



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 4 (122), 2020

ISSN 1810-6455

Categoria B

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

Redactor-șef:

Mariana VATAMANU

Redactori:

Elena SUFF

Vitalie SCURTU

Tehnoredactare și design grafic:

Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"

S.R.L., mun. Chișinău

Tiraj: 600 ex.

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

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, mun. Chișinău

MD-2012, Republica Moldova

tel: (022)542976, fax: (022)544199

e-mail: didacticapro@prodidactica.md

www.prodidactica.md/revista

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

EX CATHEDRA

Angela GLOBA, Ala GASNAȘ

Asigurarea calității formării inițiale a profesorilor de informatică prin integrarea TIC în procesul didactic

(Ensuring the Quality of the Initial Training of Computer Science Teachers by Integrating ICT in the Didactic Process) 2

Ibrahim ASLA
Organizarea programului de dezvoltare a motivației învățării la liceenii arabi din Israel (The Organization of the Learning Motivation Development Program for Arab Students in Israel)..... 5

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Mihail TEȘCU

Două instrumente calimetrice utile și obligatorii din activitatea tuturor managerilor școlari (Two Quality Measurement Tools, Useful and Compulsory for All School Managers)..... 10

EDUCAȚIA ADULȚILOR

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Dorina PUTINĂ

Extinderi andragogice în domeniul dezvoltării curriculare. Practici profesionale vocaționale (Andragogical Extensions in the Area of Curriculum Development: Vocational Professional Practices)..... 14

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU

Citind curriculumul de istorie (Reading the History School Curriculum)..... 22

Olga COSOVAN

Conceptul de inter- și transdisciplinaritate a terminologiei (The Concept of Terminology as an Inter- and Transdisciplinary Entity) 27

Elena SUFF

Lectura ca sursă de informare pentru alte lecturi: viața cotidiană privită prin literatură (Reading as a Source for Other Readings: Teaching History of Daily Life through Literature)..... 30

EDUCAȚIA ÎN FAMILIE

Daniela TERZI-BARBAROȘIE

Educația în familie – plasa de siguranță în era globalizării (Education in the Family as a Safety Net in the Age of Globalization)..... 35

DOCENDO DISCIMUS

Michelle ILIEV

Modernizarea spațiilor de învățare prin aplicarea metodologiei *Design Thinking* (Applying *Design Thinking* in the Modernisation of Learning Space) 38

Ana BULAT-GUZUN

Manualul digital interactiv – cheia succesului pentru TIC în educație (The Interactive Digital Textbook as a Key to the Success of ICT in Education)..... 44

EXERCITO, ERGO SUM

Amelia PÎNTEA

Reflecții cu privire la organizarea procesului instructiv-educativ la *Geografie* în era tehnologiilor informaționale

(Reflections of the Organization of Teaching and Learning in *Geography* Classes in the Informational Technology Era) 48

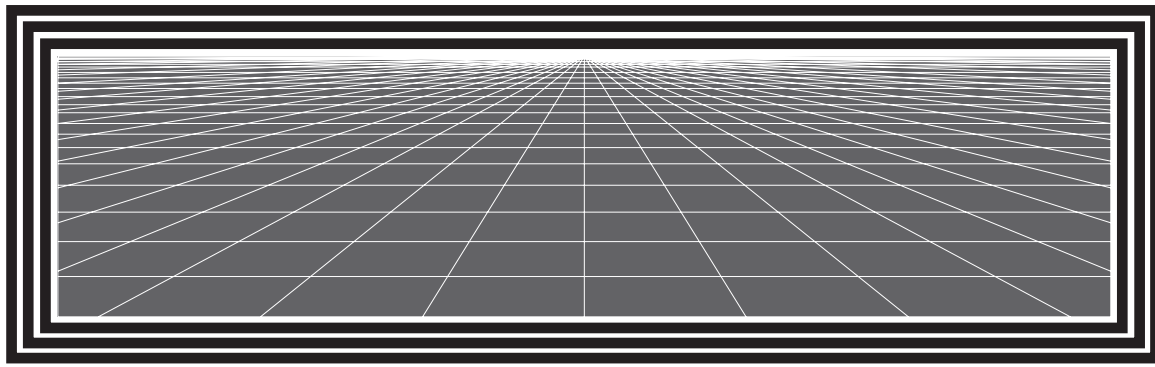
Clubul de dezbateri educaționale *PAIDEIA altfel*

(The *PAIDEIA* Educational Debate Club *Otherwise*)..... 52

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Școala altfel în era globalizării (The *School Otherwise* in the Age of Globalization)..... 53



EX CATHEDRA



dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol
(cu sediul la Chișinău)

Angela GLOBA

Asigurarea calității formării inițiale a profesorilor de informatică prin integrarea TIC în procesul didactic

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.4057010

Rezumat: Utilizarea TIC în formarea profesorilor de informatică este vitală pentru asigurarea unei pregătiri de calitate. Nu doar componentele hardware și software sunt importante, dar și cele conceptuale; împreună acestea se

combină într-un model pedagogic constructivist, care încurajează inovația didactică, devenind un catalizator de dezvoltare pentru toate componentele sistemului de învățământ, axat pe învățarea interactivă.

Cuvinte-cheie: calitatea instruirii, profesor de informatică, instrumente TIC, formare inițială.

Abstract: The use of ICT in the training of computer science teachers is vital in order to ensure quality vocational training. Not only the hardware and software aspects are important, but also the conceptual ones; they come together in a constructivist pedagogical model, which encourages didactic innovation, being a development catalyst for all education system components, focused on interactive learning.

Keywords: quality of training, computer science teachers, ICT tools, initial training.

INTRODUCERE

Informatizarea societății este unul dintre factorii esențiali care contribuie la dezvoltarea și prosperarea acesteia. Experiența țărilor dezvoltate economic demonstrează faptul că nivelul înalt de alfabetizare digitală constituie unul

dintre pilonii de bază în realizarea unui drept fundamental al omului – dreptul la informație, iar rădăcinile alfabetizării digitale pornesc de la sistemul educațional (Figura 1), și anume de la cadrele didactice [6].

Una dintre provocările fundamentale pentru sistemul de învățământ superior se conturează în felul următor: Cum pot fi modelate strategiile didactice în scopul asigurării calității formării inițiale a cadrelor didactice, în mod special a profesorilor de informatică, prin integrarea TIC în procesul didactic? (Figura 1)



dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Tiraspol
(cu sediul la Chișinău)

Ala GASNAȘ

IMPORTANȚA INTEGRĂRII TIC ÎN PROCESUL DIDACTIC

Instruirea interactivă este un subiect actual în sfera educațională. Datele furnizate de mai multe studii relevă

faptul că, în urma implicării/antrenării educabililor într-o învățare interactivă, aceștia rețin până la 75% din informațiile procesate, în comparație cu procesul tradițional de învățare (sunt reținute doar 20% din informații) [4].

Cum realizăm o instruire interactivă? Cercetările efectuate de un șir de didacticieni demonstrează importanța aplicării instrumentelor tehnologiei informaționale în procesul instruirii. Rolul instrumentelor TIC în asigurarea calității în educație poate fi privit/analizat la nivel de student, proces didactic, instituție, precum și la cel de sistem de învățământ (Figura 2).

De ce sunt atât de necesare TIC în pregătirea cadrelor didactice, în special a profesorilor de informatică? În primul rând, integrarea instrumentelor respective în procesul de formare inițială a profesorilor de informatică, orientate spre asigurarea calității acestei formări, cuprinde două aspecte:

(1) formarea competențelor profesionale conform programului de studiu (aici ne referim la studierea limbajelor de programare, a softurilor specializate, a unităților hard etc.);

(2) realizarea prevederilor cadrului DigCompEdu, în care sunt stipulate cele 22 de unități de competență digitală, concentrate în 6 domenii ce evidențiază diverse arii de activitate profesională a cadrelor didactice. Al doilea aspect creează premise pentru educarea unei noi generații de studenți competenți digital, adică transformarea continuă a nativilor digitali, care, de fapt, este al șaselea domeniu din DigCompEdu (Formarea/dezvoltarea competențelor digitale ale instruiților) [3, 7] (Figura 2).

În al doilea rând, cadrul didactic informatician își asumă complementar mai multe funcții în instituția școlară: (1) asigurarea funcționalității infrastructurii digitalizate; (2) managementul sistemului informațional al instituției; (3) crearea, gestionarea site-ului școlii; (4) mentor, formator în domeniul TIC pentru cadrele didactice de la alte discipline de studiu; (5) organizarea și desfășurarea competițiilor de informatică (programare, robotică etc.) la diferite niveluri etc.

Cum asigurăm calitatea formării inițiale a viitorilor profesori de informatică prin integrarea TIC în procesul didactic? Referindu-ne la anii '80 ai secolului trecut, pregătirea profesorilor de informatică era redusă, în mare parte, la algoritmizare (proiectarea și analiza algoritmilor, programare), sisteme de operare, structura calculatorului (hardware și software). Din aceste considerente, pentru predarea și exersarea informaticii era necesar un set modest de instrumente TIC.

Datorită dezvoltării rapide a informaticii și tehnologiilor informaționale lucrurile s-au schimbat

Figura 1. Factorii care contribuie la alfabetizarea digitală



esențial. Un viitor profesor de informatică trebuie să cunoască instrumentele TIC la un nivel avansat [8]:

1. **hardware:** calculator, notebook, tabletă, telefon mobil, clicker, monitor video, ecran de proiecție, proiector multimedia, tablă interactivă, scanner, cameră video, document camera etc. (prin urmare, instituția de învățământ superior trebuie să posede aceste resurse tehnice, ele fiind de ultimă generație);
2. **software:** editoare de texte, editoare tabelare, softuri pentru prelucrarea bazelor de date, prelucrarea secvențelor audio și video, laboratoare virtuale, softuri pentru realizarea evaluării online sau interactive, LMS, LCMS, instrumente de verificare a drepturilor de autor (antiplagiat), programe antivirus, instrumentar pentru crearea resurselor educaționale digitale;
3. **instrumente cloud** pentru gestionarea datelor și aplicațiilor;
4. **softuri specializate:** limbaje și medii de dezvoltare a programelor, software și servicii pentru educație etc.

Mai mult, această evoluție a creat premise pentru modernizarea programelor de studii universitare, care, periodic, sunt actualizate prin includerea unor discipline

Figura 2. Rolul instrumentelor TIC în asigurarea calității în educație la nivel de student, proces didactic, instituție și sistem de învățământ



ce conțin informații și rezultate de ultimă oră din domeniul TIC (Robotică, Tehnologie 3D, TIC în educație etc.).

Mai mulți cercetători din sistemul de învățământ universitar din Republica Moldova și-au concentrat studiile pe sporirea calității formării inițiale a viitoarelor cadre didactice. În acest sens, au fost propuse diverse modele pedagogice axate pe integrarea TIC în procesul de predare-învățare-evaluare. Nivelul calității educației este direct proporțional cu succesul academic al studentului. Astfel, metodologiile propuse sunt axate prioritar anume pe acest subiect, fără a neglija și aspectele psihologice [1].

În cadrul cercetărilor întreprinse au fost determinate fundamentele teoretice și metodologice ale eficientizării procesului de studiere a disciplinelor universitare din aria *Informatica* prin integrarea TIC în procesul formării inițiale, având ca finalitate formarea și dezvoltarea competențelor profesionale. Mijloacele didactice digitale (MOODLE, instrumente de comunicare sincronă și asincronă, resurse web, sisteme de testare interactive, simulatoare etc.) integrate în procesul educațional, desfășurat în baza modelelor elaborate, au fost interconectate (Figura 3) [4, 5]. De asemenea, s-a intervenit și asupra formelor de organizare a procesului didactic. Astfel, prelegerea tradițională a fost substituită de prelegerea intensificată – o metodă de dezvoltare a gândirii critice la studenți, incluzând și evaluarea interactivă prin instrumente digitale.

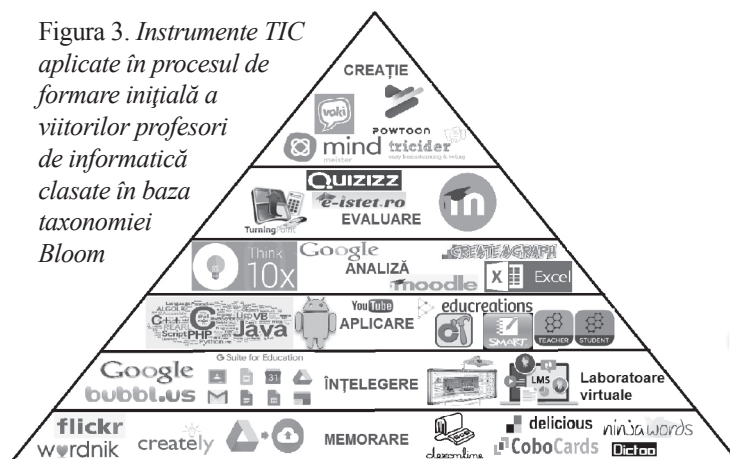
Lecția interactivă poate crește esențial motivația studenților pentru învățare. Pentru sporirea calității procesului de formare inițială a profesorilor informaticieni este necesar de a remodela metodele didactice prin prisma TIC (brainstorming electronic, ingineria ideilor, lecția unei singure probleme, problematizarea și învățarea prin descoperire, metoda clasei inversate, peer instruction etc.). Simpla integrare a TIC în activitățile didactice, fără a asigura o abordare conceptuală, metodologică nu va oferi rezultatul așteptat, așa cum acestea nu funcționează independent și nu livrează de la sine oportunități didactice [2].

Analiza performanțelor înregistrate de studenții formați în baza modelelor pedagogice și metodologiilor propuse ne-a permis să constatăm o creștere semnificativă a progresului academic. Achizițiile dobândite de către viitorii profesori de informatică în procesul formării inițiale cu siguranță vor fi integrate în procesul didactic, astfel aducându-se contribuții considerabile la o educație de calitate.

CONCLUZII

Utilizarea TIC în procesul de formare inițială a profesorilor de informatică este vitală pentru asigurarea unei formări profesionale de calitate, pentru furnizarea

Figura 3. *Instrumente TIC aplicate în procesul de formare inițială a viitorilor profesori de informatică clasate în baza taxonomiei Bloom*



sistemului educațional din țară a unor cadre didactice competitive, capabile să educe o nouă generație de tineri motivați.

Elementul-cheie pentru integrarea/aplicarea cu succes a tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare-evaluare constă în acordarea unei atenții sporite managementului proceselor, strategiei, structurii și, mai ales, rolurilor și deprinderilor. Putem deci conchide că importante sunt nu doar instrumentele (hardware, software), dar și aspectele conceptuale, care însumează un model pedagogic constructivist ce încurajează inovația didactică, devenind un catalizator de dezvoltare pentru toate componentele sistemului educațional, axat pe învățarea interactivă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Braicov A. et al. ICT Enhanced Learning: How to Use ICT. In: Rutkauskienė D., Suk O., Gudoniene D. (Eds.) ICT Enhanced Learning. Kharkiv: Planeta print, 2017, pp. 151-192.
2. Chiriac L., Globa A. Reflecții didactice asupra sistemului de pregătire a profesorilor de informatică. The 25rd Conference on Applied and Industrial Mathematics. România, Iași, 14-17 septembrie, 2017, pp.117-118.
3. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Pe: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>
4. Globa A. Metodologia implementării noilor Tehnologii Informaționale în procesul de studiere a disciplinei universitare *Tehnici de programare*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018. 172 p.
5. Gasnaș A. Metodologia implementării Sistemelor de Management al Învățării în procesul de studiu al Programării Orientate pe Obiecte. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019. 176 p.

6. Informatica și alfabetizarea digitală. Apel pentru o abordare integrată. ECDL Foundation, 2015. Pe: http://www.ecdl.org.ro/uploads/stiri/resources/files/Document_de_pozitie_ECDL_Foundation_-_Informatica_si_Alfabetizarea_digitala.pdf
7. Learning and Skills for the Digital Era. Pe: <https://ec.europa.eu/jrc/en/research-topic/learning-and-skills>
8. Veverița T. Metodologia dezvoltării competenței digitale în procesul formării inițiale a cadrelor didactice filologi. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019. 234 p.



Ibrahim ASLA

doctorand, Universitatea de Stat din Moldova

Organizarea programului de dezvoltare a motivației învățării la liceenii arabi din Israel

CZU 373.5.091(569.4) | doi.org/10.5281/zenodo.4056993

Rezumat: Articolul prezintă o caracteristică generală a "Programului de dezvoltare a motivației învățării la liceeni", reliefând direcțiile și obiectivele de bază, principiile, trăsăturile, etapele și subetapele programului, precum și instrumentarul aplicat în cazul liceenilor arabi din Israel.

Cuvinte-cheie: motivație, program, conținut, principii, caracteristici, instrumentar.

Abstract: This article reflects the general features of the High School Learning Motivation Program, highlighting the basic directions and objectives of the program, its principles, features, stages, and substages, as well as the tools used for the development of motivation in Arab high-school students in Israel.

Keywords: motivation, program, content, principles, features, tools.

INTRODUCERE

Psihodiagnoza motivației de învățare la liceenii arabi din Israel ne-a permis să conchidem că tinerii care și-au ales profilul, propunându-și obiective clare și eficiente, au o motivație a învățării mai înaltă decât cei care încă nu și-au determinat exact viitorul profesional [1, 2]. La această etapă de cercetare am pornit de la ipoteza că intervențiile special organizate (prin utilizarea diferitelor tehnici și strategii de motivare, prin stimulente intrinsece și extrinsece, prin aplicarea strategiilor didactice interactive) pot influența pozitiv stimularea motivației învățării, favorizând dezvoltarea abilităților de autoreglare emoțională și personală, a elementelor-cheie ale conștiinței de sine și eliminarea inhibițiilor, contribuind la o implicare mai evidentă și eficientă a liceenilor în procesul de învățare.

ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA PROGRAMULUI DE DEZVOLTARE A MOTIVAȚIEI ÎNVĂȚĂRII LA LICEENII ARABI DIN ISRAEL

În cadrul acestei etape a fost elaborat și implementat Programul de dezvoltare a motivației învățării la liceenii arabi din Israel. Demersul didactic experimental a fost organizat în patru direcții distincte: a) activități realizate în cadrul mai multor întruniri pedagogice, cu tematica *Motivația învățării și succesul școlar* și *Strategii didactice*

în vederea creșterii motivației învățării (cadre didactice – 3 profesori/diriginți); b) aplicarea Programului de dezvoltare a motivației învățării (liceeni din clasele universale – o clasă; liceeni din clasele cu profil real – o clasă; liceeni din clasele cu profil tehnic – o clasă).

Demersul experimental s-a desfășurat conform unei proceduri clasice, în trei etape: etapa preexperimentală (obiective, principii, caracteristici ale demersului experimental formativ); etapa experimentală (intervenții psihopedagogice destinate dezvoltării motivației învățării: conținut, condiții, strategii, tehnici); etapa postexperimentală (măsurare, cotare, evaluare). Pornind de la caracteristicile și factorii implicați în stimularea și dezvoltarea motivației învățării, am stabilit următoarele obiective de bază pentru experimentul formativ: 1. *Dezvoltarea abilităților pentru stimularea motivației învățării*; 2. *Stimularea și optimizarea autoaprecierii și a încrederii în sine*; 3. *Crearea unui climat favorabil de comunicare și interacțiune*; 4. *Identificarea și valorificarea resurselor personale*; 5. *Depășirea cauzelor care generează lipsa interesului față de învățare*.

Totodată, modalitățile de dezvoltare a motivației învățării promovate în prezenta lucrare se bazează pe următoarele principii:

1. **Principiul învățării active.** Acesta are la temelie premisa că toate activitățile de învățare implică două tipuri principale de

experiență – a observa și a face – și două modalități principale de dialog – dialogul cu sine și dialogul cu ceilalți. Faptul de a observa ceea ce fac alții presupune receptivitate, iar cel de a efectua orice activitate de învățare – experiență. Dialogul cu sine implică autochestionarea asupra propriilor gânduri și sentimente; dialogul cu ceilalți – abilitatea de a-i asculta pe alții, de a discuta. Pentru utilizarea la un nivel mai avansat a învățării active se cere o combinație potrivită a componentelor învățării active: dacă liceenii își expun gândurile despre o temă (dialog cu sine) înainte de a se angaja într-o discuție de grup (cu alții), discuțiile de grup vor fi mai bogate și mai angajate. Dacă după acestea se realizează observația, observația va fi mai bogată. Dacă urmează executarea acțiunii observate, se va ști mai bine ce este de făcut. În continuare trebuie să urmeze un nou dialog cu sine și apoi cu alții.

Liceenii își construiesc cunoașterea și înțelegerea pe baza a ceea ce cunosc și/sau cred deja. Acesta este un aspect esențial: ei posedă reprezentări, dat fiind faptul că, invariabil, indiferent de natură, cunoștințele le vor influența învățarea academică. De multe ori, elementele date (de "precunoaștere", căpătate în contexte informale) sunt idei rezonabile și adecvate în situații limitate. Dar nu este exclus să fie aplicate impropriu, în circumstanțe în care nu pot funcționa ca atare.

Liceenii acumulează noi cunoștințe prin modificarea și rafinarea conceptelor curente și prin adăugarea de noi concepte la ceea ce deja cunosc. În esență, ei își modifică ideile când acestea se dovedesc a fi nesatisfăcătoare pentru explicare, descriere, operare etc. Dacă cadrul didactic ghidează subiecții spre cercetarea informației, ei au posibilitatea să descopere singuri alternative plauzibile și, evident, folositoare.

2. Principiul instruirii interactive. Principiul instruirii interactive se axează pe ideea participării fiecărui licean în cadrul grupului pentru rezolvarea unor sarcini comune. M. Bocoș susține că instruirea interactivă reprezintă un tip superior de instruire, care se bazează pe activizarea subiecților instruirii, pe implicarea și participarea lor activă și deplină în procesul propriei formări, precum și pe instaurarea de interacțiuni, schimburi intelectuale și verbale, schimburi de idei, confruntare de opinii, argumente etc. [3].

Caracteristica majoră a principiului instruirii interactive este o abordare centrată pe cel ce învață, respectiv pe activitatea sa de constituire a cunoașterii, accentul punându-se pe construirea individuală a cunoașterii personale, pe modul în care persoana dobândește cunoștințele. Altfel spus, subiectul își personalizează metodele de lucru și își construiește strategii de acțiune adaptate propriei formări și propriei personalități. Fără îndoială, este adevărat că acela care învață trebuie să-și construiască cunoașterea prin intermediul propriei înțelegeri și că nimeni nu poate face acest lucru în locul său. Acest principiu se realizează prin implementarea strategiilor de formare a motivației învățării, care se bazează și pe construcția personală a liceanului. Nu este însă mai puțin adevărat că această construcție personală este favorizată de interacțiunea cu alții, care, la rândul lor, învață. Altfel spus, dacă liceenii își construiesc cunoașterea

proprie, nu înseamnă că fac acest lucru singuri, izolați.

3. Principiul facilitării și stimulării continue. În baza acestuia are loc explorarea căilor care sporesc posibilitățile liceenilor de a-și continua dezvoltarea pe cont propriu și în afara activităților de intervenție psihopedagogică. Astfel, liceanul rămâne cu o sarcină care va continua și în afara activităților în grup. În programul psihopedagogic pentru reducerea anxietății școlare acest tip de sarcină ia forma „temei de acasă”. Prin urmare, procesul de stimulare și dezvoltare a motivației învățării, determinat de îmbinarea ședințelor cu lucrul individual, se înfăptuiește mai frecvent și mai intensiv.

4. Principiul implicării active a liceenilor. Dezvoltarea personală este un proces de autoformare în care liceanul trebuie să se implice conștient. Astfel, prezența sa este una vie, participativă, onestă, directă, autoafirmativă și responsabilă.

