Bloom B.S. et al. Taxonomy of Educational Objectives: I, Cognitive Domain. New York: Mc.Kay Co. Inc.,1956.
6. Bloom B.S. et al. Taxonomie des objectifs pédagogiques. I, Domaine Cognitive. Trad. Montreal: Education Nouvelle, 1969.
7. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Obiectivele instruirii/procesului de învăţământ. Vol. 8. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2018.
8. Cristea S. Instruirea online, o nouă paradigmă a educaţiei? În: Tribuna Învăţământului, nr. 4-5, Serie nouă, aprilie-mai 2020.
9. De Landsheere V., De Landsheere G. Definirea obiectivelor educaţiei. Trad. Bucureşti: EDP, 1979.
10. Delors J. (coord.) Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI, 1996. Trad. Iaşi: Polirom, 2000.
11. Downing D.A. Dictionary of Computer and Internet Terms. Tenth Edition. New York: Barron's Educational Series, 2009.
12. Dulamă M.-E. Fundamente despre competenţe. Teorie şi aplicaţii. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010.
13. Goleman D. Inteligenţa socială. Bucureşti: Curtea Veche, 2007.
14. Handrabura L., Grîu N. Educaţia pentru media. Manual pentru clasa X-XI. O disciplină care te învaţă să gândeşti critic. Centrul pentru Jurnalism Independent. Chişinău, 2019.
15. Manole I.-C. Repere epistemologice în analiza limbajului pedagogic din perspectiva informaticii. Teză de doctor în ştiinţe pedagogice. Specialitatea *pedagogia istorică*. Chişinău: UPSC *Ion Creangă*, 2019.
16. Microsoft Computer Dictionary. Fifth edition. Washington: Microsoft Edition, 2002.
17. Popa C. Competenţele socio-emoţionale în perspectiva educaţiei morale. Craiova: Sitech, 2020.
18. Sternberg R. J. Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.