5. Principiul utilizării diverselor metode în cercetarea psihopedagogică. Conform acestui principiu, este necesar de utilizat o varietate de metode, tehnici și procedee din arsenalul psihopedagogiei practice. Aplicate în practică, aceste metode se pot completa reciproc, reprezentând un instrumentar adecvat pentru a le acorda liceenilor un ajutor psihopedagogic eficient.

Programul de intervenție psihopedagogică, elaborat și realizat, are trei caracteristici esențiale.

1. Activitățile au un caracter practic. Intervențiile psihopedagogice sunt concepute astfel încât să-i ajute pe liceeni să înțeleagă natura motivației prin intermediul diferitor activități practice. Programa conține foarte puțină informație teoretică privind motivația. Accentul nu se pune pe memorarea de către liceeni a definițiilor sau explicațiilor, ci pe necesitatea de a le forma competențe specifice, utile și facilitatoare, care vor contribui la sporirea motivației pentru învățare.

2. Activitățile stimulează discuțiile. Prin încurajarea discuțiilor îi facem pe liceeni să-și împărtășească reciproc experiențe, opinii, atitudini, puncte de vedere și soluții; acest proces al schimbului de idei și de experiență reprezintă o sursă esențială pentru dezvoltarea motivației, prin sporirea încrederii în sine și a autoaprecierii. Ei au posibilitatea de a constata că și alți liceeni se confruntă cu aceleași probleme, temeri, neliniști ca și ei.

3. Activitățile pot fi adaptate. Fiecare licean este unic – fiecare învață și se comportă în mod diferit, are valori, credințe, necesități și posibilități deosebite. Astfel, activitățile propuse pot fi modificate pentru a asigura îndeplinirea lor eficientă de către toți adolescenții, în funcție de profilul ales.

În experimentul formativ au fost incluși liceeni din clasele cu profil universal, real și tehnic. Acest lucru a fost făcut deoarece se dorește să se demonstreze că motivația învățării poate fi dezvoltată și prin capacitatea și posibilitatea fiecăruia, și prin intermediul profilului ales. Grupurile au fost formate din băieți și fete.

Intervențiile psihopedagogice s-au realizat pe parcursul întregului an de învățământ, în cadrul orelor de studiu și al orelor de dirigenție. Durata unei activități a oscilat între 1 și 2 ore (Tabelul 1).

Tabelul 1. Program de intervenție destinat dezvoltării motivației învățării

Tehnici utilizate și conținut	Obiective orientative	Tema ședinței	Organizare
- Prezentări; - Exprimarea disponibilității de a participa la program; - Discuție și dialog (empatie, acceptare, respect, încredere); - Folosirea abilităților de exprimare verbală și nonverbală.	- Prezentarea liceenilor; - Crearea încrederii și spargerea barierelor; - Pregătirea liceenilor pentru a construi o relație eficientă; - Accentuarea regulilor de muncă în echipă; - Identificarea așteptărilor privind programul; - Definirea și structurarea generală a programului de dezvoltare.	Prezentare și structurare	I
- Scala de evaluare a motivației; - Discuție și dialog; - Brainstorming; - Rezumat; - Teme.	- Aplicarea scalei de evaluare a motivației pentru învățare; - Clarificarea conceptului de <i>motivație</i> și a tipurilor de motivație, - Analiza motivelor pentru învățare a liceenilor; - Demonstrarea importanței motivației în realizarea învățării; - Dezvoltarea motivației pentru învățare a liceenilor.	Motivația pentru învățare	II
- Joc de rol; - Discuție și dialog; - Ghid de succes; - Rezumat; - Teme.	- Compararea problemei cu soluția și diferențierea între ghidarea bazată pe problemă și orientarea bazată pe soluție; - Clarificarea conceptului și caracteristicilor centrării pe soluție și indicarea importanței și scopului aplicării ei în acest program.	Indicații centrate pe soluție	III
- Discuție și dialog: reformularea ideilor iraționale; - Rezumat; - Teme.	- Reformularea ideilor greșite și alogice ale liceenilor; - Identificarea și consolidarea punctelor forte ale liceenilor.	Reconstrucție	IV
- Stimularea întrebărilor; - Discuție și dialog; - Brainstorming; - Prezentări scurte; - Rezumat; - Teme.	- Identificarea soluțiilor propuse de liceeni; - Sprijinirea liceenilor în stabilirea obiectivelor educaționale realiste și generale.	Întrebarea de bază (planurile de viitor)	V
- Dialog și dezbatere; - Brainstorming; - Crearea grupurilor de discuții. - Încurajarea autoexprimării; - Rezumat; - Teme.	- Stimularea liceenilor în soluționarea problemelor posibile pentru depășirea demotivării față de învățare.	Ce altceva?	VI
- Discuție și dialog; - Desistarea; - Apelarea la un comportament pozitiv; - Rezumat; - Teme.	- Propunerea ideilor pentru dezvoltarea motivației învățării; - Determinarea gradului de importanță și prioritate al ideilor propuse; - Proiectarea unei hărți mentale a ideilor care contribuie la dezvoltarea comportamentului motivațional al liceenilor.	Harta mentală	VII
- Discuție și dialog; - Lucru în echipă; - Recompense (încurajarea și valorizarea verbală a liceenilor); - Rezumat; - Teme.	- Prezentarea și analiza soluțiilor propuse de echipă; - Susținerea și promovarea succesului și a progresului liceenilor în procesul de îndrumare; - Examinarea celei mai importante realizări și a celei mai proeminente idei ale echipei.	Ghid de succes	VIII

- Dezbatere și dialog; - Scala de evaluare; - Rezumat; - Teme.	- Examinarea ideii măsurării și importanța acesteia pentru determinarea ratei de progres a liceenilor; - Aplicarea scalei de evaluare și cotearea rezultatelor; - Introducerea rezultatelor în programele de autoevaluare.	Scala de evaluare	IX
- Dezbatere și dialog; - Rezumat; - Retestarea finală.	- Evaluarea informațiilor, a activităților programului; - Analiza expectanțelor și a măsurii în care au fost realizate; - Evaluarea gradului de dezvoltare a motivației în cadrul programului; - Finalizarea programului.	Evaluare și finalizare	X

Așadar, programul de intervenție psihopedagogică are o structură metodologică care corespunde obiectivelor cercetării și se constituie din trei etape:

I. *Etapă de cunoaștere interpersonală și de creare a unei atmosfere securizante* include facilitarea autocunoașterii, stabilirea contactului și apropierea dintre participanți. Activitățile realizate la această etapă le-au oferit liceenilor posibilități de explorare a caracteristicilor personale și de exersare a diferitelor modalități de exprimare a personalității. S-a încercat valorificarea caracteristicilor pozitive ale liceenilor, s-a creat o ambianță în care fiecare să se simtă valoros, respectat și apreciat, s-a stabilit o atmosferă prietenoasă, de ajutor reciproc, de încredere, bunăvoință și comunicare deschisă. La prima ședință formativă au fost discutate și stabilite cu liceenii un șir de reguli, care au fost urmate pe parcursul întregului program formativ: să se respecte reciproc; să vorbească o singură persoană, iar ceilalți să privească și să asculte atent; să înțeleagă că poate exista mai mult decât un singur răspuns „corect”; să nu discute persoana, ci acțiunile ei.

II. *Etapă reconstructivă* a avut drept scop atingerea obiectivelor propuse. Acest compartiment include tehnici și exerciții orientate spre stimularea motivației învățării, accentul punându-se pe dezvoltare, autoreglare, optimizarea comportamentului (dezvoltarea încrederii în sine, a respectului de sine, a asertivității, a comunicării verbale și nonverbale, a cooperării, a inițiativei, a creativității, a spontaneității etc.), precum și pe îmbunătățirea capacităților de relaționare, de integrare socială. Căi de realizare:

- stimularea deschiderii, a dezvoltării, a structurării unui complex unitar integrativ de calități, capacități și emoții pozitive;
- extinderea sferelor și a domeniilor de activitate independente și atractive pentru preadolescenți, a formelor de comunicare, a pasiunilor și a interacțiunilor;
- plasarea în „câmpul luminos” al conștiinței a cunoștințelor, reprezentărilor și experienței ascunse; dezvoltarea potențialului latent și inhibat;
- îmbunătățirea părerii individului despre sine și despre mediul social de existență, potențarea reprezentărilor, a gândirii și a conștiinței;
- modelarea situațională; elaborarea scenariilor posibile sau reconstructive de dezvoltare a situațiilor și

interpretarea lor pe roluri „ca în viața reală”;

- stimularea și exersarea a diferitelor modele de comportament, de acțiune, de reacție;
- reidentificarea pozitivă a personalității ca un complex nou și valoros de cunoștințe despre sine, despre evenimente, necesități, interese și valori;
- elaborarea unui model de sprijin interior în încercarea de a depăși obstacolele și de a obține succes;
- lărgirea perspectivelor de manifestare etc.

III. *Etapă consolidării, a totalizării și a evaluării eficienței programului în ansamblu* este o etapă fundamentală, realizată prin: consolidarea activă a deprinderilor prin transferarea și utilizarea lor în viața practică (în familie, școală, clasă și grup de semeni); discutarea în grup a rezultatelor, elaborarea (deducerea) unor concluzii comune; elaborarea cât mai concisă a concluziei finale (rezumatul); aprecierea activității grupului și anunțarea rezultatelor (pentru program în ansamblu).

Fiecare ședință a programului are o anumită *structură*, care corespunde următoarelor subetape:

1. *Subetapa introductivă* (7-10 minute) cuprinde salutul și/sau înviorarea psihologică. Activitățile sunt scurte. Scopul urmărit este stabilirea contactului între liceeni.

2. *Subetapa fundamentală* (1-2 ore) include exerciții și tehnici de bază, configurate într-un cadru bine determinat și orientate spre realizarea obiectivelor caracteristice etapei reconstructive a intervențiilor psihologice, dar și spre eliminarea multitudinii de reacții emoționale negative (frică, neliniște, anxietate) și a comportamentelor nedorite, spre elaborarea modelelor de comportament eficient, sigur, pozitiv, care să îi permită adolescentului să facă față sarcinilor cotidiene, să interacționeze adecvat în diverse situații.

3. *Subetapa finală* (7-10 minute) reprezintă încheierea ședinței, evidențierea liniei centrale, sistematizarea și rezumarea. Se termină prin anunțarea temei de acasă.

4. *Temele de acasă* (7-10 minute). Sarcinile pentru „activitatea independentă” au fost extrem de variate, liceenilor oferindu-li-se oportunitatea de a-și explora lumea interioară (autocunoașterea și autoaprecierea), relațiile cu ceilalți, scopurile în viață, prejudecățile, neliniștile, aceștia adaptându-se unor necesități și situații concrete. Structura de bază a unei activități a fost completată, pentru fiecare temă în parte, cu un vast material specific, cu exerciții ilustrative, cu explicații de rigoare ale definițiilor principale.

În cadrul programului au fost aplicate diverse *metode, strategii și tehnici* de motivare, creându-se *condiții* pentru activitățile de învățare ce stimulează motivația [4, 6].

1. *Metode*: învățarea prin cooperare/tehnica *Jigsaw*: stimulează cooperarea, comunicarea și susținerea reciprocă între liceeni; utilizarea portofoliului personal: facilitează autoevaluarea și monitorizează modificarea stărilor emoționale ale liceenilor; reîncadrarea perceptiv-cognitivă a evaluării și autoevaluării: ilustrează utilitatea acestora pentru monitorizarea progresului în atingerea obiectivelor de învățare asumate; abordarea inter- și transdisciplinarității: mărește posibilitatea asocierii de idei și informații, permițând o învățare bine fundamentată și mai durabilă; asigurarea unui mediu de învățare cooperant și adaptativ: facilitează feedback-ul informațional, constructiv; folosirea unor resurse informaționale de învățare disponibile online.

2. *Strategii de motivare*: (a) strategii de motivare prin stimulenți intrinseci și extrinseci – lauda, recompensarea după performanță, crearea de oportunități egale și focalizarea pe tipurile de învățare, aprecierea de către liceeni a propriilor rezultate, facilitarea nevoilor de autonomie a liceenilor, posibilitatea de a face singuri alegeri, favorizarea nevoilor de competență (implicarea în activități, feedback imediat, prezentarea semnificației activității), răspunderea la nevoile de interconectare (colaborarea profesor-licean, coleg-coleg), combinarea activităților teoretice cu cele practice, stimularea creativității, transformarea unui conținut abstract în unul personalizat etc.; (b) strategii de susținere a încrederii în sine – procedee pentru stabilirea scopurilor, evaluarea progreselor, conștientizarea relației efort-rezultat, oferirea feedback-ului informativ și calitativ, fără comparații, oferirea sprijinului suplimentar, la necesitate.

3. *Tehnici de favorizare a motivației liceenilor*: prezentarea spre soluționare a unei probleme care va trezi interesul și curiozitatea; prezentarea planului expunerii (de ex., sub formă de întrebări sau obiective); apelarea la cunoștințele anterioare prin întrebări; ilustrarea interacțiunii dintre concepte cu ajutorul schemelor, tabelor, desenelor; se aduc exemple din cotidian sau care țin de interesele liceenilor; solicitarea acestora de a oferi exemple proprii; folosirea analogiilor și a metaforelor din domeniile de interes; utilizarea diferitelor mijloace de învățare.

4. *Condiții pentru activitățile de învățare care stimulează motivația liceenilor* [4, 5] trebuie: să fie semnificative, să corespundă intereselor, preocupărilor liceenilor; să fie diversificate și integrate în alte activități; să reprezinte o provocare pentru liceeni; să solicite angajamentul cognitiv al liceanului; să-l responsabilizeze, să-i permită să facă alegeri; să fie autentice, să ducă la un rezultat asemănător cu unul din viața reală; să aibă un caracter interdisciplinar; să-i permită să colaboreze cu ceilalți pentru atingerea unui scop comun; să formuleze cerințele și condițiile în care se va desfășura activitatea; să se desfășoare într-o perioadă de timp suficientă.

Totodată, au fost stabiliți *indicatorii* care demonstrează că liceanul este motivat [6]. Or, un licean motivat se angajează în sarcinile de învățare – *angajament cognitiv*, consacându-le timpul necesar – *perseverență*, finalizând cu un rezultat – *performanță*.

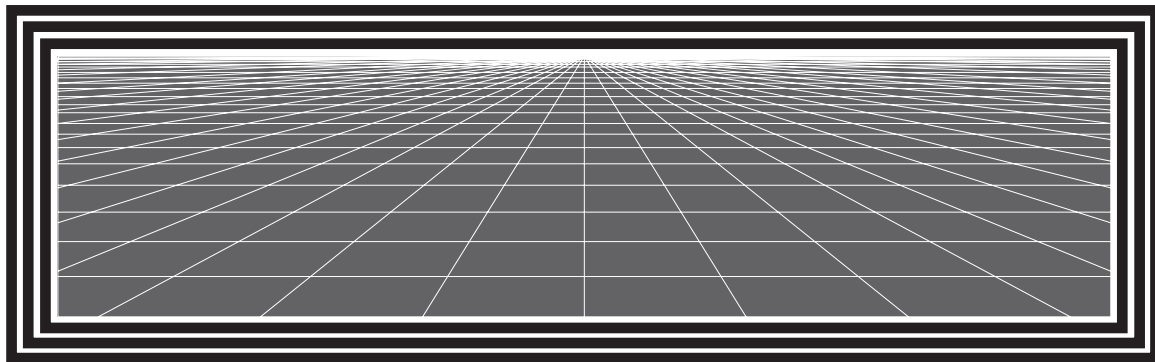
- *Angajamentul cognitiv* corespunde gradului de efort mental depus în realizarea activității. Poate fi apreciat prin observarea tipului de strategie de învățare la care recurge liceanul. Folosirea doar a strategiilor de memorizare demonstrează un angajament cognitiv limitat.
- *Perseverența* se traduce prin timpul pe care elevul îl acordă activității: cu cât este mai motivat, cu atât îi va aloca mai mult timp, sporindu-și șansele de reușită.
- *Performanța* este și o consecință, și o sursă a motivației. Un subiect motivat se angajează în activitate, apelând la strategii eficiente de învățare (angajament cognitiv) și îi consacră timpul necesar (perseverență); acest fapt are drept consecință o amplificare a celor trei factori motivaționali determinanți: percepția asupra valorii activității, asupra propriilor competențe și asupra controlabilității acțiunii.

CONCLUZII

Problema motivației este una complexă, iar intervenția profesorului nu se poate baza pe rețete. Or, devine necesar de a-l adapta pe licean la fiecare situație, în funcție de particularitățile sale individuale. Acest lucru ar putea fi realizat prin aplicarea unui program psihopedagogic de optimizare, stimulare și dezvoltare a motivației, care ar avea impact pozitiv atât asupra motivației învățării, cât și asupra personalității liceenilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Asla I. Considerații psihopedagogice asupra motivației pentru învățare. În: *Studia Universitatis, Științe ale Educației*, nr. 5 (105), 2017, pp. 51-55.
2. Asla I. Dezvoltarea motivației la liceenii arabi din Israel în relație cu obiectele de studiu. În: *Preocupări contemporane ale științelor socioumane. Materialele Conferinței științifice internaționale*, 6-7 decembrie 2018. Chișinău, 2018, pp. 301-305.
3. Bocoș M. Instruire interactivă: repere pentru reflecție și acțiune. Cluj-Napoca: Presa Universitară, 2002. 378 p.
4. Viau R. Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. Pe: <https://docplayer.fr/77102516-Des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves.html>
5. Viau R. L'évaluation source de motivation ou de dé-motivation? Pe: <http://id.erudit.org/iderudit/55820ac>
6. Viau R. La motivation: condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. Pe: https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf



MANAGEMENT EDUCAȚIONAL



Mihail TEȘCU

doctorand, Universitatea de Stat I. Creangă din Chișinău; gr. did. I, Liceul Teoretic Mircea cel Bătrân din Chișinău

Două instrumente calimetrice utile și obligatorii din activitatea tuturor managerilor școlari

CZU 373.07 | doi.org/10.5281/zenodo.4057059

Rezumat: Articolul prezintă două instrumente calimetrice, considerate utile și necesare în evaluarea activității managerului școlar, dar și în aprecierea procesului de gestionare a unei instituții de învățământ. În acest context, autorul oferă o

perspectivă de aplicare eficientă în managementul intern al instituției a unor instrumente de evaluare precum chestionarele CASE și OCDQ, care permit evaluarea comprehensivă a climatului școlar, aprecierea interacțiunilor școlare dintre diverși actori educaționali: elevi, părinți, cadre didactice, manager școlar.

Cuvinte-cheie: calimetrie, instrumente calimetrice, manager școlar, interacțiuni școlare ale quartetului.

Abstract: The article presents two calorimetric tools, considered useful and necessary in evaluating the activity of the school manager, as well as in assessing the management process in an educational institution. In this context, the author offers a perspective of efficient application, in the internal management of the institution, of certain evaluation tools, such as the CASE and OCDQ questionnaires, which help to achieve a comprehensive evaluation of the school climate, and also to assess school-based interactions between various educational actors, such as students, parents, teachers, and school manager.

Keywords: qualimetry, quality measurement tools, school manager, quartet school interactions.

Asigurarea calității educației în instituțiile de învățământ este un proces continuu, realizat în baza implementării politicilor educaționale și a actelor normative în vigoare, reprezentând un ansamblu de principii și practici care intersectează și influențează întregul mediu educațional, în totalitatea componentelor sale, orientat spre obținerea de performanțe și spre satisfacerea așteptărilor beneficiarilor. Pentru a clădi o școală de calitate, este necesară instituirea unui management al calității care să cuprindă toate dimensiunile: curricula, mediul fizic, climatul școlar, relațiile dintre profesori, elevi și comunitate etc. În acest context, măsurarea și aprecierea procesului de gestionare a unei instituții de învățământ, respectiv a activității unui manager, trebuie să se bazeze pe instrumente valide, eficiente, precise.

Literatura de specialitate face referire la două chestionare care evaluează climatul școlar *versus* climatul organizatoric, precum și interacțiunile dintre actorii educaționali: elevi – părinți – cadre didactice – manager școlar: *Chestionarul evaluării comprehensive a mediilor școlare* (CASE – *Comprehensive Assessment of School Environments*, elaborat de National Association of Secondary School Principals în anul 1986, asociat în 1998 cu Organization Health Inventory (OHI)) și *Chestionarul descriptiv al climatului organizațional* (OCDQ – *Organizational Climate Descriptive Questionnaire*, elaborat în 1991). Instrumentele CASE și OCDQ constituie mecanisme de autoraportare, alcătuite din 34 și, respectiv, 67 de itemi, care măsoară patru dimensiuni cognitive adaptative (CASE) și altele două (OCDQ).

Interviurile realizate cu elevii, părinții și cadrele didactice au confirmat validitatea de aspect a chestionarelor. Rezultatele analizei de fidelitate au arătat o bună consistență internă în cazul ambelor chestionare. Verificarea

veridicității, valorii și eficienței datelor pedagogice obținute prin aplicare au necesitat comparare. Astfel, aplicarea lor s-a desfășurat în două faze consecutive:

- I. diagnosticarea stării inițiale a procesului managerial din Liceul Teoretic *Mircea cel Bătrân* din Chișinău, numită convențional „înainte”;
- II. dobândirea propriu-zisă de indicatori calitativi, în baza asumpțiilor manageriale, numită convențional „după”.

Compararea rezultatelor obținute în cadrul celor două faze cercetate urma să confirme dacă aplicarea chestionarelor a adus ceva nou. Pentru determinarea gradului de coroborare (adeverire) a măsurărilor, efectuate după formula bifazică – „înainte” și „după”, s-a utilizat următoarea formulă:

$$C = \frac{t}{f * e}, \text{ unde}$$

c – conceptul de coroborare, fundamentat în logica criticismului popperian;

t – coeficientul care corespunde conceptului de testabilitate sau veridicitate;

f – componenta numită grad de falsibilitate a datelor;

e – eroarea-limită acceptabilă pentru activitatea dată.

De aici vine determinarea așa-numitei limite a cercetării, reprezentată de rezultate care să nu fie inferioare indicelui = 0,499. Calcularea și prelucrarea statistică a datelor s-a efectuat ca o confirmare a veridicității, modalității de măsurare, modelare și cuantificare a chestionarelor CASE și OCDQ, evidențiind variația, frecvența apariției, nivelul înregistrat în cadrul fenomenului managerial, materializat printr-o serie de mijloace statistico-matematice: tabele, tabele numerice, medii, procente, întrunind peste 2500 de date statistice. Cuantificarea matematică a avut valoarea și operativitatea pedagogică scontată, fiind însoțită și de o analiză calitativă a fenomenului supus cercetării, adică prelucrarea datelor și stabilirea concluziilor pedagogice s-a efectuat în strânsă corelație cu rezultatele obținute prin intermediul celorlalte metode de cercetare pedagogică. Natura cantitativă și corelațională a datelor și numărul relativ mare de elevi nu au permis accesul la media generală, aceste date fiind cel mai puțin relevante, în comparație cu datele obținute de la 121 de părinți sau de la 43 de cadre didactice. Efectul variabilelor motivaționale asupra performanței va fi mediat de trăsăturile de personalitate, unde se vor constata diferențe semnificative în compararea mediilor celor trei grupe de populație ale eșantionului.

Cât privește scopul demonstrării, acesta consistă în obținerea unui randament maximal optimizat a punerii în practică a *Chestionarului de evaluare a climatului școlar*. Amintim că acest chestionar, care inițial conținea

55 de itemi, iar în prezent cuprinde 67, este implementat cu succes și cu rezultate notorii în peste o sută de state ale lumii. Chestionarul a fost administrat elevilor (clasele IX-XII), profesorilor și părinților, pentru a evalua percepțiile acestora referitoare la 4 variabile (din 10 pe care le are chestionarul) ale climatului școlar.

În acest scop au fost testați 143 de elevi, 43 de profesori și 112 părinți. Informațiile colectate în cadrul studiului statistic despre eficiența intervențiilor comportamentale la nivelul școlii au permis includerea numărului și tipului de măsuri administrative, a informațiilor demografice privind populația școlară, prestigiul instituției în interiorul și exteriorul ei și a observațiilor comportamentale în clasă, mai ales în lumina problemelor de astăzi.

La efectuarea studiului statistic au fost utilizate toate cele trei tipuri de variabile: independente, dependente și variabile-subiect. Or, orice experiment presupune modificarea condițiilor de desfășurare a fenomenelor (variabila independentă), în mod controlat, în vederea studierii rezultatelor (variabila dependentă) și a verificării ipotezei cercetării. Cercetarea a inclus diferențierea după principiul „înainte” și „după,” plecându-se de la raporturile de cauzalitate care au fost fixate între fenomenele studiate. Astfel, prin variabile independente am subînțeles starea de lucruri până la aplicarea *Codului de calitate al L.T. Mircea cel Bătrân*, iar în calitate de variabile dependente – rezultatele produse de acțiunea variabilelor independente. În calitate de variabile-subiect au fost cele trei categorii de respondenți: elevi, părinți și cadre didactice, care nu sunt manipulate în cadrul cercetării. Ele sunt caracteristici ale subiectului – vârstă, statut, parțialitate sau imparțialitate. Am inclus și această categorie, pentru a vedea dacă există vreo legătură cu rezultatele: de exemplu, pentru a observa dacă efectele unor schimbări manageriale variază în funcție de statutul subiectului. Vom sublinia că dinamica indicatorilor de la cele 2 și, respectiv, 4 variabile în cadrul celor două faze ale experimentului au permis măsurarea a 2244 de parametri statistici, jumătate dintre acestea fiind indicii fazei „înainte”, iar cealaltă jumătate – ai fazei „după”.

Evident, s-a ținut cont și de faptul că cele mai multe evaluări ale climatului școlii reprezintă, de fapt, conformarea la rezultatele unor experiențe internaționale, care și-au dovedit justetea de câteva decenii. Toate au la bază teza că instituția este o entitate aparte, iar datele sunt veridice doar pentru ea.

a) *Evaluarea comprehensivă a mediilor școlare* (CASE), care în prezent a căpătat configurația adaptată la TIC, și anume *Comprehensive Assessment of School Environments – Information Management System* (CASE-IMS);

b) *Inventarul de sănătate a organizației* (OHI);

c) *Chestionarul descriptiv al climatului organizațional (OCDQ).*

Pentru evaluarea comprehensivă a școlii s-a apelat la un alt instrument, care este o invenție a *Task Force on School Climate*, elaborat în 1982 de National Association of Secondary School Principals (NASSP). Membrii *Task Force* au efectuat un studiu extins asupra cercetărilor și instrumentarului referitor la constructul de climat școlar. Acest proces a condus la crearea unui model extins al componentelor mediilor școlare, care ulterior a constituit baza dezvoltării *Comprehensive Assessment of School Environments – Information Management System (CASE-IMS)*:

- instrumente pentru evaluarea a 34 de variabile de intrare, de proces și de ieșire ale unui mediu școlar;
- software computerizat pentru cotarea foilor de răspuns și interpretarea datelor;
- proceduri de predicție a efectului căilor alternative de acțiune asupra rezultatelor școlare;
- intervenții recomandate pentru influențarea pozitivă a variabilelor selectate;
- un proces pas cu pas pentru convertirea informației obținute în urma evaluării în proiecte viabile de îmbunătățire școlară.

Tabelul 1. *Analiza SWOT realizată de membrii comisiilor metodice referitoare la implementarea și realizarea Codului calității în Liceul Teoretic "Mircea cel Bătrân" din Chișinău*

Puncte tari	Puncte slabe
• Existența unui Cod al calității pe termen de 5 ani, ca plan de acțiune al liceului; • Formularea clară a viziunii (imaginea a ceea ce își dorește unitatea de învățământ să realizeze în viitor) și a misiunii asumate de membrii colectivului liceului; • Concordanța viziunii, misiunii și țințelor strategice specifice unui liceu municipal cu forma și nivelul de activitate educațională la care funcționează; • Definirea unor scopuri/obiective strategice care vor fi atinse în perioada de aplicare a Codului calității al L.T. <i>Mircea cel Bătrân</i>.	• Proporția cadrelor didactice cu normă de bază în unitatea de învățământ este în conformitate cu reglementările legale în vigoare; • Adecvarea fondului bibliotecii școlare/a Centrului de documentare și informare la numărul de elevi estimat, la nivelul de școlarizare, la profilul și la specializările/calificările profesionale oferite; • Existența, în biblioteca școlii/în Centrul de documentare și informare, a câte unui exemplar de manual alternativ aprobat pentru fiecare disciplină din planul de învățământ al primului an de studiu sau a suporturilor de curs pentru fiecare disciplină/modul din planul de învățământ al primului an de studiu.
Oportunități	Amenințări
• Elaborarea, în baza proiectului de dezvoltare, a planului operațional sau a planului de implementare a proiectelor în care se aplică Codul calității al L.T. <i>Mircea cel Bătrân</i>; • Planul operațional cuprinde acțiuni pentru fiecare activitate, fiind precizate: obiectivele (definite în termeni de rezultate așteptate), resursele (umane, materiale, financiare, de informație, de timp, de expertiză etc.) utilizate, termenele de realizare, responsabilitățile, precum și indicatorii de performanță (reperete observabile ale atingerii obiectivelor propuse); • Proiectarea sistemelor de asigurare a sănătății și protecției muncii (secția gospodărie) prevăzute de legislația în vigoare pentru acțiunile desfășurate în cadrul tipului respectiv de activitate.	• Evaluarea și asigurarea calității <i>resurselor umane</i> se realizează în lipsa unui sistem centralizat de standarde și indicatori, diferențiat în funcție de principalele categorii care alcătuiesc potențialul de resurse umane al L.T. <i>Mircea cel Bătrân</i>: corpul profesoral, elevii, personalul tehnico-administrativ; • Absența unei concordanțe permanente a fondului bibliotecii școlare cu normativele de dotare minimală prevăzute de <i>Regulamentul de organizare și funcționare a bibliotecii școlare</i>, decisive pentru abordarea integrativă a evaluării programelor de formare inițială a cadrelor didactice (proiectiv, procesual, privind rezultatele, decizional) și elaborarea unui model de program de evaluare în acest scop; • Consistența redusă a studiilor și a cercetărilor privind evaluarea programelor de formare inițială a cadrelor didactice (articole, note de curs, teze etc.); • Tendința de a reduce evaluarea programelor de formare a cadrelor didactice la evaluarea activității cadrelor didactice și evaluarea rezultatelor elevilor.

Analiza rezultatelor SWOT ne-a permis să preluăm datele pozitive și a le integra în desfășurarea măsurărilor periodice, iar datele probatorii cu conținut negativ le-am atașat la problematica ce generează disfuncționalități

și abateri de la buna derulare a procesului educațional în liceu. Metoda de culegere a datelor aleasă pentru această etapă s-a bazat pe interviuri formale și informale, prin care am încercat să obținem informații cu privire la perspectivele referitoare la implementarea și realizarea Codului calității, în special la experiența trăită a schimbării spre bine. S-a exprimat și opinia că interviurile nestructurate sau interviurile informale i-ar oferi cercetătorului prea multă libertate și i-ar permite să exagereze unele aprecieri sau să își impună punctele de vedere, mai puțin doleanțele intervievaților. În acest caz, perceperea unei schimbări eficiente a fost explorată prin intermediul participanților. Expunându-și opinia în contextul stării de lucruri din subdiviziune, ei au stabilit ce este important pentru schimbare, evidențiind că în orice interviu accentul trebuie să fie pus pe plenitudine, participare și dialog, toate fiind direcționate spre rezultatul final al experimentului constatativ. S-a mai stabilit că trebuie depuse eforturi susținute pentru a menține echilibrul între controlul obiectivității și flexibilitatea ce rezultă dintr-un interviu informal, permițând, astfel, credibilitate și fidelitate în construirea unei imagini cât mai reale. Oricum, utilizarea de interviuri își are avantajele ei, printre care se numără următoarele:

- Intervievatorul poate stabili o relație și motiva respondentul să răspundă pe deplin și cu acuratețe, contribuind, astfel, la calitatea datelor obținute.
- Moderatorul de interviu este capabil să observe și să corecteze anumite inhibiții ale respondenților.
- Există oportunitatea de a omite răspunsurile inadecvate sau vagi.
- Operatorul de interviu are un anumit control asupra mediului sau a contextului, inclusiv influența unei terțe persoane, care putea să îl determine pe interviuat să dea un alt răspuns.

Facem încă o precizare cu privire la evidențierea a două principii ale acestei metode, care sunt ignorate uneori:

- ✓ *Principiul abordării inițiale a potențialilor participanți la interviu pentru consimțământul benevol.* Acest principiu de abordare inițială a potențialilor participanți a încorporat noțiunea de *consimțământ în cunoștință de cauză*, bazată pe principiile etice ale respectului și ale dreptului persoanei la autodeterminare individuală. Mai mulți cercetători, precum Sarantakos [3] și Crookes și Davies [2, pp. 320-321], definesc consimțământul în cunoștință de cauză ca fiind "acordul subiectului potențial de a participa în mod voluntar într-un studiu, la care se ajunge după informarea completă și esențială despre

un anumit studiu". Faptul că participanții la acest studiu ar putea fi considerați, în mod rezonabil, ca fiind „bine intenționați și motivați” nu neagă nicidecum existența acestui principiu, care reprezintă parte integrantă a unei cercetări deontologice.

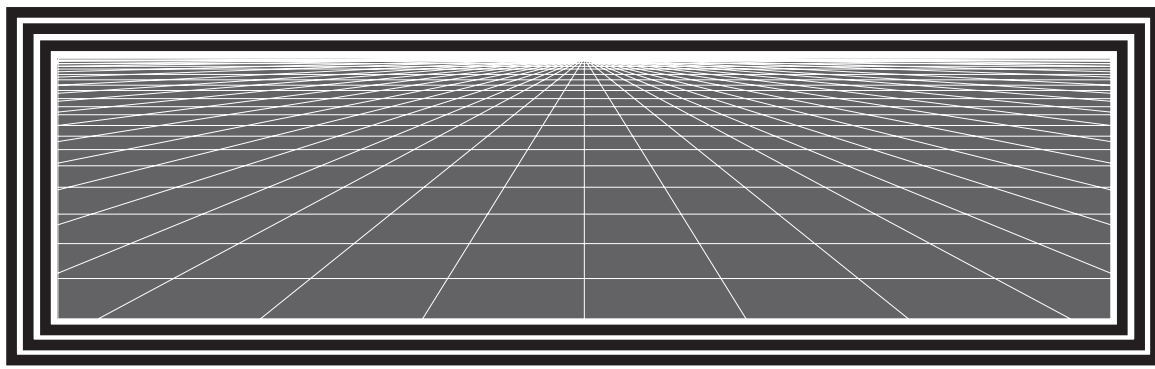
- ✓ *Principiul dreptului la anonim și confidențialitate.* La fel ca și principiul consimțământului benevol, dreptul la anonim și confidențialitate este o parte indispensabilă a desfășurării oricărei cercetări deontologice. Principiul dat ne sugerează că noțiunea de *anonimat* se aplică participanților înșiși, în timp ce confidențialitatea se referă la orice date cu caracter privat caracteristice unor participanți. Nu putem promite confidențialitate atunci când se cer, de exemplu, date personale legate de stagiile de practică sau de cursurile de perfecționare, citate exacte incluse în publicații etc., cu toate că pot fi luate măsuri de protecție a anonimatului printr-o serie de convenții etice: participanții nu se identifică în chestionarul scris, folosind pseudonime sau simboluri grafice.

În concluzie: Aplicarea celor două chestionare le-ar fi de folos conducătorilor de instituții în dezvoltarea competențelor manageriale orientate spre descentralizarea deciziilor factorilor ierarhic superiori și aplicarea managementului educațional, care prevede implicarea conducătorilor de subdiviziuni ale instituției în viața școlii, ceea ce ar reprezenta, în ansamblu, un management creativ și comunitar al instituției de învățământ secundar.

Chestionarele se vor dovedi utile și în promovarea unei politici educaționale proprii a instituției de învățământ, cu prioritățile și responsabilitățile care vor reieși în urma aplicării CASE și OCDQ, cu o continuitate și consistență a actului decizional din partea conducătorului instituției. În urma aplicării CASE și OCDQ directorii de instituții vor putea orienta prin toate mijloacele conducătorii de subdiviziuni și cadrele didactice spre performanțe în activitatea instituțională, ajutându-i să se simtă responsabili și să se implice în mod real în realizarea tuturor obiectivelor prevăzute de Codul educației.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Barnard C., Mayo. E. Critical Evaluations in Business and Management. Vol. I. London: Routledge, 2004. 1032 p.
2. Crookes P.A., Davies S. Research into Practice. Edinburgh: Bailliere Tindall, 1998. 321 p.
3. Sarantakos S. Social Research. Basintoke: Palgrave Macmillan, 2005. 238 p.



EDUCAȚIA ADULȚILOR



dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Extinderi andragogice în domeniul dezvoltării curriculare. Practici profesionale vocaționale*

CZU 374.7.091 | doi.org/10.5281/zenodo.4057036

Rezumat: Articolul abordează problematica dezvoltării curriculare pentru instruirea adulților din perspectiva cercetării teoretice și practice. Astfel, se trec în revistă unele repere conceptuale, care fundamentează demersul științific dat, și se

prezintă, de manieră praxiologică, un demers formativ și evaluativ, desfășurat cu un grup de concepitori de curriculum pentru adulți din școlile profesionale. Autorii propun exemple și recomandări relevante procesului de ameliorare a situației în domeniu.

Cuvinte-cheie: curriculum, dezvoltare curriculară, adulți, instruirea adulților, învățarea pe tot parcursul vieții, practici profesionale.



Dorina PUTINĂ

Abstract: The article addresses the issue of curricular development for adult training from a theoretical and practical research perspective. Thus, some conceptual landmarks are reviewed, which substantiate the given scientific approach, and a formative and evaluative approach is demonstrated in a praxiological manner, carried out together with a group of curriculum designers for adults from vocational schools. The authors propose examples and recommendations that are relevant to the process of improving the situation in the field.

Keywords: curriculum, curriculum development, adults, adult training, lifelong learning, professional practices.

INTRODUCERE

Așa cum asistăm, la etapa actuală, la un proces extins de "exod al adulților în instruire/educație" [cf. A. Scutaru-

Guțu, 5], domeniul dezvoltării curriculare este implicat în mod direct și substanțial, fiind cel care constituie baza reglatoare și vectorul acțional, în același timp. Dezvoltarea curriculară în sens larg, care include elaborarea și valorificarea tuturor actelor și proceselor instructionale aferente, iar în sens îngust – conceperea unui demers didactic specific unui profil ocupațional, se impune prin actualizări și contextualizări continue, reclamând adaptări funcționale, destinate categoriilor tot mai diversificate de beneficiari, cu nevoi concrete, ce vin dinspre piața muncii și dinspre sistemul economic, în ansamblu.

* Articol elaborat în cadrul proiectului Uniunii Europene Dezvoltarea zonelor rurale în Republica Moldova, Partea I. Creșterea competitivității sectorului agroalimentar prin integrarea acestuia în lanțurile valorice interne și globale, în special a sectorului culturii de soia, implementat de Cooperarea Austriacă pentru Dezvoltare, în parteneriat cu C.E. PRO DIDACTICA și Asociația Internațională Donau Soja (Austria)

Astăzi, actorii educaționali implicați în procesul de dezvoltare curriculară sunt deja convingși că schimbarea la acest capitol a devenit o noțiune emblematică, de rând cu asigurarea calității și centrarea pe nevoile clientului. Provocările acestui proces determinant pentru atingerea unor finalități de succes țin de dinamica și imprevizibilul pieței muncii, pe de o parte, dar și de posibilitățile, deseori limitate, ale procesului educațional într-o instituție vocațională, centrată pe formarea tinerilor și alfabetizarea lor într-o sferă profesională, pe de altă parte.

METODOLOGIE ȘI CONTEXT DE CERCETARE

Studiul dat a fost realizat în cadrul Proiectului Uniunii Europene *Dezvoltarea zonelor rurale în Republica Moldova*, Partea I. *Creșterea competitivității sectorului agroalimentar prin integrarea acestuia în lanțurile valorice interne și globale, în special a sectorului culturii de soia*. Acesta a demarat cu analiza documentelor de politici educaționale și a literaturii pedagogice de referință, din perspectiva a două proiecte tematice: instruirea adulților și dezvoltarea curriculară. Cercetarea calitativă a fost constituită dintr-un demers educațional cu două ateliere de formare, antrenând 14 beneficiari, conceptori de curriculum pentru adulți, urmat de o etapă de follow-up, în cadrul căreia s-au valorificat achizițiile din domeniul dezvoltării curriculumului pentru instruirea adulților. În final, a fost aplicat un chestionar (cu itemi compoziți) de evaluare a rezultatelor calitative și cantitative în procesul dat, inclusiv de colectare a percepțiilor formabililor vizavi de rezultate. De asemenea, fiecare echipă din cele 7 instituții-pilot a elaborat cel puțin un curriculum, care a fost expertizat de către noi. Criteriile de evaluare a calității documentelor elaborate s-au axat pe corectitudinea și relevanța fiecărui element curricular, pe care le vom analiza detaliat în continuare.

PERSPECTIVE TEORETICE

În Codul educației al Republicii Moldova, articolul 3, *Noțiuni principale*, formarea continuă a adulților este definită drept o "componentă a învățării pe tot parcursul vieții, care asigură accesul continuu la știință, informație, cultură, în vederea adaptării flexibile a individului la noile realități socioeconomice în permanentă schimbare și în scopul dezvoltării competențelor necesare pentru activitatea profesională și socială", iar în articolul 123 (6) al aceluiași document se stipulează că "învățarea pe tot parcursul vieții în contextul educației formale reprezintă un proces instituționalizat, structurat și bazat pe o proiectare curriculară explicită". Așadar, baza legală pentru dezvoltarea profesională a adulților există și este adusă la zi, fiind promovată pentru a se desfășura cu actorii educaționali care lucrează la toate treptele de școlaritate, iar documentul-cheie ce reglementează procesul este curriculumul, care servește, în ultimă instanță, alături de alte condiții, ca instrument decisiv ce autorizează

instituția să desfășoare un program sau altul.

Din punct de vedere teoretic, un curriculum valorifică în mod gradual taxonomia învățării a lui Bloom, care continuă să rămână piatra de temelie a demersului didactic, fiind o teorie excelentă a învățării, apreciată de experți din diferite generații, de aproape două secole. Această taxonomie ne solicită un curriculum (*să cunoaștem, să înțelegem*) reflectat într-un model/proiect care ar putea să ofere un produs educațional mai bun decât cel actual [7]. Introspectiv, trebuie să explorăm dacă noul curriculum încorporează cu adevărat ceea ce predecesorii noștri, încă de pe vremea lui Socrate, au înțeles despre modul cum urmează să învățăm și să ne instruim elevii și colegii care vin din sfera practică și care trebuie să se dedice învățării pe tot parcursul vieții.

Astfel, învățarea pe tot parcursul vieții, "de-a lungul și de-a latul ei", se bazează, în esență, pe următoarele principii de învățare a adulților:

- Adulții sunt autonomi și se autodirijează, gestionându-și învățarea.
- Adulții au acumulat numeroase experiențe și cunoștințe, care trebuie puse în valoare.
- Adulții sunt orientați spre obiective, care urmează a fi enunțate și clarificate.
- Adulții sunt orientați spre relevanță, vor să știe *la ce/pentru ce* le vor folosi achizițiile date.
- Adulții sunt practici, iar învățarea inițiată cu ei trebuie să vină cu accente explicite de ordin pragmatic și analitic-reflexiv, predominante fiind metodele de acțiune practică [adaptare și dezvoltare după Collins, 2].
- Adulților, asemeni tuturor cursanților, de altfel, trebuie să li se arate respect și considerație.

Învățarea experiențială, conceptualizată de D. A. Kolb [6] în mai multe publicații, promovează nu doar praxisul, ci și schimbarea individuală, socială, dezvoltarea carierei și educația profesională. Pe orizontală, conceptul în cauză poate fi ilustrat astfel:

GÂNDEȘTE > ACȚIONEAZĂ > EXPERIMENTEAZĂ > REFLECTEAZĂ

Mondializarea/globalizarea pieței muncii, în calitate de context general, îi impune Europei, dar și altor regiuni de pe mapamond, diverse provocări, pornind de la deficitul demografic și continuând cu reducerea populației active în câmpul muncii, necesitatea abordării schimbărilor climatice și a adaptării la dezvoltarea tehnologiei, diferențele de pregătire/calificare și drepturi ale muncitorilor din diferite regiuni etc. "Învățarea pe tot parcursul vieții, nobilitatea, dialogul social, anticiparea nevoilor noi, flexibilitatea, dar și păstrarea protecției sociale sunt câteva răspunsuri pentru noile provocări" [4].

Instrumentele digitale în instruirea adulților au devenit concomitent provocări și oportunități, care însă, în această eră a informației nemărginite, nu mai sunt un scop în sine.

Iar obiectivul de referință al pedagogilor care lucrează cu adulții ar trebui să fie nu doar încurajarea învățării prin mijloace digitale, ci și asigurarea faptului că utilizarea instrumentelor digitale îmbunătățește învățarea, o avansează la un nivel superior de performanță, care ulterior poate fi transferată la locul de muncă. Trebuie să avem în vedere că digitalizarea educației nu reprezintă exclusiv comunicarea unor seturi de elemente necesare unui viitor loc de muncă. Educația presupune și transmiterea de norme și valori, formarea gândirii critice și educarea viitorilor cetățeni digitali ai Europei. Așa cum o arată și datele unui studiu recent al Fundației SOLIDAR, digitalizarea procesului educațional nu presupune exclusiv investiția în infrastructura materială și în programe. Ea trebuie să se centreze pe crearea de competențe civice și interculturale în cadrul procesului de învățare continuă (un alt obiectiv major al oricărui proces de digitalizare), alături de creșterea capacității de gândire critică și a competențelor digitale [9].

DEMERS PRACTIC ȘI REZULTATE

Primul atelier preconizat ca demers formativ și investigativ a avut următoarele obiective importante: a actualiza competențele conectorilor de curriculum în domeniu; a dezbate cerințele curente pentru un program și un curriculum de formare continuă; a clarifica problemele participanților la acest capitol; a stimula interesul pentru perfecționarea permanentă a documentelor curriculare. Al doilea atelier și-a propus asemenea obiective: a consolida competențele în domeniu ale conectorilor de curriculum; a aprecia măsura în care beneficiarii proiectului vor reuși să respecte cerințele curente de elaborare a unui program și a unui curriculum de formare continuă; a clarifica problemele participanților la acest capitol; a stimula interesul și responsabilitatea față de implicarea în proiect.

Evaluarea inițială s-a realizat în ateliere la etapa de *Evocare*, prin punerea de întrebări specifice legate de experiența în domeniu, de problemele pe care le au participanții la elaborarea unui curriculum. Participanții au expus întrebările pe care doreau să le clarifice.

Pe parcursul atelierelor s-au oferit repere teoretice

rezumative în ordinea în care urmează: elaborarea curriculumului pentru elevi și pentru adulți: asemănări și deosebiri; structura curriculumului de formare continuă; formularea competențelor generale și specifice; selectarea unităților de conținut și corelarea lor cu obiectivele de referință; aspecte specifice pentru adulți în proiectarea sugestiilor metodologice; cerințe privind actualitatea și relevanța referințelor bibliografice. Acestea s-au bazat atât pe prevederile *Metodologiei de elaborare a programelor și curriculumului din cadrul învățării pe tot parcursul vieții*, cât și pe exemplele practice din activitatea formatorului și a formabililor [8].

Evaluarea finală s-a realizat printr-un chestionar completat de fiecare participant pe *Google Forms*. În general, programul a fost apreciat pozitiv, cu unele sugestii și obiecții de ordin tehnic. Cu referire la programul de formare, 9 persoane din 14 au opinat că cele mai utile subiecte au fost cele ce au ținut de formularea corectă a competențelor generale și specifice, iar ceilalți au menționat alte componente curriculare, de la esența preliminarilor și a cadrului conceptual până la exigențele față de actualitatea și relevanța resurselor biblio- și webografice. Printre răspunsurile la întrebarea *Cum veți valorifica ulterior, în activitatea dvs., achizițiile profesionale obținute?* s-au numărat următoarele: *Voi elabora un curriculum pentru un nou curs de formare continuă; Voi împărtăși experiența cu colegii mei în cadrul unor ateliere de lucru; Voi lărgi aria de pregătire profesională pentru instruirea adulților.*

În funcție de profilul unității de învățământ, activitatea practică de elaborare a curriculumului a ținut strategic spre prioritatea asigurării calității actelor elaborate de către beneficiari, materializate, în acest scop, și prin consultații online, oferite fiecărei echipe de proiect, răspunzând nevoilor specifice legate de formularea explicită și corectă a elementelor de curriculum, dar și celor ce țin de corespunderea acestora exigențelor oficiale curente. De asemenea, s-a intervenit pe fiecare schiță de proiect, soluționând problemele apărute și sugerând rectificările necesare. Aria tematică a curricula elaborate a cuprins profilurile din tabelul ce urmează (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Noile curricula de formare continuă, elaborate în proiect*

Denumirea curriculumului	Instituția ofertantă de servicii de formare continuă
Standarde de calitate în domeniul agroalimentar Creșterea legumelor în teren protejat	Centrul de Excelență în Horticultură și Tehnologii Agricole din Țaul
Turism vitivinicol Somelier	Centrul de Excelență în Viticultură și Vinificație din Chișinău
Inițierea afacerii în creșterea plantelor decorative și design floral Bazele nutriției și ale alimentației vegetariene	Școala Profesională din Bubuieci
Implementarea managementului calității în instituțiile de învățământ profesional tehnic	Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentației din Bălți
Agricultura benefică mediului	Colegiul Agroindustrial din Ungheni

Contabilitatea în versiunea 8.3.	Colegiul Agroindustrial din Râșcani
Electrogazosudare manuală	Colegiul Tehnic Agricol din Svetlâi

Se anexează un exemplu de curriculum integral, elaborat în cadrul proiectului. Unele accente prioritare în programul formativ au fost puse pe deosebirea metodologică de abordare a adulților în demersurile formative planificate, insistându-se pe necesitatea de a delimita modalitățile de învățare ale adulților de cele ale copiilor și adolescenților. Toate acestea descind logic din principiile enumerate mai sus și din specificul factorilor psihologici, pedagogici și sociali/contextuali, care impun învățarea/perfecționarea continuă întru ameliorarea competențelor profesionale. Metodele de acțiune practică, precum explorarea, proiectul, jocul de rol, caietul cu sarcini/textul conducător, studiul de caz, centrate pe acțiunea celui ce învață, și-au dovedit eficiența și randamentul didactic de-a lungul anilor, pornind de la contextul german dual și continuând cu multe alte țări, inclusiv Republica Moldova [5].

CONCLUZII ȘI PERSPECTIVE

Obiectivele studiului realizat în baza programului de formare au fost atinse, participanții beneficiind, în final, de variantele electronice revizuite ale tuturor documentelor. Sperăm ca aceste lansări ale serviciilor de instruire a adulților, în baza documentelor curriculare de mai sus, să fie de bun augur, iar desfășurarea lor, atât față în față, cât și la distanță, să îi ajute pe prestatorii de servicii, dar și pe beneficiari să își dezvolte competențele profesionale și personale la nivel avansat, conform cerințelor/necesităților pieței muncii din Republica Moldova, în primul rând. Elaborarea de alte piese curriculare – ghiduri metodologice, suporturi/note de curs, materiale didactice distribuite în format electronic și pe hârtie – urmează să sprijine implementarea cu succes a acestor curricula. Inițierea unor programe de formare continuă pentru profesorii implicați în oferirea serviciilor pentru adulți, precum și dotarea tehnică corespunzătoare rămân pe agenda instituțiilor vocaționale, dar și a politicilor statului.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul educației al Republicii Moldova, 2014.
2. Collins J. Education Techniques for Lifelong Learning. RSNA, 2004. Pe: <https://pubs.rsna.org/doi/full/10.1148/rg.245045020> (Accesat la 22.06.2020)
3. Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2016. Pe: http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/04/DVV_ghid.pdf
4. Globalizarea și locurile de muncă. Pe: <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+IM-PRESS+20080229STO22607+0+DOC+PDF+V0//RO&language=RO> (Accesat la 22.06.2020)
5. Goraș-Postică V. Metodele bazate pe acțiune în calificarea profesională: experiențe din Germania. În: Didactica Pro..., nr. 2-3 (72-73), 2012, pp. 43-48.
6. Învățarea experiențială: o metodă eficientă pe care merită să o încerci. Pe: <https://www.solverconsulting.ro/invatarea-experientiala/> (Accesat la 23.06.2020)
7. Mancuso A. A. The Bloom Taxonomy – Building a Curriculum for the Adult Learner. Pe: <https://tincture.io/the-bloom-taxonomy-building-a-curriculum-for-the-adult-learner-61e9a35f97ef> (Accesat la 22.06.2020)
8. Metodologia de elaborare a programelor și curriculumului din cadrul învățării pe tot parcursul vieții. Pe: http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_5829_Metodologie-final.pdf (Accesat la 29.06.2020)
9. Negrescu V. Educația digitală nu trebuie să fie un privilegiu! Pe: <https://adevarul.ro/news/politica/educatiadigitala-nu-trebuie-privilegiu-15eb00e9f5163ec427170c5f7/index.html> (Accesat la 24.06.2020)

ANEXĂ

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor din Bălți CURRICULUM

pentru formarea continuă a adulților

Implementarea managementului calității în instituțiile de învățământ profesional tehnic

Autori: Ludmila Țurcanu, șef Secție asigurarea calității, grad didactic superior; Dina Mocan, șef Secție instruire practică, grad didactic superior

Coordonator: Dorina Putină, director adjunct pentru instruire și educație, grad didactic I

I. PRELIMINARII

În contextul semnării, parafării, adoptării și ratificării de către statele membre ale UE a Acordului de Asociere UE – Republica Moldova este oportun ca prevederile și abordările specifice spațiului european al educației și formării profesionale să se transpună în sistemul național de formare profesională. Astfel, Articolul 123, punctul b din Acord prevede

modernizarea sistemelor de educație și de formare, inclusiv sporirea calității, relevanței și accesului la acestea.

Mecanismele de asigurare a calității au menirea de a oferi beneficiarilor și publicului larg încrederea în faptul că societatea are parte de servicii educaționale de calitate, care aduc progres economic și social pentru toți cetățenii.

Pentru obținerea unui asemenea rezultat, instituțiile de învățământ trebuie să asigure orientarea permanentă spre performanță și să se concentreze pe nevoile elevilor și exigențele de pe piața muncii în ceea ce privește competențele actuale și viitoare, precum și cerințele față de cunoștințe. Acest proces se realizează prin îmbunătățirea continuă a ofertei și a rezultatelor, prin gestionarea judicioasă a resurselor, prin asumarea răspunderii și a responsabilității instituționale și prin asigurarea unui cadru transparent, participativ și partenerial în procesul de formare profesională.

O mare provocare este de a încorpora managementul calității în structura organizatorică a unei instituții de ÎPT. Centrele de excelență au rolul de a ghida metodologic instituțiile arondate în vederea standardizării calității în prestarea serviciilor educaționale de formare

profesională; elaborarea de proiecte, testarea de noi modele și implementare a proiectelor pilot care ar stimula integrarea conținuturilor și serviciilor inovatoare în învățământul profesional tehnic.

Programul de formare continuă a adulților este destinat personalului didactic, membrilor CEIAC, care doresc să-și formeze/dezvolte competențe în domeniul managementului calității în învățământul profesional tehnic, dar și altor categorii interesate de subiectele propuse. Formabilii vor dezvolta o cultură unitară a calității la nivelul unităților de învățământ, pornind de la o înțelegere comună a conceptelor și a metodologiilor, dezvoltând practici comune de asigurare și îmbunătățire a calității.

Ca beneficiari ai Proiectului Uniunii Europene *Asistență tehnică pentru domeniul învățământ și formare profesională*, cursanți în cadrul cursurilor de formare organizate de către C.E. PRO DIDACTICA în Implementarea Managementului Calității, auditori interni certificați de către ISM considerăm că avem abilități necesare pentru dezvoltarea competențelor de elaborare a rapoartelor de autoevaluare a beneficiarilor cursului de formare continuă.

II. ADMINISTRAREA DISCIPLINEI

Forma de învățământ (zi, f/f, la distanță)	Denumirea disciplinei	Ore total			
		Total	inclusiv		
			Seminar training	SI	Evaluare
La zi/la distanță opțional	<i>Implementarea managementului calității în instituțiile de învățământ profesional tehnic</i>	300	75	225	Seminar de follow-up

Notă: C – curs, SI – studiu individual.

Unități de conținut și repartizarea orientativă a orelor

Nr. crt.	Unități de conținut	Număr de ore		
		Total	Seminar training	Studiu individual
1.	Cadrul conceptual al calității educației în învățământul profesional tehnic	28	8	20
2.	Managementul asigurării calității	28	8	20
3.	Procesul de asigurare a calității	28	8	20
4.	Metodologia asigurării calității la nivelul instituției	28	8	20
5.	Standarde, criterii și indicatori pentru evaluarea calității în învățământul profesional tehnic	28	8	20
6.	Creșterea calității. Măsurarea progresului	28	8	20
7.	Autoevaluarea calității	28	8	20
8.	Managementul participativ în procesul de asigurare a calității	24	4	20
9.	Proceduri interne de asigurare a calității în instituție	24	4	20
10.	Documentarea sistemului de management al calității (SMC). Stocarea informației	28	4	24
11.	Evaluare. Activitate de follow-up	28	7	21
	Total:	300	75	225

III. COMPETENȚE GENERALE:

- Integrarea funcțională a cunoștințelor teoretice și practice pentru asigurarea SMC în instituție;
- Aplicarea contextualizată a metodologiei asigurării calității la nivelul instituției de învățământ profesional tehnic;
- Elaborarea Planului de acțiuni/raportului de autoevaluare pentru standardele calității, în baza rigorilor ANACEC și a algoritmului propus;
- Determinarea strategiei optime/eficiente de monitorizare a acțiunilor proiectate, asigurând cooperarea în echipă la nivel de instituție, inclusiv la nivel de ÎPT;
- Evaluarea calității conform standardelor de acreditare, criteriilor și indicatorilor de performanță;
- Aprecierea în mod avizat a impactului și a necesității sistemului de management al calității din Republica Moldova asupra dezvoltării instituționale, valorificând experiența profesională din diverse contexte.

IV. COMPETENȚE SPECIFICE:

- Caracterizarea specifică a cadrului conceptual al calității educației în învățământul profesional tehnic și al managementului asigurării calității;
- Analiza argumentată a procesului de asigurare a calității;
- Identificarea metodologiei de asigurare a calității la nivel instituțional;
- Determinarea standardelor, a criteriilor și a indicatorilor pentru evaluarea calității în învățământul profesional tehnic, inclusiv a măsurilor de creștere a calității, de măsurare a progresului și de autoevaluare;
- Deducerea importanței managementului participativ în procesul de asigurare a calității, stabilind proceduri interne adecvate;
- Documentarea sistemului de management al calității și stocarea informației.

V. OBIECTIVE DE REFERINȚĂ ȘI CONȚINUTURI RECOMANDATE**Unitatea de conținut 1. Cadrul conceptual al calității educației în învățământul profesional tehnic**

Obiective	Unități de conținut
La finalul cursului, subiecții vor fi capabili: • să definească noțiunile de <i>calitate</i>, <i>calitate a educației</i>; • să stabilească corelația dintre Cadrul european și cel național de asigurare a calității; • să realizeze o analiză comparativă a manualului calității și a ghidului de autoevaluare; • să aprecieze impactul sistemului de management al calității din Republica Moldova asupra dezvoltării instituționale.	1. Calitate, concept, definire; 2. Cadrul comun de asigurare a calității; 3. Manualul calității. Ghid de autoevaluare; 4. Sistemul de management al calității în Republica Moldova.

Unitatea de conținut 2. Managementul asigurării calității

Obiective	Unități de conținut
La finalul cursului, subiecții vor fi capabili: • să definească noțiunea de <i>management al calității</i>; • să identifice funcțiile specifice managementului calității; • să distingă principiile asigurării calității; • să elaboreze un set de proceduri pentru implementarea SMC în instituție.	1. Managementul asigurării calității: <i>Concept, structură, funcții</i>; 2. Principiile asigurării calității; 3. Sistemul de management al calității; 4. Etapele implementării SMC în instituție.

Unitatea de conținut 3. Procesul de asigurare a calității

Obiective	Unități de conținut
La finalul cursului, subiecții vor fi capabili: • să descrie procesul de dezvoltare a instituției ca proces continuu; • să analizeze structurile organizatorice pentru implementarea managementului calității; • să stabilească cerințele față de elaborarea Strategiei, Regulamentului și a planurilor operaționale; • să elaboreze un plan de acțiuni pentru un domeniu.	1. Procesul de dezvoltare a instituției; 2. Structuri organizatorice pentru implementarea managementului calității în ÎPT; 3. Elaborarea Strategiei, Regulamentului și a planurilor operaționale; 4. Elaborarea și implementarea planurilor de acțiuni.

Unitatea de conținut 4. Metodologia asigurării calității la nivelul instituției

Obiective	Unități de conținut
La finalul cursului, subiecții vor fi capabili: • să analizeze Cercul calității; • să identifice criteriile de evaluare internă; • să selecteze un set de instrumente în concordanță cu un indicator anumit; • să elaboreze un plan de evaluare internă; • să argumenteze interdependența între componentele ciclului Deming.	1. Cercul calității și evaluarea internă; 2. Diagnosticarea, planificarea, realizarea, evaluarea, revizuirea – spirala îmbunătățirii continue a calității.

Unitatea de conținut 5. Standarde, criterii și indicatori de evaluare a calității în învățământul profesional tehnic

Obiective	Unități de conținut
La finalul cursului, subiecții vor fi capabili: • să distingă conceptele <i>standard</i>, <i>criteriu</i> și <i>indicator de performanță</i>; • să analizeze cerințele minime acceptabile și obligatorii; • să realizeze analiza SWOT a sistemului de management.	1. Standarde, criterii și indicatori de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul profesional tehnic; 2. Corelarea indicatorilor de performanță și a descriptorilor de performanță din CNAC ÎPT.

Unitatea de conținut 6. Creșterea calității. Măsurarea progresului

Obiective	Unități de conținut
La finalul cursului, subiecții vor fi capabili: • să definească noțiunile de <i>evaluare internă</i>, <i>măsurare</i>, <i>analiză</i> și <i>îmbunătățirea calității</i>; • să interpreteze datele evaluării interne; • să selecteze proceduri de măsurare a indicatorilor; • să argumenteze necesitatea rapoartelor de monitorizare.	1. Măsurare, analiză și îmbunătățire a calității; 2. Îmbunătățirea continuă a calității fundamentată pe evaluarea internă; 3. Evaluarea și interpretarea datelor evaluării interne; 4. Rapoartele de monitorizare.

Unitatea de conținut 7. Autoevaluarea calității

Obiective	Unități de conținut
La finalul cursului, subiecții vor fi capabili: • să aplice metode și instrumente de autoevaluare eficiente; • să autoevalueze un standard de acreditare la solicitare; • să argumenteze rolul autoevaluării în asigurarea calității; • să stabilească responsabilitățile personale în cadrul procesului de autoevaluare.	1. Cadrul de autoevaluare. Autoevaluarea și îmbunătățirea continuă; 2. Scopul autoevaluării și asigurării calității; 3. Beneficiile autoevaluării și asigurării calității; 4. Responsabilități în realizarea autoevaluării.

Unitatea de conținut 8. Managementul participativ în procesul de asigurare a calității

Obiective	Unități de conținut
La finalul cursului, subiecții vor fi capabili: • să definească noțiunea de management participativ; • să identifice factorii și dimensiunile managementului participativ; • să identifice rolul implicării personalului de la toate nivelurile în asigurarea calității; • să aprecieze impactul factorilor externi în asigurarea calității în instituție; • să estimeze importanța implicării echipei manageriale în asigurarea calității.	1. Noțiunea de <i>management participativ</i>; 2. Implicarea personalului de la toate nivelurile în procesul de evaluare internă. Implicarea elevilor în procesul de evaluare internă; 3. Implicarea factorilor interesați externi în procesul de evaluare internă; 4. Implicarea managementului în procesul de evaluare internă.

Unitatea de conținut 9. Proceduri interne de asigurare a calității în instituție

Obiective	Unități de conținut
• să identifice deosebirile dintre procedurile de sistem, operaționale, de lucru;	1. Proceduri interne de asigurare a calității în instituție, definiție;

să elaboreze o procedură de sistem/operațională/de lucru pentru un standard.	2. Proceduri de sistem; 3. Proceduri operaționale; 4. Proceduri de lucru.
--	---

Unitatea de conținut 10. Documentarea sistemului de management al calității. Stocarea informației

Obiective	Unități de conținut
La finalul cursului, subiecții vor fi capabili: - să selecteze un set de instrumente pentru documentarea progresului; - să elaboreze un plan al activităților de colectare a datelor pentru o anumită perioadă; - să sintetizeze și să analizeze datele; - să elaboreze o schiță de raport de evaluare internă a calității; - să identifice modalități optime de stocare a informației.	1. Instrumente și modalități de colectare a datelor și de documentare a progresului; 2. Planificarea activităților de colectare a datelor; 3. Analiza și interpretarea datelor; 4. Modalități de colectare și de stocare a informației; 5. Elaborarea raportului de evaluare internă a calității.

VI. SUGESTII METODOLOGICE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE

Instruirea centrată pe subiect presupune proiectarea și organizarea procesului educațional din perspectiva formării de competențe profesionale necesare pentru elaborarea rapoartelor de autoevaluare instituțională. Pornind de la această premisă, procesul de învățare în cadrul cursului *Implementarea managementului calității în instituțiile de învățământ profesional tehnic* trebuie să se axeze nu doar pe formarea de competențe, dar și pe capacitatea persoanei de a soluționa problemele de la locul de muncă, de a îmbunătăți procesele de lucru, de a colabora eficient cu colegii. Realizarea acestui obiectiv solicită o îmbinare armonioasă a metodelor și mijloacelor didactice. De aici reiese și importanța alegerii corecte a metodologiei pentru fiecare unitate de conținut. Curriculumul de față recomandă seminarul-training ca activitate de bază, care se va axa pe formarea de abilități, prin organizarea unei instruii active, diversificate (învățarea frontală, individuală, în perechi, în echipe). Accentul va fi plasat pe susținerea individuală și în grupuri mici, pe aplicarea preponderent a metodelor activ-participative: explicația, conversația, lectura ghidată, problematizarea, algoritmizarea, SINELG, Diagrama Venn, Graficul T, Mozaicul, instructajul, observația, experimentul, modelarea, simularea etc.

În desfășurarea procesului educațional la distanță/online, cadrul didactic va combina comunicarea sincronă cu cea asincronă, va recurge la activități ghidate, individuale și în grup, folosind variate metode și tehnici de predare interactivă, invitând cursantul să vizioneze/audieze materiale video/audio, să realizeze sarcini interactive, să studieze din surse digitale, să elaboreze conținuturi digitale (de exemplu, postere/colaje digitale, hărți conceptuale, proiecte de cercetare în format digital, rapoarte etc.).

Forma evaluării rezultatelor instruirii va fi seminarul de follow-up. Metodele și tehnicile de evaluare curentă și intermediară vor conține probe orale și scrise.

Schița raportului de autoevaluare a instituției/programului de formare va include:

Standard de acreditare

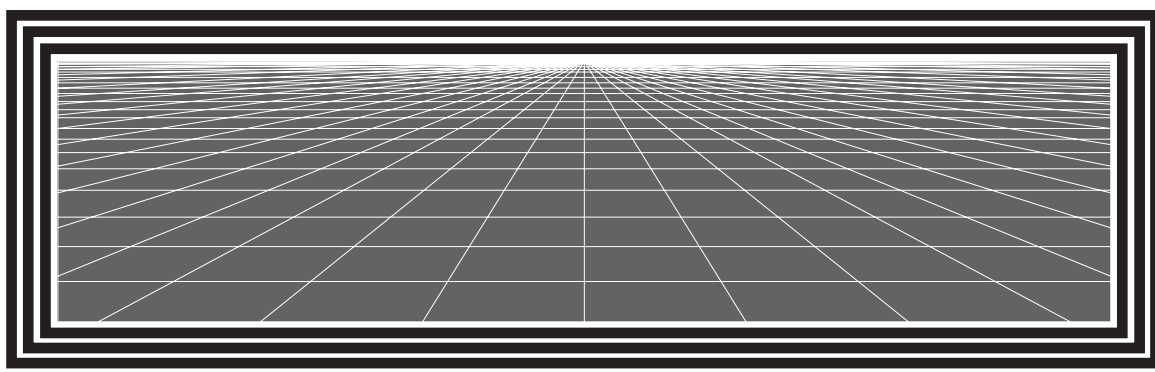
Criteriu

Anexe cu probe/dovezi (exemple de instrumente de evaluare)

Indicatori de performanță	Analiza activităților realizate	Concluzii (activități satisfăcătoare/nesatisfăcătoare) (Dacă activitățile sunt considerate drept nesatisfăcătoare, atunci urmează să fie abordate în planul de îmbunătățire)
---------------------------	---------------------------------	---

VII. BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

- Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17 iulie 2014.
- Ghidul managementului calității în învățământul profesional tehnic. Chișinău, 2017.
- Cartaleanu T., Cosovan O. Formarea competențelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice. Chișinău, 2017.
- Chiciuc A., Timco C., Guvir S. Ghid de evaluare externă a programelor de formare profesională în învățământul profesional tehnic. Chișinău, 2016.
- Iosifescu C. Ș. Manual de evaluare internă a calității. București, 2013.
- Metodologia de evaluare externă a calității în vederea autorizării de funcționare provizorie și acreditării programelor de studii și a instituțiilor de învățământ profesional tehnic, superior și de formare continuă. Chișinău, 2016.
- Nahaba L. (coord.) Ghid de proiectare a activităților de formare în educația adulților. Chișinău, 2016.
- Ordin nr. 70 din 25 ianuarie 2019, Cu privire la Aprobarea Metodologiei de elaborare a programelor și curriculumului din cadrul învățării pe tot parcursul vieții. Pe: <https://mecc.gov.md/sites/default/files/uspee.pdf>



CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Tatiana **CARTALEANU**

dr., formator, C.E. PRO DIDACTICA

Citind curriculumul de istorie

CZU 37.091:[94(=135.1)+94(100)] | doi.org/10.5281/zenodo.4056997

Rezumat: Articolul abordează aspectul terminologic al studierii disciplinei școlare Istoria românilor și universală din perspectiva competenței specifice nr. 1 „Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață, respectând cultura comunicării” în gimnaziu. Într-o formă grafică ilustrativă este reprezentată nu doar relația de implicare dintre unitățile de competență, ci devin vizibile progresul și diferența calitativă a impactului pe care îl poate avea fiecare unitate de competență asupra finalității, în lumina taxonomiei lui

Bloom-Anderson. Sunt cercetate unitățile de competență stipulate de curriculum și este analizată structura lor: pe verticală (pe clase, pentru treapta gimnazială) și pe orizontală (în planul configurației constituenților: cunoștințele, abilitățile, deprinderile existențiale, capacitatea de învățare, cultura comunicării). La competența specifică nr. 1 sunt racordate activitățile de învățare recomandate și produsele evaluabile care ar putea proba gradul de apropiere a termenilor și nivelul de stăpânire a terminologiei istorice.

Cuvinte-cheie: curriculum, Istoria românilor și universală, competență specifică, unități de competență, unități de conținut, terminologie, activități de învățare.

Abstract: The article examines the terminological aspect of studying the History of the Romanians and World History school subject in gymnasium from the perspective of the specific competence No.1: “Using historical language in various learning and life circumstances, respecting the culture of communication”. Graphic tools highlight both the mutual implication of competence units and the progress and qualitative difference of the impact each content unit would have on its respective finality, in the light of the Bloom-Anderson taxonomy. We analyze the content units listed in the curriculum, as well as their structure: vertically (by gymnasium class) and horizontally (at constituent configuration level: knowledge, skills, existential skills, learning capacity, and culture of communication). A connection is established between the specific competence No.1 and those recommended learning activities and assessable student work that may help test the degree of term adoption and the extent to which mastery of historical terminology has been achieved.

Keywords: curriculum, History of the Romanians and World History, specific competence, competence units, content units, terminology, learning activities.

Când, în depărtatul 1998, am început cursul de *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice* la Centrul Educațional PRO DIDACTICA, mulți dintre noi ne-am arătat surprinși de una dintre ideile susținute de formatorii americani: „Din când în când, profesorii ar trebui să schimbe între ei materiile predate”. Aceasta e experiența pe care o încerc acum: să citesc un curriculum gimnazial de pe altă arie decât cea care mi-e familiară din perspectiva profesorului de limbă și literatură (situație departe de a fi ireală, în circumstanțele școlii de astăzi). Și pentru început nu mă voi aprofunda mai departe de competența specifică nr. 1 a curriculumului de istoria românilor și universală.

Firească în esența sa didactică, exigența de formare a competenței specifice nr. 1 *Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață, respectând cultura comunicării* [1, p. 12] îi revine profesorului, cursului,

manualului și lecției de istorie numai în măsura în care, la momentul când începe studiul disciplinei, elevul are competențe de comunicare. Ea se poate dezvolta și edifica doar sprijinindu-se pe fundamentul unui vocabular de uz general, asimilat la vârsta adecvată, pe deprinderea de a comunica lejer în enunțuri finite și de a elabora texte orale și scrise de diferite facturi. Nu mai puțin importantă este și deprinderea de a asimila cuvinte noi, înțelegându-le esența, localizându-le în memorie, în câmpuri lingvistice, și construindu-le relații cu alte unități de vocabular deja cunoscute. Anume pe această cale terminologia specifică domeniului va deveni operațională atât pentru studiul disciplinei respective, cât și pentru cultura generală a elevului și adultului.

Nu profesorul de istorie este cel chemat să rezerve timp și să investească în mod expres în dezvoltarea competenței de comunicare, dar – pentru ca elevul să fie motivat și inspirat la materia sa – anume dânsul devine și rămâne un model de manifestare a acestei competențe. Demonstrarea modului în care noțiunile și termenii istorici corespunzători pot fi utilizați în situații de viață începe prin întrebuițarea lor în situații de învățare.

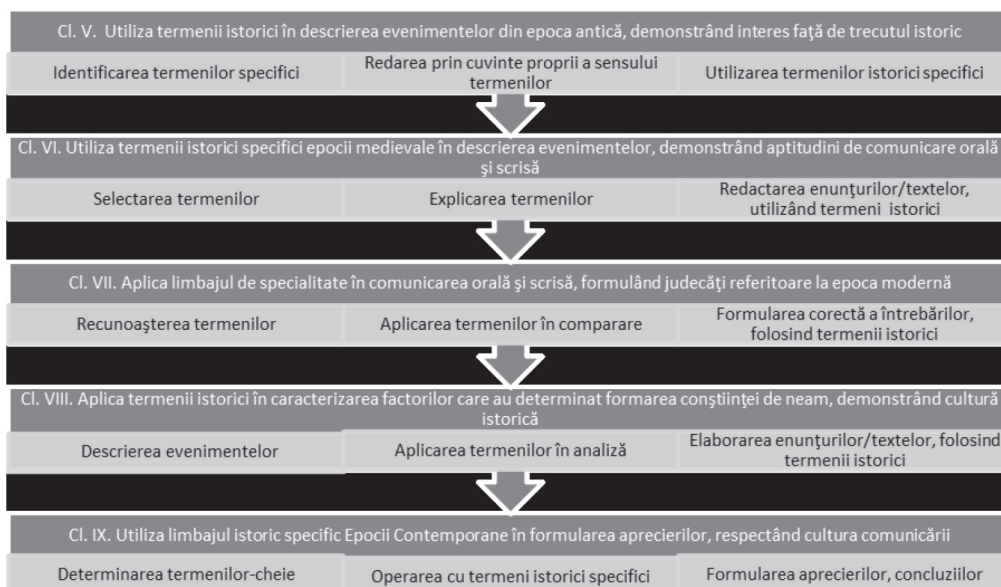
Nu profesorul de istorie este cel care trebuie să-i învețe pe copii ortografie, ortografie, gramatică, stilistică sau punctuație, dar și profesorul de istorie va sta la straja comunicării corecte în limba de instruire și va insista ca elevii să respecte cultura comunicării. Și, ca orice profesor, dânsul este conștient de faptul că măiestria sa profesională rezidă în capacitatea de a concepe și de a realiza activități de învățare (de a proiecta și de a dirija „situații de învățare”) care vor fi reiterate și re-jucate în viață, atunci când com-

petența foștilor săi elevi se va arăta în toată splendoarea ei, iar incompetența se va da în stambă.

În timpul studiilor, finalitățile legate de *Utilizarea limbajului istoric* se edifică pe **cunoașterea noțiunilor** și **operaționalizarea termenilor**, dar nu se rezumă la aceste două filoane, ci presupun, în esență, capacitatea de a înțelege un mesaj la auz sau la lectură, de a pune întrebări sau de a răspunde la ele, de a susține o conversație, de a construi o alocuțiune sau un discurs. La încheierea studiilor, probarea competenței specifice nr. 1 este vizată de fiecare item, pentru că niciunul dintre răspunsuri nu va fi valid fără utilizarea terminologiei de specialitate.

Încercăm să descompunem în factori primi această competență, examinând structura ei din perspectiva finalităților pe care le are în vizor și a produselor evaluabile care ar putea-o proba. Pentru că are un rol decisiv în formarea personalității care știe pe ce lume trăiește, vom cerceta-o pe verticală (pe clase și pe trepte) și pe orizontală (în raport cu aspectele din care se construiește orice competență specifică: cunoștințele, abilitățile, deprinderile existențiale, capacitatea de învățare, cultura comunicării).

În forma grafică de mai jos nu doar reprezentăm relația de implicare dintre unitățile de competență, ci facem vizibil progresul și diferența calitativă și cantitativă a impactului pe care îl are fiecare unitate de competență asupra finalității. Sarcina noastră este facilitată de rigurozitatea cu care concepătorii de curriculum și-au construit viziunea asupra finalităților studierii istoriei. Așadar, pe parcursul celor 5 ani de studii gimnaziale elevul va putea [1, p. 13 și urm.]:



Cum arată trama competenței specifice *Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață, respectând cultura comunicării*? (Operăm cu noțiunea de *tramă* anume datorită faptului că, prin aceste unități de competență, se formează rețeaua de cunoștințe și deprinderi intelectuale, în sensul pe care i-l atribuie Michel Minder [Cf. 2, pp. 80-81].)

UNITATEA DE COMPETENȚĂ 1.1.

Clasa a V-a: **Identificarea** termenilor specifici Preistoriei și Epocii Antice.

Clasa a VI-a: **Selectarea** din text a termenilor pentru descrierea evenimentelor/faptelor/proceselor istorice.

Clasa a VII-a: **Recunoașterea** termenilor istorici din diferite surse de informare.

Clasa a VIII-a: **Descrierea** evenimentelor/proceselor istorice din Epoca Modernă.

Clasa a IX-a: **Determinarea** termenilor-cheie ce caracterizează evenimente/procese/fenomene istorice din Epoca Contemporană.

Pe prima linie, considerăm generică unitatea de competență formulată pentru clasa a VII-a: **Recunoașterea termenilor istorici din diferite surse de informare**. Radical detașată de epoca studiată în această clasă, competența apare într-o formulă generală. Pentru clasa a V-a (**Identificarea termenilor specifici Preistoriei și Epocii Antice**), a VI-a (**Selectarea din text a termenilor pentru descrierea evenimentelor/faptelor/proceselor istorice**) și a IX-a (**Determinarea termenilor-cheie ce caracterizează evenimente/procese/fenomene istorice din Epoca Contemporană**) cerința este aceeași: să recunoască termenii specifici domeniului și să facă dovada acestei recunoașteri. Singura unitate de competență care solicită un alt produs, unul de sinteză, este cea stipulată pentru clasa a VIII-a: **Descrierea evenimentelor/proceselor istorice din Epoca Modernă**.

În interiorul structural al verbului *a recunoaște* se ascunde verbul *a cunoaște*: prin urmare, elevul va trebui să-și amintească ceea ce a cunoscut deja și să identifice unitățile lexicale solicitate. Ca operație intelectuală, îi cerem **rememorarea/reamintirea**.

Vorbitor al limbii în care studiază, elevul deosebește lexicul de uz general de cel terminologic și poate explica esența noțiunilor cunoscute (în cazul nostru, a celor din domeniul istoriei, dar priceperea de a explica esența unei noțiuni ține de competența de comunicare și de cultură generală). Apreciem faptul că nu se solicită **definirea** termenilor, ci doar **identificarea** lor, însă ne dăm seama că probarea unei competențe cu adevărat încetățenite va reclama și o definiție cât mai exactă – dar nu în clasa a V-a! **Definirea** fiind o operație și o procedură lexicografică, înlocuirea ei prin **explicare** îi lasă elevului mai mult loc de întors, îi dă posibilitatea să manevreze noțiuni și termeni, să oscileze între *descriere*, *traducere* și *interpretare*, uneori chiar *aplicare* (dacă reușește să rememoreze și să citeze sintagme, contexte de utilizare, în loc să explice esența noțiunii).

Decisivă în studierea istoriei, ea este și prima din taxonomia Bloom-Anderson, cea care ține de **cunoștințele factuale**: informații, definiții, detalii specifice. În cazul istoriei, în hărțile mentale ale subiectelor studiate, alături de termeni, se situează numele proprii și datele relevan-

te. Pentru acest segment al tramei, se pendulează între *amintire*, *înțelegere* și *aplicare* (iar *analiza*, *evaluarea* și *creația* vor fi abordate mai târziu). Elevul capabil să numească, identifice, recunoască, determine, distingă, descopere, deosebească, aranjeze, definească, relateze știe cum să recheme din memorie informațiile și să lucreze cu textul didactic istoric sau cu sursele originale.

Deși *identificarea* și *determinarea* sunt sinonime deseori absolut interșanjabile, între *Identificarea termenilor specifici Preistoriei și Epocii Antice* din clasa a V-a și *Determinarea termenilor-cheie ce caracterizează evenimente/procese/fenomene istorice din Epoca Contemporană* din clasa a IX-a e o distanță exprimată curricular în conținuturi și abilități; *mutatis mutandis*, acestea se materializează în activități de învățare și cerințe de evaluare absolut diferite ca factură și ca esență, de la inductiv la deductiv.

Iată cum poate fi detaliată această unitate de competență, în perspectiva celor 5 componente din care se constituie o competență:

1. **Cunoașterea** informației de cultură generală, necesare pentru studierea istoriei; a noțiunilor vizate de conținuturile curriculare; a noțiunilor de *termen* și *termen-cheie*.
2. **Abilitatea** de a recurge la diverse modalități de identificare a termenilor (sublinierea, evidențierea, marcarea, extragerea, glosarea).
3. **Deprinderile existențiale** de a delimita cuvintele-termeni de cuvintele de uz comun; de a completa un glosar pentru propriul portofoliu.
4. **Capacitatea de învățare** se va manifesta în adresarea către dicționare, glosare, enciclopedii la primul contact cu sursele istorice care operează cu termeni necunoscuți sau cunoscuți sumar (în timpul studiului, lecturii, vizionării, vizitelor și excursiilor etc.).
5. **Cultura comunicării** se va face văzută în prezentarea termenilor identificați (oral, în scris, prin multimedia); cunoașterea termenilor și a contextelor sintagmatiche în care aceștia pot fi utilizați (regimul, solidaritățile lexicale, restricțiile de combinatorică).

Dintre activitățile și produsele de învățare recomandate de curriculumul disciplinar pentru această competență specifică, selectăm:

Clasa a V-a: Exerciții de identificare a termenilor specifici Preistoriei și Epocii Antice.

Clasa a VII-a: Exerciții pentru identificarea termenilor istorici Epocii Moderne în diferite texte, surse mass-media, reviste, emisiuni TV etc.

Clasa a VIII-a: Alcătuirea unui glosar de termeni specifici epocii studiate.

Deși ideea cu glosarul apare abia în clasa a VIII-a, respectiva unitate de competență se poate materializa într-o piesă de portofoliu de tip glosar începând cu clasa a V-a.

UNITATEA DE COMPETENȚĂ 1.2.

Clasa a V-a: **Redarea** prin cuvinte proprii a sensului termenilor istorici studiați.

Clasa a VI-a: **Explicarea** termenilor specifici Epocii Medievale.

Clasa a VII-a: **Aplicarea** termenilor în compararea evenimentelor/proceselor istorice din Epoca Modernă.

Clasa a VIII-a: **Aplicarea** termenilor istorici în analiza schimbărilor survenite în societatea modernă.

Clasa a IX-a: **Operarea** cu termeni istorici specifici Epocii Contemporane în elaborarea comunicărilor orale și scrise.

Cu ochiul neînarmat, pe linia a doua se face remarcă schimbarea finalității în raport cu această unitate de competență: substantivele deverbale ce reperișază operațiile intelectuale solicitate sunt îndreptate spre un produs care necesită implicare și participare, deci devine măsurabilă o contribuție proprie vizibilă. Aici sunt vizate deja **cunoștințele procedurale**, care vor include utilizarea algoritmilor, a tehnicilor și metodelor de muncă intelectuală și, respectiv, aplicarea lor oportună în activitățile de învățare. Ca operații intelectuale, îi cerem elevului **înțelegerea și aplicarea**.

Înțelegerea (sau **comprehensiunea**) este abilitatea de a-și construi propriile sensuri și semnificații, făcând dovada verbală a decodării conținutului sau arătând dexteritatea asimilată. Subcategoriile acestui proces includ *traducerea, interpretarea, exemplificarea, clasificarea, rezumarea, deducerea, compararea și explicarea*. *Redarea prin cuvinte proprii a sensului termenilor și explicarea termenilor specifici*, ambele solicitând dovada înțelegerii sau a interpretării, sunt trepte spre facilitarea sarcinilor de aplicare.

Aplicarea se referă la utilizarea unui procedeu învățat într-o situație familiară sau una nouă. **Rememorarea**, operație-cheie pentru unitățile de competență de pe prima linie, devine aici piatră de temelie: elevul urmează să-și amintească termenii și, în funcție de aceștia, datele, ideile, principiile, criteriile, numele etc. necesare pentru realizarea sarcinii, să utilizeze reprezentările abstracte în cazuri particulare. Saltul spre *aplicare* este vădit nou: *aplicarea termenilor în compararea evenimentelor/proceselor; aplicarea termenilor istorici în analiza schimbărilor survenite*. În aceste două poziții, este explicită operația intelectuală (*compararea și analiza*), dar nu este vizibil produsul evaluabil așteptat/scontat, ceea ce trebuie să însemneze că profesorul este liber să evalueze cum se manifestă competența specifică dată în diferite produse. Indicat în mod expres în formularea pentru clasa a IX-a, *Operarea cu termeni istorici specifici Epocii Contemporane în elaborarea comunicărilor orale și scrise* (s.n.), produsul este unul general și generic, deoarece prin comunicări orale și scrise profesorul poate avea în vedere orice lucrare stipulată de

curriculum – discurs, dialog, interviu, reportaj, relatare, povestire, prezentare, comentariu, descriere, studiu, eseu, scrisoare, portret al personalității istorice, text argumentativ etc. [1, pp. 17-35] – sau cunoscută ca tradițională în predarea istoriei (expunere, prezentare cu suport vizual – de exemplu, la hartă, extemporal, rezumat, referat ș.a.).

Iată cum poate fi detaliată această unitate de competență, în perspectiva celor 5 componente din care se constituie o competență:

1. **Cunoașterea** termenilor specifici epocii indicate; a cerințelor față de comunicările orale și scrise de diferite tipuri; a algoritmilor de elaborare a comunicărilor structurate.
2. **Abilitatea** de a selecta termenii necesari discursului istoric dat; de a include termenii solicitați în textul comunicării orale sau scrise; de a explica termenii în cadrul discursului sau imediat după încheierea lui.
3. **Deprinderile existențiale** se vor manifesta prin: responsabilitate în discuții, dialoguri, dezbateri etc.; grija pentru calitatea produsului prezentat, respectând cerințele; atitudinea corectă și onestă față de proprietatea intelectuală; capacitatea de a aprecia credibilitatea surselor de informare, evitând răspândirea știrilor false.
4. **Capacitatea de învățare** se va proba prin dezvoltarea spiritului de observație *versus* ceea ce se întâmplă în istoria contemporană; organizarea informațiilor din diferite surse într-un produs de sinteză; manifestarea interesului pentru noi experiențe de învățare eficientă, strategii de discuție și prezentare.
5. **Cultura comunicării** va avea în vizor expunerea rezumativă sau detaliată a informațiilor; prezentarea termenilor identificați (oral, în scris, prin resurse multimedia); comunicarea în limbaj istoric adecvat; comunicarea în varianta standard a limbii române.

Dintre activitățile și produsele de învățare recomandate de curriculumul disciplinar pentru această competență specifică, le selectăm pe cele formulate expres în raport cu unitatea de competență 1.2.:

Clasa a VI-a: Completarea textului lacunar cu termenii propuși. Construirea de integrame/rebusuri cu termeni istorici noi.

Clasa a VII-a: Formarea perechilor logice din termeni istorici propuși.

Clasa a VIII-a: Alcătuirea unui glosar de termeni specifici epocii studiate. Exerciții de utilizare a termenilor istorici cunoscuți în situații noi de comunicare.

În această ordine de idei, „situațiile noi de comunicare” fac un tandem fericit cu noile produse evaluabile și permit desprinderea elevului de buchea manualului școlar.

UNITATEA DE COMPETENȚĂ 1.3.

Clasa a V-a: **Utilizarea** termenilor istorici specifici Preistoriei și Epocii Antice în elaborarea enunțurilor/textelor.

Clasa a VI-a: **Redactarea** enunțurilor/textelor, utilizând termenii istorici.

Clasa a VII-a: **Formularea** corectă a întrebărilor, folosind termenii istorici specifici Epocii Moderne.

Clasa a VIII-a: **Elaborarea** enunțurilor/textelor, folosind termeni istorici ce reflectă evoluția omenirii în Epoca Modernă.

Clasa a IX-a: **Formularea** aprecierilor, concluziilor privind evenimentele/faptele/procese și fenomenele istorice studiate.

Pe linia a treia se remarcă orientarea spre utilizarea termenilor și elaborarea textelor. Unitățile de competență pentru clasele a V-a, a VI-a și a VIII-a sunt trepte vizibile spre demonstrarea competenței în clasa a VII-a și a IX-a, iar ca operații intelectuale, îi cerem elevului **înțelegerea, aplicarea, analiza**.

Analiza apare ca procedură nouă, care constă în descompunerea cunoștințelor în părți și considerarea relației dintre părți și structura generală. Elevii analizează prin **diferențiere, organizare și atribuire**. **Diferențierea** termenilor specifici unei anumite epoci și înțelegerea faptului de ce anume acest termen desemnează noțiunea dată în epoca respectivă, precum și documentarea privind originea termenului sau a semnificației pe care și-o dezvoltă un cuvânt de uz general, devenind termen, vor fi dovezi indubitabile ale competenței respective, indiferent dacă se cere *utilizare, redactare sau formulare*. **Organizarea** informației pe care o comportă noțiunile îi cere elevului *modificare, combinare, clasificare, ierarhizare, integrare*. **Atribuirea** reclamă *identificarea și explicarea* legăturilor, a relațiilor, a principiilor, *examinarea* unor surse primare etc. Toate acestea se vor manifesta în cadrul producerii de enunțuri și texte cu conținut istoric, al formulării întrebărilor, aprecierilor, concluziilor.

Deosebit de interesantă devine prescripția pentru clasa a VII-a: **Formularea corectă a întrebărilor, folosind termenii istorici specifici Epocii Moderne**. Ne propunem să trecem peste „termenii specifici Epocii Moderne” și să o privim ca pe o unitate de competență necesară în raport cu oricare termeni istorici.

Iată cum poate fi examinată detaliat această unitate de competență, în perspectiva celor 5 componente din care se constituie o competență:

1. **Cunoașterea** conținutului despre care se formulează întrebările; a termenilor istorici specifici subiectului abordat; a modalităților de a construi întrebări; a tipologiei întrebărilor (închise/deschise).
2. **Abilitatea** de a extrage din informația cunoscută subiecte pentru formularea întrebărilor; de a for-

mula întrebări variate ca structură și tipologie; de a formula răspunsuri la propriile întrebări.

3. **Deprinderile existențiale** de a formula întrebări exacte; de a accepta răspunsuri divergente la întrebările deschise; de a discuta civilizată în caz de disensiuni.
4. **Capacitatea de învățare** se va manifesta în selectarea termenilor adecvați pentru subiectul dat; verificarea semnificației termenilor (în dicționare, glosare etc.), înainte de a formula întrebarea; consultarea propriului portofoliu de acumulare; identificarea independentă a unor surse noi de informare și documentare; dezvoltarea competenței digitale.
5. **Cultura comunicării** se va proba în construirea corectă a enunțurilor (interogative sau informative); lansarea enunțurilor interogative sau informative cu intonația adecvată; plasarea corectă a accentelor logice în enunțurile interogative; expunerea rezumativă sau detaliată a informațiilor; comunicarea în limbaj istoric adecvat; comunicarea în varianta standard a limbii române.

Dintre activitățile și produsele de învățare recomandate de curriculumul disciplinar pentru această competență specifică, le selectăm pe cele formulate expres în raport cu unitatea de competență 1.3.:

Clasa a VI-a: Completarea textului lacunar cu termenii propuși. Construirea de integrame/rebusuri cu termeni istorici noi.

Clasa a VIII-a: Exerciții de utilizare a termenilor istorici cunoscuți în situații noi de comunicare.

În concluzie: Astfel ni se prezintă curriculumul la istorie atunci când obiectivul nostru este să examinăm gradul în care cunoașterea limbii de instruire poate contribui la formarea unei competențe curriculare, dar și contribuția pe care studierea istoriei o poate aduce la formarea vocabularului activ al elevului de gimnaziu.

Salutabilă din orice punct de vedere, prezența unei liste de termeni pentru fiecare clasă este acel atu cu care pornește la drum profesorul când începe predarea istoriei în clasa a V-a. Acești termeni devin funcționali în două etape: pătrund prin manualul școlar sau prin discursul profesorului și se încetățenesc prin activități de învățare. Iar operaționalizarea lor veritabilă se face văzută la evaluările de certificare și în vocabularul adulților.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Curriculum Național. Aria curriculară *Educație sociumanistică*. Istoria românilor și universală. Clasele V-IX. Chișinău, 2019.
2. Minder M. Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003.



Olga COSOVAN

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

Conceptul de inter- și transdisciplinaritate a terminologiei

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.4056999

Rezumat: Asimilarea terminologiei domeniilor științifice, parte semnificativă a demersului didactic în învățământul pre-universitar, impune examinarea inter- și transdisciplinarității la nivel de termeni. Unii termeni trec lejer de la o materie la alta, păstrându-și sensul exact pe care îl au, bunăoară, în domeniul matematicii. Alții funcționează în diferite domenii, iar conceptul

se completează și se ajustează în funcție de disciplină. Contribuția mai multor materii care fac uz de acest termen conduce la o înțelegere holistică a termenului (de exemplu, portret). Terminologia transdisciplinară ține preponderent de competența de a învăța, de a construi un discurs științific și de a utiliza termeni ce se referă la procese cognitive și produse specifice.

Cuvinte-cheie: terminologie, curriculum, pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate, transdisciplinaritate.

Abstract: The assimilation of academic terminology, a significant aspect of pre-university education, requires an examination of inter- and transdisciplinarity at term level. Some terms would easily pass from one subject into another, still preserving the precise meaning they originally possessed in Mathematics, for example. Others would function equally well in a number of domains, and the concept would extend and adjust according to subject. On the other hand, the contribution of the various subjects that make use of the term leads to a holistic understanding thereof (e.g. "portrait"). Transdisciplinary terminology relates mainly to the competence of learning, of constructing an academic discourse, and of using terms that refer to cognitive processes and specific products.

Keywords: terminology, curriculum, pluridisciplinarity, interdisciplinarity, transdisciplinarity.

Deși sistemele educaționale din diferite țări au inventare specifice de discipline predate, demersul didactic contemporan se sprijină pe câteva dimensiuni, care, pe de o parte, recunosc separarea științelor și – respectiv – a materiilor școlare, iar pe de altă parte, iau în considerare că limitele unei discipline nu pot fi suficiente pentru a explica ce se întâmplă în natură și în societate. Lumea pe care o vede/percepe elevul e una, și doar științele moderne, delimitându-și obiectele de cercetare, o scindează în biologie, chimie, fizică, istorie, matematică, lingvistică etc. și fragmentarea continuă cu specificări ale domeniilor de cercetare academică: fizica nucleară, microbiologia, chimia organică, istoria Evului Mediu, sociolingvistica etc. Totuși, viziunea generală asupra lucrurilor nu se poate obține din analiza lor separată. Pentru a examina și a înțelege unele fenomene, nu e suficient doar de cunoștințe din domeniul fizicii. Contribuția chimiei și a matematicii ilustrează aici noțiunea de *pluridisciplinaritate* sau *multidisciplinaritate*: rezolvarea problemelor din chimie sau fizică, în ultimă analiză, presupune un calcul, pe care elevul învață să-l efectueze la matematică. Exprimarea unui punct de vedere argumentat, în cadrul disciplinelor socioumane, pune în valoare competența formată la disciplina *Limba și literatura română*. "Pluridisciplinaritatea rezultă ca o simplă agregare a diferitelor discipline, care păstrează neschimbate punctele lor de vedere specifice. Ele dezvoltă legături care nu sunt interactive, ci mai degrabă cumulative și pot lucra împreună pentru a crea o imagine mai complexă a realității, întrucât obiectul de cercetare poate dezvălui mai bine diferitele sale caracteristici atunci când este examinat de perspective diferite, folosind metodele și cunoștințele furnizate de către mai multe discipline" [1, p. 5].

În materie de terminologie, pluridisciplinaritatea admite diverse combinații de termeni din diferitele domenii ale științei, fără a modifica accepția termenului în cadrul acelei științe: nu se fac ajustări și reinterprețări, *fracția*, *procentul*, *graficul*, *diagrama*, asimilate la matematică și introduse în lexicul activ al elevului, pot fi utilizate fără rezerve la oricare altă materie care apelează la fracții, procente, grafice, diagrame etc. Astfel, curriculumul la fizică ia în calcul multidisciplinaritatea, enumerând, pentru fiecare clasă, elementele comune cu matematica:

Clasa a VI-a	Clasa a VII-a
• Reprezentarea grafică; • Determinarea termenului/factorului necunoscut din operația dată; • Operarea și transformarea unităților de măsură;	• Funcția de gradul I, funcția constantă (forma analitică, reprezentarea grafică); • Determinarea termenului/factorului necunoscut din operația dată;

• Identificarea relațiilor de proporționalitate; • Utilizarea mediei aritmetice a 2 sau mai multe numere naturale; • Calculul puterii cu exponent natural a numerelor naturale.	• Operarea și transformarea unităților de măsură; • Identificarea relațiilor de proporționalitate; • Utilizarea mediei aritmetice a 2 sau mai multe numere reale; • Calculul puterii cu exponent natural a numerelor reale; • Operații cu rădăcini pătratice dintr-un număr real nenegativ; • Utilizarea procentelor.
Clasa a VIII-a	Clasa a IX-a
• Funcția de gradul I, funcția constantă, funcția proporționalitate directă, funcția proporționalitate inversă, funcția radical (forma analitică, reprezentarea grafică); • Determinarea termenului/factorului necunoscut din operația dată; • Operarea și transformarea unităților de măsură; • Identificarea relațiilor de proporționalitate; • Utilizarea mediei aritmetice a 2 sau mai multe numere reale; • Calculul puterii cu exponent natural a numerelor reale; • Operații cu rădăcini pătratice dintr-un număr real nenegativ; • Utilizarea procentelor.	• Funcțiile de gradul I și II, funcția proporționalitate directă, funcția proporționalitate inversă, funcția radical (forma analitică, reprezentarea grafică); • Determinarea termenului/factorului necunoscut din operația dată; • Operarea și transformarea unităților de măsură; • Identificarea relațiilor de proporționalitate; • Utilizarea mediei aritmetice a 2 sau mai multe numere reale; • Calculul puterii cu exponent natural a numerelor reale; • Operații cu rădăcini pătratice dintr-un număr real nenegativ; • Utilizarea procentelor; • Elemente de trigonometrie.

Un asemenea tablou, completat cu o viziune similară promovată la nivel de concepție a curriculumului și pentru alte discipline școlare, trebuie să genereze o listă de termeni care sunt prezentați inițial în cadrul unei materii, dar se valorifică și se dezvoltă și la alte discipline, fără a-și modifica interpretarea.

Interdisciplinaritatea generează subiecte complexe, care apar la interferența științelor și care impun ajustarea metodelor de soluționare a problemelor, dar totodată permit o abordare holistică a fenomenelor. Perspectiva de examinare a realității este una mult mai largă, este stimulat spiritul de observație, creativitatea și gândirea divergentă. Demersul didactic pornește de la identificarea unei probleme, a unei situații care cere conjugarea cunoștințelor, a strategiilor de lucru, a termenilor din diverse domenii. Abordarea interdisciplinară vizează, în practica de la clasă, mai curând conexiunile de conținut. Paginile de istorie și textele literare cu subiect istoric, reflectarea unui subiect literar în pictură și muzică sunt la suprafață. În materie de termeni, nu există căi bătătorite: interdisciplinaritatea lasă loc pentru inovație și creativitate, scoate în relief specificul termenului care funcționează în domenii diferite și care are elemente (am putea spune, seme) comune, ca parte din interdisciplinar, și semne specifice, marcate de accepția în fiecare domeniu. Este momentul oportun pentru a vedea, ca într-o diagramă Venn, că același termen are o interpretare în limitele unei discipline și o abordare similară, dar nu identică în cadrul alteia; nu sunt suficiente abordările standard ale unei discipline, lucrurile trebuie observate și comentate. De exemplu, *Limba și literatura română* (eventual, *Limba*

străină) – *Istoria* – *Educația muzicală* – *Educația plastică* au tangențe în materie de conținuturi și în materie de termeni, iar specificul fiecărui termen în limitele disciplinei capătă la nivelul interdisciplinarității semnificații noi și valențe formative pertinente.

De exemplu, termenul *portret* este prezentat de dicționar ca "1. Pictură, desen, sculptură, fotografie etc., care înfățișează figura unei persoane. *Portret-robot* = desen al figurii unei persoane realizat pe baza relatărilor victimei sau ale martorilor. *Portret-vorbit* = procedeu de identificare criminalistică bazat pe descrierea semnalmentelor infractorului de către victimă sau de către martori. 2. Prezentare fizică și morală a unui personaj într-o operă literară; operă literară cu un asemenea conținut."

Conținuturile curriculare au în vedere termenul *portret* în diferite contexte:

- *Limba și literatura română*:

Clasa a IX-a: Scrierea imaginativă; Textul descriptiv; Portretul.

- *Limba străină*, în cadrul activităților:

Clasa a VI, produse: Galerie de portrete.

Clasa a VII-a: Autoportretul.

Clasa a VIII-a, activități de învățare: Elaborarea portretului fizic și/sau moral al unei persoane în baza unei liste de puncte/cuvinte/imagini.

- *Istoria românilor și universală*:

Clasa a VI-a, activități de învățare: Exerciții de alcătuire a portretului personalităților istorice din Evul Mediu.

Clasa a VIII-a: Elaborarea și prezentarea portretului personalității istorice.

• **Educația plastică:**

Clasa a VI-a, unități de competență: Aplicarea procedeului de proporționare în reprezentarea portretului și a corpului uman.

Clasa a VII-a, unități de conținut: Portretul: particularități de vârstă, stări afective, caracter etc.; Portret-cap, portret-bust, portret cu mâini, portret statuar, portret ecvestru, portret în grup; Portretul-simbol; Portretul digital.

Notă: Aici este specificat *portret* ca element nou de limbaj specific disciplinei.

În acest context, termenul *portret* se suprapune peste o accepție neterminologică a cuvântului (elevul vede în manuale, în sălile de clasă suficiente portrete de scriitori și savanți, de personalități istorice, prin urmare cunoaște cuvântul, fără a încerca să-l definească drept termen), se țese din accepțiile specifice pentru fiecare disciplină și noțiunea asimilată în cadrul *Educației plastice* nu se demolează prin cea pe care o propune/solicită *Istoria, Limba și literatura română* sau *Limba străină*, ci se completează. Deprinderea de a analiza (verbal) un portret pictat va continua prin analiza și producerea unui portret verbal, cu sau fără desen ori fotografie. Portretul personalității istorice va reclama și va reliefa alte aspecte decât cele fizice. Produsul abordării interdisciplinare a termenului *portret* se constituie dintr-o diversitate de imagini grafice și verbale, exemple pertinente pentru această noțiune.

În unele cazuri, chiar explicarea termenilor fără apelul la alte materii este complicată. Drept exemplu pot servi termenii din domeniul educației muzicale: *discurs muzical, leitmotiv, program – subiect, nucleu semantic, repetiția, contrastul, asemănarea și progresia* etc. Pentru a construi noțiunea de *discurs muzical* e nevoie de actualizarea ideii de discurs:

DISCURS, *discursuri*, s. n. Specie a genului oratoric, constând dintr-o expunere făcută în fața unui auditoriu pe o temă politică, morală etc.; cuvântare.

Curriculumul la *Limba și literatura română* prevede drept produs al activităților de învățare discursul la diferite clase gimnaziale, ceea ce permite valorificarea interdisciplinarității în examinarea termenului. *Nucleul semantic* va miza pe termenul de fizică și biologie, *nucleu* (evident distanțat de accepția lui în aceste materii) și *semantic*,-ă, din lingvistică.

NUCLEU, *nuclee*, s. n., (3) *nuclei*, s. m. 1. S. n. (Fiz.) Particulă centrală a unui atom alcătuită din protoni și neutroni, purtătoare de sarcini electrice pozitive, în care este concentrată aproape toată masa atomului. ♦ *Nucleu cristalin* = cristal de dimensiuni foarte mici, care servește ca centru de depunere în cursul cristalizării unei soluții sau topituri. (Astron.) *Nucleu de cometă* = parte a capului unei comete formată dintr-un conglomerat de bucăți de gheață și materie solidificată. *Nucleu de galaxie* = porțiune centrală a unei galaxii, cu aspect

compact. 2. S. n. (Chim.) Ciclu de atomi sau ansamblu de cicluri de atomi alipite, care formează scheletul moleculelor unei substanțe și care rămâne neschimbat la toți derivații substanței respective. 3. S. m. (Biol.) Element constitutiv al celulei organice, de formă sferică sau ovoidală, situat în plasmă, având o structură proprie și îndeplinind funcții însemnate în viața celulei. ♦ Grupare de celule nervoase din axul nervos, care constituie centri nervoși sau regiunea de origine a unor nervi. 4. S. n. Fig. Element esențial, central al unui lucru, al unei acțiuni. ♦ Grup restrâns de persoane care acționează în mod organizat și în jurul căruia se formează sau tinde să se formeze o grupare mai mare.

SEMANTIC, -ă, *semantic*, -ce, s. f., adj. I. S. f. 1. Ramură a lingvisticii care se ocupă cu studierea sensurilor cuvintelor și a evoluției acestor sensuri; semasiologie, semantism. 2. (Log.) Teoria interpretării unui anumit sistem formalizat prin alt sistem formalizat. II. Adj. Care ține de semantică (I 1), care se referă la sensurile cuvintelor; semasiologic.

Fără o abordare interdisciplinară și ajustată la contextul muzicii, interpretarea termenului dat este imposibilă sau eronată. Valorificarea interdisciplinarității lasă loc pentru asocieri și operații intelectuale complexe, din care se sintetizează accepția termenului.

Transdisciplinaritatea este orientată spre înțelegerea lumii prezente, în toată complexitatea ei, spre dezvoltarea competențelor-cheie și a proceselor de cunoaștere și gândire, prin mijlocirea diverselor discipline școlare, dar fără o raportare strictă la o materie anume. Ceea ce este important în contextul alfabetizării terminologice ține de:

• **Competența de a învăța, a ști să înveți.** Ca orice competență, ea nu se formează la o singură disciplină sau la o anumită oră, ci este sinteza activității de lungă durată a variatelor materii școlare. Capacitatea de a conecta o materie la alta, de a explica fenomenele lumii *extra muros*, de a căuta soluții pentru problemele cotidiene nu în rezolvarea unui tip de exerciții, ci în elaborarea unui algoritm de învățare sau acțiune este domeniul competenței de *a ști să înveți*. Analiza acestei competențe lasă impresia de imagine de caleidoscop: ea intră în structura oricărei competențe și se răsfrânge de fiecare dată altfel, dacă o supunem examinării din altă perspectivă. În această imagine se regăsesc termenii, care devin parte a culturii lingvistice și a culturii generale a elevului. Dincolo de seriile de termeni asimilați la diferite materii, elevul însușește modalitatea de definire și exemplificare, de descifrare a termenilor, principii de clasificare a elementelor lumii.

• **Asimilarea și uzul coerent al termenilor** ce se referă la procese și produse, care pot fi aplicați la diferite materii și nu au o ajustare la disciplină: schemă, model, element, lege, principiu, tabelă, argument, formulă,

teorie, sursă, simbol etc. Unii termeni au o accepție destul de extensibilă și aplicabilă în diferite domenii, fără a suferi ajustări semantice, dar anume prin aceasta și este transdisciplinar, ține mai mult de procesul de abordare, codificare, gândire, prezentare a obiectului supus analizei sau studiului:

SCHEMĂ, *scheme*, s. f. **1.** Plan redus la câteva linii sau idei generale principale, care permite o vedere de ansamblu asupra unei lucrări. **2.** Reprezentare grafică simplificată a elementelor sau caracteristicilor structurii unui aparat, ale unei mașini, ale unei instalații, ale unui proces etc. ♦ (Tehn.) *Schemă bloc* = reprezentare schematică simplă a unui aparat, sistem sau instalație, prin blocuri funcționale, folosită pentru studiul principiilor de funcționare ale acestora. *Schemă logică* = organigramă. **3.** Tabel cuprinzând denumirea posturilor și a salariilor respective dintr-o instituție sau dintr-o întreprindere.

SIMBOL, *simboluri*, s. n. **1.** Semn, obiect, imagine etc. care reprezintă indirect (în mod convențional sau în virtutea unei corespondențe analogice) un obiect, o ființă, o noțiune, o idee, o însușire, un sentiment etc. ♦ (În literatură și în artă) Procedeu expresiv prin care se sugerează o idee sau o stare sufletească și care înlocuiește o serie de reprezentări. **2.** Spec. Semn convențional sau grup de semne convenționale folosit în știință și tehnică și care reprezintă sume, cantități, operații, fenomene, formule etc. ♦ *Simbol matematic* = semn care reprezintă noțiuni, obiecte sau operații matematice. *Simbol chimic* = mod convențional de notare a atomilor elementelor chimice folosit în scrierea formulelor și a ecuațiilor chimice. **3.** (Bis.: în sintagma) *Simbolul credinței* = rugăciune care reprezintă expunerea succintă a dogmelor fundamentale ale religiei creștine; Crezul.

Încheierea definiției lexicografice prin "etc." lasă loc de extensii pentru tot ceea ce domeniile științifice vor desemna prin aceste cuvinte, dacă obiectul respectiv întrunește prevederile definiției. Pentru fiecare materie,

schema și *simbolul* au manifestări diferite: schema unui enunț/a unei fraze, schema unui circuit electric, schema unei probleme, schema experimentului, scheme electronice, scheme ale proceselor, schema relațiilor trofice, scheme compoziționale, dar oricum rămân scheme. Utilizat în orice context, acest semem se referă la o reprezentare grafică simplificată a elementelor. Simbolul poate fi raportat la numeroase domenii ale științei: simbolul literar, simbolurile figurilor geometrice, simbolurile mărimilor fizice, simbolul (elementului) chimic, simboluri aplicate pe hartă, simboluri vizuale/spațiale (exemplele sunt extrase din curriculum 2019, la varii materii), dar oricum sunt semne convenționale/grafice, care țin locul unor obiecte, noțiuni etc.

• **Construirea discursului științific:** după lectura a sute de pagini de texte științifice, din manualele școlare și din alte surse, după participarea la sute de ore de limbă și literatură română, matematică, istorie etc., elevul asimilează modalitatea de prezentare a unei probleme, implicând termenii necesari, definindu-i la necesitate, exemplificându-i și ilustrându-i prin fotografii, desene, scheme, planșe etc. Marea achiziție este operația de sinteză, nu de reproducere fidelă a paginilor din manual. Or, această sinteză se alimentează din modele diferite, dar vădește elaborarea unei concepții proprii a discursului. Acest discurs, ca prezentare orală cu suport PPT sau fără, eseul sau referatul susținut public nu poate ocoli utilizarea firească și exactă a termenilor științifici din domeniu și nu poate fi lipsit de o terminologie științifică generală, transdisciplinară.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Zaman Gh., Goschin Z. Multidisciplinaritate, interdisciplinaritate și transdisciplinaritate: abordări teoretice și implicații pentru strategia dezvoltării durabile postcriză. În: Economie teoretică și aplicată, Vol. XVII, No. 12 (553), 2010, pp. 3-20.
2. Curriculum 2019. Pe: <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general>



Elena SUFF

dr., Marea Britanie

Lectura ca sursă de informare pentru alte lecturi: viața cotidiană privită prin literatură

CZU 37.016:[811.135.1+821.135.1.09]
doi.org/10.5281/zenodo.4057048

Rezumat: Articolul explorează abordarea metodică a studierii unor elemente de istorie a vieții cotidiene cu ajutorul

și prin intermediul literaturii române în cadrul cursului școlar în cauză. Se oferă sugestii de construire a demersului didactic, metode și tehnici de predare-învățare-evaluare; se listează și se analizează o serie de (re)surse utile.

Cuvinte-cheie: limba și literatura română, istoria vieții cotidiene, comentariul sociocultural, surse literare, surse neliterare.

Abstract: The article explores the methodological approach to the study of selected elements of the history of daily life through Romanian Literature and in Romanian Literature classes. The author makes suggestions for lesson planning and teaching-learning-assessment techniques; a number of useful (re)sources are listed and annotated.

Keywords: Romanian Language and Literature, history of daily life, sociocultural analysis, literary sources, nonfiction sources.

Având în vedere că o mare parte a corpului literaturii române studiate în învățământul preuniversitar a fost scrisă în afara epocii imediat contemporane nouă, reflectând vremuri și moduri de viață puțin familiare elevului de astăzi, se impune necesitatea unor abordări metodice care să-i ajute pe elevi să cunoască și să înțeleagă contextele istorice ale operelor studiate. Comentariul sociocultural, o tehnică de lucru cu textul pe care am examinat-o în publicații anterioare, îi permite profesorului să-i ghideze pe elevi în explorarea aspectelor ce țin de cultura materială și moravurile reflectate în text. Or, pentru a fi înțelese adecvat și pentru a savura pe deplin textul, obiectele și realitățile trebuie privite în contextul căruia îi aparțin, urmând a fi înzestrate cu sensul și simbolismul pe care a căutat să-l atribuie autorul și pe care l-ar fi detectat, fără dificultate, cititorul autohton la momentul publicării.

Rămâne însă problema achiziționării cunoștințelor care le-ar permite elevilor să realizeze o analiză a textului la acest nivel. Profesorul poate opta pentru abordarea separată a fiecărui text, solicitându-le elevilor să lucreze cu fragmente de surse care elucidează aspectele istorice și culturale ale unui text concret; sau poate alege o abordare sistematică, în cadrul căreia îi va ghida treptat pe elevi într-o cunoaștere cuprinzătoare a principalelor aspecte ale vieții de zi cu zi dintr-o anumită epocă. Istoria vieții cotidiene se pretează foarte bine studierii prin prisma literaturii, textele literare reprezentând o reflecție a realității în care au fost create (chiar și atunci când subiectul textului nu ține de epoca contemporană autorului: moravurile de epocă se oglindesc de minune în literatura SF, bunăoară).

Oricare este forma de organizare a elementului de istorie a vieții cotidiene pentru care optează profesorul – secvențe aparte în cadrul lecției, o lecție-două în fiecare modul etc. – este important ca inițiativa să nu ia forma unui simplu aport de informație, de la profesor la elevi, când profesorul depune toată munca de documentare, iar elevii primesc o sinteză de-a gata. Pentru a le forma elevilor competența de a vedea în orice text literar o sursă, directă sau indirectă, de informații despre epoca în care și despre care fusese scris, elevii trebuie deprinși să depisteze și să analizeze singuri aceste informații. Așa cum învață la geografie să recunoască pe

hărți formele de relief codificate prin culoare, vor învăța, treptat, să delimiteze din textul artistic crâmpiele de informație necesare. Acestea vor veni peste cunoștințele lor anterioare despre epoca în cauză, completându-le sau negându-le, creând un tablou tot mai complex și mai cuprinzător.

O asemenea abordare este însă destul de cronofagă. Fără îndoială, profesorului entuziasmat de idee i-ar fi mai simplu să vină la clasă cu informația gata sistematizată și să o prezinte elevilor spre însușire. Însă pentru a forma la elevi competența de a recunoaște și a analiza elementele de istorie a vieții cotidiene, o bună parte din muncă va fi realizată de către ei înșiși. Profesorul va sugera texte și alte surse utile (imagini, fragmente de film, atât de epocă – or, avem deja filme de la finele secolului al XIX-lea, iar cinematografia interbelică era una înfloritoare – cât și ecranizări moderne, muzică, înregistrări în care se interpretează dansurile de epocă sau se recrează, pas cu pas, coafurile istorice etc.), însă misiunea de a analiza informația le revine totuși elevilor.

Profesorul de astăzi are la dispoziție un arsenal bogat de metode și tehnici didactice pentru organizarea acestor activități. Metoda proiectului se pretează deosebit de bine unei cercetări de acest tip; produsul final poate lua forma unei gazete de perete – sau a unui ziar adevărat – cu conținut stilizat sau autentic de epocă (recomandăm desemnarea unui an concret din diapazonul relevant). O altă opțiune este de a-i distribui fiecărui elev câte un personaj imaginar din perioada istorică la care se lucrează (de exemplu: o croitoreasă de succes de la Chișinău, 1812; un negustor înstărit de la Iași, 1848; un vânzător ambulant de plăcinte, București, 1935 ș.a.m.d. – mai mult, pentru a spori colaborarea în cadrul clasei, putem plasa toate personajele în același an și aceeași localitate, permițându-le să interacționeze). Pe măsura elucidării diferitor aspecte ale vieții de zi cu zi, elevii reflectă aceste aspecte în fragmente beletristice centrate pe personajul lor; forma poate fi impusă de profesor (scrisoare, jurnal, narațiune, dialog dramatic etc.) sau lăsată la discreția elevilor. Bunăoară, dacă s-a examinat alimentația pe parcursul secolului al XIX-lea, elevii își încadrează personajele într-un episod unde, așa sau altfel, apare tema mâncării: negustorul poate relata, într-o scrisoare, despre un dineu la care

a participat recent, croitoreasa poate nota în jurnal ce provizii a cumpărat și ce va pregăti cu ele, iar plăcintarul va medita pe marginile unei rețete noi.

Pentru că este totuși vorba nu de un curs aparte, ci de elemente introduse în cursul existent de limbă și literatură română, care își are propriile subiecte și obiective, recomandăm o planificare de lungă durată care nu va atenta la o analiză exhaustivă a cotidianului pe teritoriul României istorice în toate epocile din trecut, ci se va orienta, mai întâi de toate, spre necesitățile impuse de textele ce urmează a fi studiate, bazându-se concomitent pe aceste texte ca pe o sursă de informații. Astfel, *Istoria unei plăcinte* sau *Vasile Porojan* pot servi drept prilej pentru discutarea gastronomiei românești în prima jumătate a secolului al XIX-lea, când moda la bucate de origine balcanică și otomană abia începea să fie combătută de către intelectualii ce făcuseră studii în Europa și aduseseră acasă altfel de rețete. (Or, chiar autorul *Istoriei unei plăcinte* Constantin Negruzzi scrisese, la 1841, împreună cu colegul și prietenul său Mihail Kogălniceanu, prima carte de bucate publicată în Moldova [7]) Pentru a înțelege de ce e ridicolă Chirița în *Chirița în Iași*, se vor analiza preceptele modei de epocă, bunele maniere, expectanțele societății față de reprezentanții anumitor păuri sociale. Important este ca studierea vieții cotidiene să se producă conform unui plan clar, cu finalități definite, și nu să ia forma unui florilegiu de fapte diverse și "curiozități".

La etapa planificării este de mare ajutor întocmirea unei liste de întrebări ce urmează a fi elucidate. Întrebările pot fi colectate de la elevi sau anticipate de către profesor; probabil, abordarea hibridă este cea mai practică – profesorul ține cont de întrebările elevilor, sistematizându-le, generalizându-le și adaptându-le în conformitate cu circumstanțele – resursele, timpul, subiectele de limbă și literatură. De exemplu, întrebările posibile privind locuințele ar putea cuprinde următoarele: *Trăiau toți în case proprii sau stăteau cu chirie? Existau pe atunci apartamente? Cât de înalte erau casele? Câte odăi aveau? Era mobila lor diferită de a noastră? Unde trăiau servitorii? Cine și câte câți servitori avea? Cum și unde pregăteau mâncarea? Cum încălzeau locuințele pe vreme rece?* ș.a.m.d. Nu se va omite și oportunitatea de a îmbogăți lexicul elevilor cu unități de vocabular mai arhaice din ariile semantice *clădiri și locuințe și obiecte de mobilă*; etimologia denumirilor acestora din urmă trădează deseori regiunea din care s-au importat primele mostre.

Cum se informează profesorul care dorește să-i ghideze pe elevi așa încât ei să descopere singuri răspunsurile? Deși, în epoca digitală, soluția evidentă ar părea să fie Internetul, îndrăznim să sugerăm ca apelarea la resursele

online să se facă în ultimul rând și atunci numai pe site-uri ireproșabil demne de încredere. Problema Internetului reiese direct din punctul său forte, universalitatea și deschiderea. Oricine poate plasa materiale online și deci oricine poate scrie orice, fără cunoștință de cauză, fără dovezi, fără niciun control științific. De aceea, dacă ne încredem exclusiv în căutarea de pe Internet, ne putem pomeni că fotografia unui fizician francez de la finele secolului al XIX-lea este prezentată, în pagini dedicate literaturii române, drept portretul lui Ion Budai-Deleanu, și că vestimentația stilizată de carnaval se dă drept haine autentice de epocă.

Cărțile, chiar și cele publicate de edituri cunoscute prin standarde înalte de redactare, precum și articolele parvenite din reviste științifice, anuare, culegeri de teze de la conferințe etc. nu sunt nici ele infailibile, însă au trecut totuși un control al calității de care nu beneficiază majoritatea publicațiilor de pe Internet. Din fericire, în ultimele două decenii cercetarea vieții cotidiene și a vieții private a devenit un subiect academic recunoscut în spațiul cultural românesc. An de an crește numărul publicațiilor de calitate ce elucidează aspecte aparte ale modului în care trăiau înaintașii noștri.

O istorie completă a vieții cotidiene din regiunea noastră își așteaptă încă autorii (în Occident există, cel puțin, magnifica *Istorie a vieții private*, semnată de istorici francezi de vază [1]), însă mai multe aspecte ale vieții cotidiene se găsesc tratate în publicații serioase. Ne vom referi preponderent la secolul al XIX-lea și epoca interbelică, aceste perioade fiind reprezentate mai copios în selecția de texte literare vechi recomandate pentru studiere la gimnaziu și liceu. Printre autorii demni de încredere le putem numi pe Constanța Vintilă-Ghițulescu, care a realizat studii bine documentate despre viața privată din secolele XVIII-XIX [16; 17; 18; 19], și Ioana Pârvulescu, cărțile căreia *În intimitatea secolului XIX* [10] și *Întoarcerea în Bucureștiul interbelic* [11] au constituit primele incursiuni în acest subiect pentru publicul larg și s-au bucurat de atunci de mai multe ediții. Antologia lui Adrian Majuru *Copilăria la români* [8] conține o serie de eseuri-monologuri despre copilăria reprezentanților diferitor păuri sociale, crescuți în epoci și contexte culturale diferite. Monografia Nicoletei Roman despre moravuri [13] și cea a lui Mihai Chiperi [4] despre duel reprezintă exemple frumoase de examinare detaliată a unor materii care, până recent, nu ajungeau frecvent în vizorul cercetătorilor.

De istoricul alimentației se ocupă în prezent Simona Lazăr; recomandăm blogul cercetătoarei [21] – un exemplu de resursă de pe Internet cu adevărat utilă – și comentariile și notele sale la recente reeditări ale primelor cărți românești de bucate ajunse până la noi

[5; 6; 9]. Articole bine documentate și ilustrate despre istoria gastronomiei și a comerțului alimentar apar regulat și pe site-ul editurii bucureștene GastroArt [22]; din cauza situației epidemiologice din 2020, expozițiile pe care editura le-ar fi organizat în spațiu fizic au fost trecute în format virtual – bunăoară, cele câteva expoziții de ambalaje de dulciuri interbelice. Volumul publicat recent *Trei secole de gastronomie românească* [15], îngrijit de Daniela Ulieriu și Doina Popescu, oferă fragmente din cărți românești de bucate din întregul diapazon de la finele secolului al XVII-lea (*Manuscrisul brâncovenesc*) până la biblia culinară a gospodinei interbelice și postbelice – *Cartea de bucate* a Sandei Marin. Pe lângă citate autentice din cărți care sunt greu de găsit în ziua de azi, *Trei secole de gastronomie românească* oferă și comentarii detaliate pe marginea rețetelor, pictând un tablou pestrîț al evoluției meselor românești.

Pentru subiecte generale și drept sursă de ilustrații autentice recomandăm cărțile și articolele dedicate istoriei publicității românești [12]. Publicitatea reprezintă una din mărturiile cele mai vii ale epocii sale, reflectând atât mărfurile și valorile căutate de cumpărători, cât și pe cele ce se voiau căutate – articole de modă și confecții noi, care tocmai începeau să fie introduse pe piața locală și necesitau promovare activă. Din publicitate aflăm despre remedii medicale și cosmetice, despre haine și accesorii, despre alimente de origine locală și de import ș.a.m.d. Vestimentația păturilor mijlocii și superioare începe să se orienteze după cea occidentală deja în primul sfert al secolului al XIX-lea; către momentul revoluției pașoptiste putem vorbi despre moda pariziană reflectată în toaletele elegante ale înaltei societăți. În acest sens, sunt suficient de relevante și publicațiile străine dedicate istoriei modei. Constanța Vintilă-Ghițulescu documentează tranziția de la veșmintele epocii fanariote la cele europene în volumul copios ilustrat *De la ișlic la joben: modă și lux la Porțile Orientului* [16]. Pe portalul *youtube.com* se pot găsi înregistrări video în care cercetătorii recrează consecutivitatea îmbrăcării reprezentanților anumitor clase sociale, în anumite perioade istorice, sau reproduc, cu ajutorul instrumentelor de epocă, coafurile complexe ale vremurilor trecute.

Date din istoria medicinei românești se găsesc și la Ioana Părvulescu, și la Constanța Vintilă-Ghițulescu, și în studiul foarte temeinic al lui Constantin Bărbulescu *România medicilor* [2]. Recomandăm în mod special volumul *Biciul holerei pe pământul românesc* [3]: de vreme ce holera s-a atestat în regiunea noastră în repetate rânduri pe parcursul secolului al XIX-lea, o istorie a acestei maladii devine prin excelență o istorie a igienei și a remediilor medicale.

Dintre sursele primare sunt întotdeauna interesante mărturiile conținute în volumele de memorii, jurnale și scrisori. Trebuie să recunoaștem însă că, în limitele cursului școlar de limbă și literatură română, munca ce s-ar cere depusă pentru a pescui cele câteva perle de detalii inedite din pagini și pagini de amintiri îndesate cu nume de personalități și evenimente politice – or, majoritatea memoriilor istorice reeditate în ultimii ani au fost scrise de bărbați, participanți la marile mișcări naționale și internaționale, care nu au acordat multă atenție mărunțișurilor cotidiene – este una extrem de cronofagă, pe care nu toți profesorii și-o pot permite. Recomandăm totuși, ca lectură de atmosferă, trilogia memorialistică a lui Radu Rossetti [14], alături de memoriile membrilor Casei Regale Române – regina Maria, principesa Ileana ș.a.

Recomandăm distribuirea materialului pe mai multe etape ale lecției. Unele aspecte ale informației vor veni la etapa prelectorală. Ele creează background-ul, setting-ul textului ce urmează a fi citit și pot fi împletite în activitățile de evocare: în acest mod, apelând la cunoștințele existente ale elevilor, profesorul va vedea lacunele și le va completa la necesitate. Pot intra în joc atât cunoștințele anterioare ale elevilor acumulate din literatura studiată la școală și din lecturile extrașcolare, cât și cele provenite din surse neliterare – filme și emisiuni documentare vizionate, informații obținute din excursii etc. Bunăoară, copiii care au vizitat Muzeul Național de Istorie din Chișinău își vor aminti de mobilierul sufrageriei tipice de la sfârșitul secolului al XIX-lea - începutul secolului al XX-lea, aranjat într-o sală a muzeului sub formă de cameră de locuit, de obiectele de uz casnic și recuzitele școlare din colecția muzeului.

După caz, se vor face trimiteri la texte studiate anterior, pentru a stimula și a ilustra abordarea textului artistic în calitate de sursă de informație socioculturală. Astfel, dacă se studiază succesiv (eventual, în clase diferite) și schița lui I.L. Caragiale *D-I Goe...*, și *Vizită*, detaliile elucidate în una din schițe – aspecte precum preceptele educaționale și cerințele față de comportamentul copiilor "din lumea bună" – vor sprijini înțelegerea celei de-a doua.

Este și momentul potrivit pentru a le aminti elevilor că textul artistic nu este egal cu unul documentar. El ilustrează moravurile epocii, le reflectă și reflectează asupra lor, însă, în funcție de agenda autorului, poate distorsiona informația, scoțând în evidență și plasând în centrul narațiunii aspecte care sunt mai degrabă interesante decât comune sau răspândite. Cu alte cuvinte, nu e cazul să considerăm că majoritatea copiilor români din clasa mijlocie erau, la circa 1900, needucați și obraznici; procentul lor în populația generală era, probabil, apropiat de cel contemporan. Echilibrul delicat

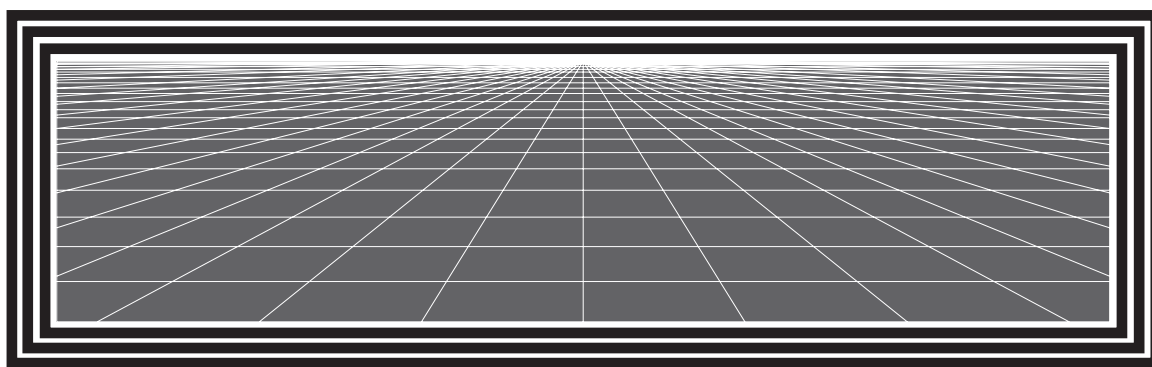
dintre momentele cărora le putem da crezare în textul de ficțiune și cele exagerate sau altfel modificate în scopuri artistice este un aspect pe care elevii urmează să învețe treptat a-l detecta singuri; această capacitate de discernământ se formează în paralel cu dezvoltarea competenței lectorale, acumularea experienței de cititor și dezvoltarea gândirii critice.

Profesorul se poate întreba de ce este nevoie să intrăm în asemenea detalii. Oare nu valoarea lingvistică și literară este ceea ce contează în context școlar? Procedeele narative se pot analiza și fără a cunoaște ce fel de fotolii stăteau în salonul doamnei Popescu, caracterizarea învățătorului Herdelea se poate face și fără a ști cum și-a mobilat biroul. Cu siguranță, la prima vedere, detaliile socioculturale par superflue, cu titlu de desert, dacă ne mai rămâne timp după materiile serioase. Însă am vrea să credem că literatura artistică se citește – și se studiază – nu exclusiv în calitate de specimen pe care se exersează variatele aspecte ale competențelor ce țin de analiza textului. Profesorul optează pentru un anumit text pentru că, mai întâi de toate, este un text de calitate, care îi va atrage și educa pe elevi ca cititori; pentru că, la vârsta lor, la etapa de dezvoltare psihologică la care se află, este un text de la care elevii pot învăța și cu care se pot delecta. Și în acest caz, pentru a fi savurat și îndrăgit, textul se cere înțeles. Detaliile cotidianului în care activează personajele narațiunii sau eroul liric al unei poezii – de ce foșnește rochia în sonetul lui Mihai Eminescu *Afară-i toamnă?* Cum arată cavoul în care stă singur eul poetic din poezia lui George Bacovia *Plumb?* – construiesc universul narativ sau poetic (sau o combinație a celor două, în cazul unor poeme epice precum *Noaptea de decembrie* a lui Alexandru Macedonski sau *Scrisoarea III* a lui Mihai Eminescu) al operei, în care se scufundă, metaforic, cititorul.

Ținem să remarcăm că ne-am orientat, în sugestiile noastre, spre contextul școlar, însă aceeași abordare este posibilă – și a fost pilotată – în școala superioară, inclusiv sub formă de curs la libera alegere.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aries Ph., Duby G. (coord.) Istoria vieții private. Traducere din limba franceză. Vol. I-X. București: Meridiane, 1994-1997.
2. Bărbulescu C. România medicilor: medici, țărani și igienă rurală în România de la 1860 la 1910. București: Humanitas, 2015. 360 p.
3. Brătescu G., Cernovodanu P. Biciul holerei pe pământ românesc. București: Editura Academiei Române, 2002. 378 p.
4. Chiper M. Pe câmpul de onoare: o istorie a duelului la români. București: Humanitas, 2016. 360 p.
5. Hințescu J.C. Bucătăreasa națională (1874). București: GastroArt, 2019. 776 p.
6. Ionnin C. Bucătăria română (1865). București: GastroArt, 2018. 194 p.
7. Kogălniceanu M., Negruzzi C. Carte de bucate boierești (1842). București: Vremea, 2007. 108 p.
8. Majuru A. Copilăria la români. București: Compania, 2006. 392 p.
9. Maurer M. Carte de bucate (1849). București: GastroArt, 2019. 120 p.
10. Pârvolescu I. În intimitatea secolului XIX. București: Humanitas, 2017. 352 p.
11. Pârvolescu I. Întoarcerea în Bucureștiul interbelic. București: Humanitas, 2018. 348 p.
12. Petcu M. O istorie ilustrată a publicității în România. București: Tritonic, 2002. 205 p.
13. Roman N. Femei, onoare și păcat în Valahia secolului al XIX-lea. București: Humanitas, 2016. 408 p.
14. Rossetti R. Amintiri (Ce am auzit de la alții; Din copilărie; Din prima tinerețe). București: Humanitas, 2013. 672 p.
15. Ulrieru D., Popescu D. Trei secole de gastronomie românească. Pitești: Paralela 45, 2018. 245 p.
16. Vintilă-Ghițulescu C. De la ișlic la joben: modă și lux la Porțile Orientului. București: Peter Pan, 2013. 224 p.
17. Vintilă-Ghițulescu C. Evgheniți, ciocoi, mojici: despre obrazele primei modernități românești, 1750-1860. București: Humanitas, 2015. 356 p.
18. Vintilă-Ghițulescu C. În șalvari și cu ișlic: biserică, sexualitate, căsătorie și divorț în Țara Românească a secolului al XVIII-lea. București: Humanitas, 2012. 446 p.
19. Vintilă-Ghițulescu C. Patimă și desfătare: despre lucrurile mărunte ale vieții cotidiene în societatea românească, 1750-1860. București: Humanitas, 2017. 488 p.
20. Zamani L. Comerț și loisir în vechiul București. București: Vremea, 2007. 184 p.
21. Carnete. Blogul Simonei Lazăr. Pe: <https://simonalazar.wordpress.com/>
22. Editura GastroArt. Pe: <https://gastroart.ro/>



EDUCAȚIA ÎN FAMILIE



Daniela
TERZI-BARBAROȘIE

psihologă, Centrul psihologic Sinesis

Educația în familie – plasa de siguranță în era globalizării

CZU 37.018.2 | doi.org/10.5281/zenodo.4057051

Rezumat: Fenomenul globalizării se manifestă tot mai pregnant în toate aspectele vieții noastre – învățământul, cultura, politica, educația, economia, relațiile dintre oameni, transformându-ne și pe noi. Dincolo de multe oportunități, provocările acestei perioade a umanității sunt enorme, în special pentru domeniul educațional, atât în cadrul sistemelor de învățământ, cât și în sânul familiei. Misiunea părinților zilelor de azi este să

pregătească adulții zilelor de mâine, și nu doar pentru comunitatea locală, ci pentru întreg globul pământesc. Astfel, poate apărea un conflict între dorința de a manifesta loialitate față de comunitatea locală și stringența de a educa copii capabili să facă față solicitărilor și provocărilor globalizării și digitalizării. În sânul familiilor, cel mai important rol îl joacă formarea atitudinilor, a aptitudinilor și a cunoștințelor indispensabile descoperirii pas cu pas a celui alt, a înțelegerii diversității umane, a necesității conștientizării asemănărilor și deosebirilor dintre oameni și a interdependențelor dintre aceștia. La fel de important este și efortul părinților de a încuraja copilul spre cunoașterea de sine, ca o precondiție pentru a-l putea cunoaște pe celălalt și a putea privi lumea din perspectiva celui alt.

Cuvinte-cheie: metacompetențe, căutarea noului, implicare socială, explorare creativă, gândire de tip design, antreprenariat, autonomie, autodisciplină.

Abstract: Globalization has transformed every aspect of our lives – education, culture, politics, economics, human relations, and ourselves. Although such a massive process brings many more opportunities, the associated challenges are also enormous, especially for education – both in educational systems and in the family. The mission of today's parents is to train the adults of tomorrow, and not just for the community, but also for the entire globe. Thus, a conflict may arise between the desire to show loyalty to local communities and the need to raise children able to meet the demands and challenges of globalization and digitalisation. In families the most important part is reserved for the development of attitudes, skills, and knowledge necessary for the step-by-step discovery of the other, the understanding of human diversity, the need to be aware of the similarities and differences between people and the interdependencies between them. Equally important is the parents' effort to encourage the child to know himself/herself, as a precondition for knowing others and being able to look at the world from the other's perspective as well.

Keywords: meta-competencies, looking for new experiences, social involvement, creative exploration, design thinking, entrepreneurship, autonomy, self-discipline.

Globalizarea a transformat practic toate aspectele vieții noastre – învățământul, cultura, politica, educația, economia, relațiile dintre oameni. Ne-a schimbat și pe noi. Deși un asemenea proces amplu aduce incontestabil mult mai multe oportunități, provocările sunt enorme, în special pentru domeniul educațional, atât în cadrul sistemelor de învățământ, cât și în sânul familiei.

Problema este că globalizarea nu "produce" cetățeni "globali" în mod automat. În timp ce educația poate fi un agent de promovare a cetățeniei globale pentru toți, familia este nucleul de formare a respectului pentru umanitate, pe care fiecare copil – al prezentului și al viitorului – ar trebui să o împărtășească.

Ce poate face familia în era globalizării (și a digitalizării) pentru a le asigura copiilor o dezvoltare optimă, frumoa-

să, sigură și plină de descoperiri? Cum ar fi bine să se poziționeze părinții în demersul lor educațional, în timp ce-și însoțesc copiii spre noi orizonturi? Ca o plasă de siguranță, întâi de toate, din punctul meu de vedere. Mereu acolo, pentru susținere, în același timp invizibilă. Există multe utilizări pentru plasele de siguranță, dar mai potrivite pentru metafora dată sunt cele folosite pentru bebeluși, când încep să exploreze lumea înconjurătoare: adulții le pun pentru a-l proteja pe micuț de eventuale căderi; cele folosite mai târziu, când copiii cresc și țopăie pe trambuline: în acest caz, plasa limitează zona de sărituri, punând, astfel, limite și, din nou, protejând copilul de căderi peste marginea trambulinei. Se mai utilizează plasele de siguranță și în munca acrobaților: ideea unei protecții invizibile, dar sigure fac acrobațiile acestora mai îndrăznețe. Se folosesc, de asemenea, și în construcții, în special când se lucrează la înălțimi mari: valabil și pentru noi, când zburăm din cuibul părintesc, testăm limitele cerului, ale posibilului și ale imposibilului, tinzând spre noi culmi.

Rostul educației familiale, într-o eră a globalizării, este acela de a te defini, de a te desprinde, păstrându-ți rădăcinile, de a susține când dai greș și a învăța din asta, de a-ți căuta drumul, de a-ți găsi calea – locul și rolul, de a te bucura de tine, de ceea ce crezi în juru-ți și de alții, de a trăi într-un mod care să te mulțumească și să te exprime.

Misiunea părinților zilelor de azi este să pregătească adulții zilelor de mâine, și nu doar pentru comunitatea locală, ci pentru întreg globul pământesc. Astfel, poate apărea un conflict între dorința de a manifesta loialitate față de comunitățile locale și necesitatea de a crește copii care să poată face față solicitărilor și provocărilor globalizării.

Cum să creștem oameni capabili să devină cetățeni ai planetei, fără însă a-și pierde rădăcinile și continuând să joace un rol important în viața propriilor națiuni și comunități? Educația, în general, și cea din familie, în speță, trebuie să urmeze direct transformările globale și noile exigențe, pentru a putea sprijini copiii în direcția schimbărilor viitoare, instruirii profesionale, integrării culturale și adaptării sociale, oriunde s-ar afla și, în același timp, să le pună la dispoziție instrumentele de orientare cu ajutorul cărora să-și găsească drumul afirmării și dezvoltării continue.

În acest context, cei patru piloni fundamentali ai educației: „a învăța să știi“, „a învăța să faci“, „a învăța regulile conviețuirii“ și „a învăța să fii“ capătă noi valențe.

În interiorul familiilor, de o importanță aparte este formarea atitudinilor, aptitudinilor și cunoștințelor indispensabile descoperirii pas cu pas a celui alt, a înțelegerii diversității umane, a necesității conștientizării asemănărilor și deosebirilor dintre oameni și a interdependențelor dintre aceștia. La fel de important este și efortul părinților de a încuraja copilul spre cunoașterea de sine, ca o precondiție pentru a-l putea cunoaște pe celălalt și a putea privi lumea din perspectiva celui alt [4]. Prin demersurile familiei trebuie să se asigure dezvoltarea multilaterală a fiecărui copil

și dobândirea calităților de cetățean activ, cu disponibilitatea de a-și ajuta semenii și a contribui la binele lumii.

„Oamenii noi” trebuie să fie capabili să acționeze în mod autonom, cu gândire critică și viziune, cu asumarea răspunderii și cu interes pentru bunăstarea proprie și a altora. Educația în familie într-o societate globală trebuie să țină cont de valorizarea potențialului uman în totalitatea sa, urmărind dezvoltarea psihologică, emoțională, intelectuală și socială, însușirea comportamentului rezilient și moral, precum și capacitatea de a comunica în limba maternă și în limbi de circulație internațională.

Astfel, în sânul familiei, „antrenamentul” pentru globalizare este un proces continuu, prin experimentarea vieții de zi cu zi, în baza anumitor valori, standarde și principii. Este esențial să promovăm o conștiință globală la copii, aflată la confluența dintre conștiința de sine și cea publică, cu privire la: (a) interconexiunea dintre lume și modul în care acțiunile noastre sunt legate de bunăstarea familiei, a altora și mediul înconjurător; (b) deținerea unei game largi de abilități și cunoștințe, în varii domenii, dar și despre lume și natura sistemică a evoluțiilor, condițiilor și tendințelor globale; și (c) convingerea că toate popoarele lumii au o valoare morală egală.

Prin urmare, misiunea părinților este să-și însoțească copilul în acest proces, încurajându-l în câteva direcții: căutarea noului și explorarea creativă; implicarea socială și voluntariatul; deschiderea socială și comunicarea cu semenii și adulții din medii variate; toleranță, nondiscriminare.

În calitate de părinți, este crucial să le oferim copiilor oportunități pentru explorare, să-i încurajăm în acest sens sau să explorăm împreună noi activități și domenii [1], deoarece dobândirea de noi experiențe îi va ajuta la modelarea traiectoriei pe care o vor apuca ca adulți, la planurile pe care le vor putea dezvolta în diverse circumstanțe de viață. Dacă însă le limităm explorările sau ne limităm noi înșine, ca adulți, este posibil ca în viitor copiilor noștri să le fie dificil să se adapteze, să facă față contextelor diverse, să analizeze opțiuni, ei rămânând blocați în tipare prestabilite.

Într-o conferință desfășurată cu prilejul Zilei mondiale a educației, fostul ministru al Educației din România, profesorul și psihologul clujean Mircea Miclea¹ a subliniat că avem nevoie de patru metacompetențe pentru a fi adaptați la ceea ce ne așteaptă într-un viitor în care 40% dintre ocupațiile actuale vor dispărea, și anume: autodisciplina, antreprenoriatul, gândirea de tip design și autonomia. Iar familia și școala trebuie să formeze aceste patru metacompetențe copiilor, care, la rândul lor, vor produce ad-hoc competențe de care au nevoie pentru a fi adaptați. Ca părinți, trebuie să le transmitem convingerea că pot conta oricând pe sprijinul familiei [2], ori de câte

¹ <https://www.edupedu.ro/mircea-miclea-este-foarte-greus-a-ne-dam-seama-ce-fel-de-profesii-vor-fi-in-viitor-cele-patru-competente-de-care-avem-nevoie-pe-care-scoala-si-familia-ar-trebui-sa-le-fomeze/>

ori ar putea avea nevoie; și noi să fim mereu acolo, pentru ei, ca o plasă de siguranță, invizibilă, dar sigură.

Toate familiile contemporane trec prin solicitările societății moderne și destul de multe reușesc să crească copii apti să facă față vieții în mod eficient și productiv, cu folos pentru sine și pentru alții. Drept catalizator pentru o bună educație în familie este conectarea emoțională autentică între membrii acesteia, menținerea ei cerând resurse și dedicație. În acest sens, activitățile organizate sau cele spontane pot favoriza interacțiunea dintre membrii familiei și pot spori validarea parentală, stima de sine, exprimarea sinelui și dezvoltarea potențialului [3]. Prezentăm în cele ce urmează două exemple de activități, pentru diferite grupuri de vârstă: *Capsula Timpului* (10+ ani) și *Lentilele* (5+).

ACTIVITĂȚI PRACTICE

***Capsula Timpului* (vârsta recomandată: 10+)**

Toți în jur vorbesc despre cât de specială este această perioadă din punct de vedere istoric, social și economic. Cu siguranță, este un moment istoric. Însă vrem să ne rămână în minte doar ca un episod trist, de prizonierat în case? Această activitate poate fi un bun prilej să ne schimbăm perspectiva asupra perioadei pandemiei, dar și o oportunitate să realizăm împreună cu familia un proiect interesant și util, care va fi extrem de prețios odată cu trecerea timpului, când ne vom reuni peste ani, acasă, veniți de peste mări și țări.

Pentru realizarea acestui proiect veți avea nevoie fie de o cutie – în cazul când o veți ascunde undeva prin casă, fie de un vas de sticlă sau din alt material rezistent, în caz că aveți curte și puteți îngropa Capsula Timpului în grădină.

Etapele de realizare a activității:

1. Solicitați fiecărui membru al familiei să pregătească un set format din: o fotografie sau ceva memorabil care să aibă legătură cu perioada carantinei și a stării epidemiologice provocate de Covid-19, o descriere despre sine (cum arătați, ce hobby-uri aveți, ce serial ați vizionat în acest timp, ce muzică ați ascultat, cine vă sunt prietenii, ce ați descoperit nou în această perioadă, ce ați învățat prețios din această experiență de viață, cum v-ați petrecut zilele, ce stări și gânduri ați avut, cântecul pe care l-ați fredonat mai des, mâncarea preferată, de ce vă este cel mai tare dor, ce ați vrea să faceți când se încheie starea epidemiologică, ce vreți să deveniți sau cu ce vreți să vă ocupați în viitor, în ce țară sau oraș ați dori să vă faceți studiile/să locuiți, ce vă încântă, ce vă plictisește sau vă întristează, faceți amprenta mâinii sau a tălpii, descrieți situația din țară/localitatea în care locuiți, ce se mai întâmplă în familia voastră extinsă etc.) – orice vă dictează creativitatea.

2. Scrieți fiecare câte o scrisoare pentru familie (sau fiecare membru al familiei) și pentru sine, cel/cea din viitor.

3. Adunați toate aceste lucruri, care vor deveni adevărate relicve peste câțiva ani, și depozitați-le în vas sau în cutie, decorați vasul/cutia, decideți când vreți să fie deschis/ă și faceți notițe în acest sens, agreeți unde o depozitați sau unde

il îngropați și pe cine delegați să aibă grijă să vă reamintească când sosește momentul să deschideți Capsula Timpului.

***Lentilele* (vârsta recomandată: 5+)**

Una din încercările prin care trece orice părinte este să-și ajute copiii să transforme cunoștințele transmise de el sau de alți adulți ("povețele") în experiențe, deoarece anume în baza acestora se cultivă deprinderi și, ulterior, competențe necesare unei bune funcționări și socializări. Pentru realizarea acestei activități aveți nevoie de câteva perechi de ochelari de soare cu lentile de diferite culori, dar puteți folosi folii de plastic colorat sau orice alt material care schimbă culoarea lucrurilor văzute, atunci când sunt privite prin el.

Etapele de realizare a activității:

1) Părinții vor folosi în prealabil sintagmele și cuvintele "punct de vedere", "perspectivă", "opinie" în contexte diferite. Înainte de începerea activității, vor explica ce înseamnă acestea, introducând ideea de "puncte de vedere asupra unei anumite situații" (puteți da și exemple).

2) Fiecare membru al familiei probează câteva perechi de ochelari și descrie ceea ce vede (dacă aveți copii mici, lucrați doar cu 2 perechi de ochelari).

3) Părinții vor accentua în discuție diferența dintre lentile ca fiind diferența dintre modurile diferite de a vedea lucrurile din jurul nostru, dar și perceperea diferită a realității dacă "purtăm" anumiți ochelari.

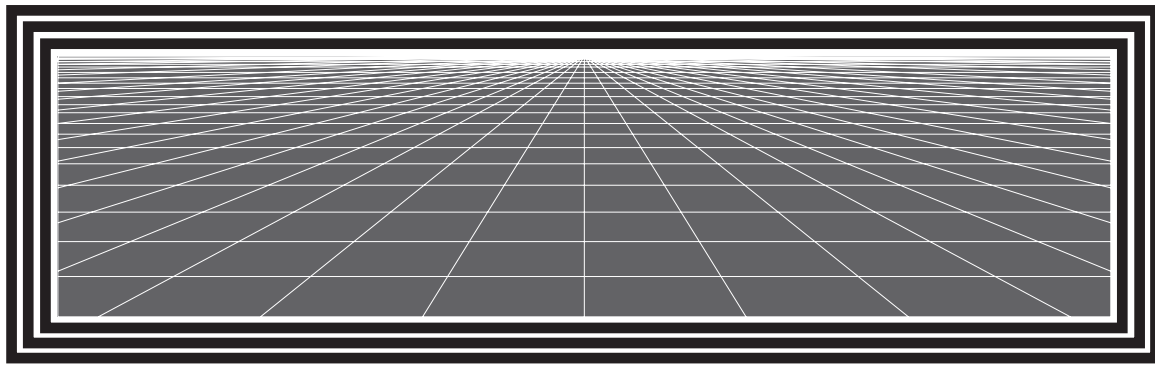
4) Puteți încuraja copilul să "poarte" lentile în situațiile în care este bine să înțeleagă și perspectiva celuilalt (la terenul de joacă, în neînțelegerile cu fratele/sora, atunci când cadrele didactice solicită respectarea unei reguli etc.).

5) Este recomandabil ca părinții să extindă aplicabilitatea acestei tehnici și în alte domenii sau să folosească "trucul lentilei" atunci când doresc să atenționeze copilul cu privire la considerarea altor perspective.

În concluzie: Convingerea mea este că sânul familiei oferă un spațiu unic de creștere personală și interpersonală; atunci când membrii familiei sunt deschiși și disponibili unul față de celălalt, când își cunosc necesitățile și aspirațiile, personale și ale celuilalt; când oferă inspirație și suport pentru noi posibilități, validare parentală, dar și valoare personală; când este un catalizator pentru dezvoltare individuală și familială; când oferă o rampă pentru a încerca lucruri noi și resurse inepuizabile în formă de iubire, respect și suport necondiționat, atunci educația în familie nu va fi doar o muncă extrem de grea, ci și una extrem de frumoasă și recompensatoare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Rogers C. R. A deveni o persoană. București: Trei, 2008. 560 p.
2. Satir V. Terapia Familiei. București: Trei, 2011.
3. Satir V. Arta de a făuri oameni. București: Trei, 2010. 464 p.
4. Yalom I. D. Psihoterapia existențială. București: Trei, 2010. 608 p.



Michelle ILIEV

manager de proiect, C.E. PRO DIDACTICA

Modernizarea spațiilor de învățare prin aplicarea metodologiei *Design Thinking*

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.4057042

Rezumat: Articolul are drept scop identificarea și demonstrarea eficienței instrumentelor metodologiei "Design Thinking", aplicabile pentru inovarea sălilor de clasă. De asemenea, este reflectată aplicarea metodologiei în cadrul unui workshop organizat pentru șapte instituții din învățământul profesional tehnic.

Cuvinte-cheie: Design Thinking, instrumente TIC, educația secolului al XXI-lea, inovație, co-creare, STEAM, STEM, analiza și vizualizarea datelor, sistem informațional de management.

Abstract: The aim of the article is to identify and demonstrate the tools of Design Thinking methodology for classroom innovation. Also reflects the practical application of Design Thinking after a workshop with seven VET institutions.

Keywords: Design Thinking, digital tools, education for the 21st century, innovation, co-creation, STEAM, STEM, data analysis and visualization, management information system.

1.1. INOVAȚII ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL

Evoluțiile curente în domeniul educației determină instituțiile de învățământ să regândească, să definească, să dezvolte procesele strategice de management, pentru a anticipa și prevedea noile tendințe care se conturează în educație. Valorificarea metodologiei de tip *Design Thinking* permite definirea problemelor în timp util și identificarea de soluții adecvate. Este o modalitate de rezolvare a problemelor, adesea asociată raționamentului abductiv și proceselor de brainstorming rapide și iterative, care pot rezulta în reperarea unor puncte de vedere inovatoare și alternative ca răspuns la o provocare de sistem.

Design Thinking definește un proces și un mod de gândire inovativ, creativ și centrat pe cel ce învață, care permite colaborarea în cadrul unor echipe multidisciplinare, în scopul generării de produse, servicii sau experiențe orientate spre necesitățile utilizatorilor. Datorită capacității sale de a spori creativitatea și inovația, în baza abordărilor de empatie, flexibilitate și iterație, metodologia a început să se regăsească și în educație, dincolo de sfera inițială de proiectare în inginerie, tehnologii și business. Criza din sistemul educațional a provocat căutarea (și găsirea) unor soluții viabile legate de strategiile didactice de dezvoltare a abilităților necesare în secolul al XXI-lea, în lumina noilor cerințe și procese apărute pe piața muncii.

Modelul IDEO, aplicat inițial pe scară largă pentru dezvoltarea de produse și servicii, a devenit treptat un suport și pentru profesori, formatori și experți în educație. Modelul elaborat de Tim Brown poate fi utilizat pentru a redefini strategiile de integrare a instrumentelor TIC la nivel de instituție sau chiar la nivel de sistem. Totodată, acesta oferă o serie de exerciții aplicative, care pot servi ca temelie în regândirea curricula școlare sau în conceperea de programe de instruire și perfecționare atât pentru cadrele didactice, cât și pentru cei interesați de învățarea pe tot parcursul vieții.

Institutul Hasso Plattner de Design de la Stanford (cunoscut și ca *Stanford d.school*) propune o serie de instrumente

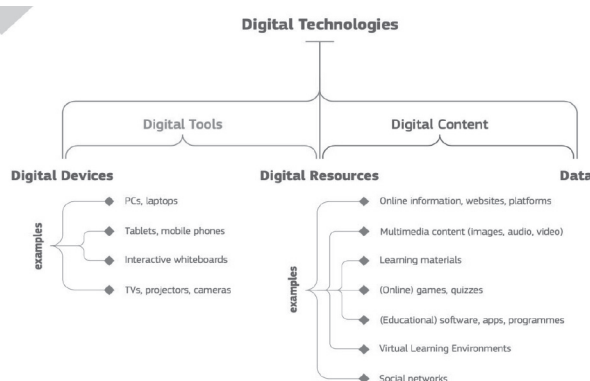
pentru educatori și cercetători, promovând, în același timp, educația *Design Thinking* prin intermediul platformei online. Metoda dată este binevenită în elaborarea lecțiilor practice pentru disciplinele STEAM¹, unele exemple fiind disponibile, în calitate de resurse educaționale deschise, pe site-ul departamentului de la Stanford [2]. Punctul forte al acestei abordări constă în elaborarea prototipurilor reale; prin urmare, conceperea și crearea spațiilor moderne de învățare poate integra elemente ale metodologiei în cauză.

În continuare vom analiza modul în care aceste două metode au fost puse în practică la conceperea a șapte spații moderne de învățare în cadrul proiectului *Shift Edu Dezvoltarea competențelor digitale pentru angajare în economia modernă*, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Cooperării Austriece pentru Dezvoltare.

1.2. TESTAREA METODOLOGIEI DESIGN THINKING PENTRU CO-CREAREA DE SPAȚII

Inovarea sistemului educațional, pe lângă regândirea proceselor de management, adaptarea conținutului și instruirea cadrelor, presupune și o sinergie ce ține de aspectul și funcționalitatea spațiilor de învățare. Importanța acestui proces și corelarea spațiilor fizice, alături de conținutul și instrumentele digitale, sunt reflectate și de Comisia Europeană în Cadrul European DigCompEdu (Figura 1).

Figura 1. *DigCompEdu* – concepte-cheie utilizate [1]



Aplicarea metodologiei *Design Thinking* pentru co-crearea de spații moderne, conform abordărilor lui Tim Brown și *Stanford d. school*, presupune 5 etape:

Etapă I: Empatia

Contribuie la sintetizarea cunoștințelor comune ale echipei despre toți utilizatorii, oferind o înțelegere comună privind cine sunt aceștia și care le sunt necesitățile de învățare. Acest obiectiv se concentrează pe spațiul fizic (sala de clasă) și pe conștientizarea faptului că schimbarea modului în care sunt gândite și amenajate sălile de clasă este, într-o anumită măsură, determinată de utilizarea tehnologiei. În această secțiune au fost explorate o parte din resursele bibliografice-cheie referitoare la mediile de învățare și spațiile de învățare, pentru a identifica modele practice ce pot fi aplicate ușor de orice instituție de învățământ.

La nivel mondial și la cel european, în cadrul mai multor proiecte, au fost create o serie de instrumente de audit, sau liste de verificare, care ar putea servi drept punct de plecare relevant pentru alte proiecte; însă în adoptarea oricăruia dintre acestea este important să se determine amploarea și modalitatea de adaptare a fiecărui proiect în parte. Centrarea pe spațiile de predare și învățare reprezintă o abordare inovatoare, care rezultă într-o schimbare vizibilă în practica pedagogică la clasă.

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) definește spațiul educațional drept un „spațiu fizic care acceptă programe și abordări pedagogice de învățare diverse, ce includ tehnologiile moderne; un spațiu care demonstrează performanță și funcționalitate, rentabil în timp; care respectă mediul și este în armonie cu acesta; care încurajează participarea socială, oferind un cadru sănătos, confortabil, sigur și stimulator pentru beneficiarii săi”. În sensul său cel mai restrâns, un mediu fizic de învățare reprezintă o sală de clasă ordinară; în sensul cel mai larg, este o combinație de sisteme de educație formale și informale, în care învățarea are loc atât în interiorul școlii, cât și în afara acesteia.

Figura 2. *Cele șase zone de învățare* [3]



La nivel european, în ianuarie 2012 a fost lansat *Laboratorul clasei viitorului* (FCL, *Future Class-*

¹ Știință, Tehnologie, Inginerie, Artă și Matematică

room Lab)), prin *European Schoolnet*, ca parte a birourilor sale de la Bruxelles. În ultimii 8 ani, s-au testat mai multe tipuri de spații, care s-au conturat în șase zone de învățare, utilizate în variate moduri. Această concepție servește drept bază pentru mai multe sisteme educaționale.

Cele șase zone de învățare presupun:

1. **Cercetarea:** zona de cercetare este concepută pentru a încuraja elevii să descopere singuri informații, devenind participanți activi la procesul de învățare. Profesorii pot folosi acest spațiu îndeosebi pentru a explora învățarea bazată pe investigare și pe proiecte, contribuind la îmbunătățirea abilităților de gândire critică ale elevilor.
2. **Crearea:** un spațiu în care elevii își pot pune în aplicare imaginația în planificarea și producerea de lucrări proprii.
3. **Prezentarea:** modul în care urmează a fi prezentate lucrările elevilor trebuie luat în considerare la proiectarea lecțiilor, iar zona dedicată acestei activități trebuie să fie dotată cu mobilier flexibil, care încurajează interactivitatea, ascultarea activă și feedback-ul constructiv.
4. **Interacțiunea:** această zonă denotă modul în care profesorul poate utiliza tehnologiile (tabla interactivă, dispozitivele mobile, software de gestionare a clasei etc.) în diverse variante de amenajare a sălii (elevii sunt așezați în formă de potcoavă sau în grupuri mici), pentru a spori interactivitatea și participarea elevilor chiar și în mediile tradiționale de învățare.
5. **Colaborarea:** acest spațiu (inclusiv tablele de cretă/tablele interactive, software pentru sistematizarea ideilor, instrumentele de brainstorming etc.) îi ajută pe profesori să exploreze calitatea colaborării, care se constituie din sentimentul de “proprietate” asupra produsului învățării, responsabilitatea comună și procesele de luare a deciziilor în grup. La acestea se adaugă și elementele TIC, care pot contribui la îmbogățirea comunicării și a colaborării.
6. **Dezvoltarea:** este spațiul dedicat învățării și reflecției informale. Cu ajutorul mobilierului moale, al colțurilor de studiu, al dispozitivelor portabile cu căști, al jocurilor etc. elevii pot desfășura activități școlare independente, conform ritmului propriu de învățare.

Etapa II: Definirea

În Republica Moldova, conceptul *Școala viitorului* a fost lansat în iunie 2019, acesta axându-se, în mare parte, pe spațiile pentru științele exacte și, mai puțin, pe abordarea pedagogică în clasă. La nivelul învățământului profesional tehnic, documentul care servește drept

ghid este *Standardele minime de dotare cu TIC a instituțiilor din învățământul profesional tehnic*, aprobat de Ministerul Educației prin Ordinul nr. 1043 din 29 octombrie 2015. Acesta prevede un set de standarde minime de performanță a calculatoarelor și un set de date statistice:

- 20 de elevi la 1 calculator;
- maximum 50% din calculatoare mai vechi de 5 ani;
- minimum 25 de calculatoare per instituție (15 pentru clasa de informatică + 10 pentru administrație);
- 3 calculatoare pentru cadrele de conducere;
- 4 calculatoare utilizate de cadrele didactice în procesul didactic;
- 2 calculatoare în cabinetul metodic;
- 1 calculator în bibliotecă;
- minimum 2 imprimante per instituție;
- minimum 1 proiector;
- minimum 1 ecran de proiectare.

Constatăm, prin urmare, că aceste standarde vizează doar echiparea tehnică, trecând cu vederea complexitatea proceselor de predare-învățare-evaluare.

La nivelul învățământului superior, un exemplu care ia în calcul complexitatea dezvoltării unor spații moderne de învățare este Universitatea Tehnică din Moldova. Sălile de curs și laboratoarele supuse renovării includ din start considerații privind flexibilitatea spațiului, a mobilierului, tipurile de activități și grupurile-țintă vizate.

Ajungem la concluzia că, la etapa a II-a a procesului, la nivel general, în sistemul educațional nu se ia în considerare co-crearea spațiilor împreună cu beneficiarii: profesori, elevi, studenți, cadre manageriale. De la învățământul preșcolar până la cel superior, deciziile privind aspectul și funcționalitatea spațiilor de învățare sunt luate de conducerea instituției, prin contractarea unor companii de arhitectură și design.

Etapa III: Ideea

Conform metodologiei *Stanford d.school*, după formularea provocării, etapa de idee include generarea unor idei care ar servi drept soluții la problema identificată. În acest scop a fost organizat un workshop de două zile privind co-crearea de spații moderne. La eveniment au participat reprezentanți ai șapte instituții din învățământul profesional tehnic. Fiecare grup a inclus 1-2 profesori, directorul/directorul adjunct și 2-3 elevi.

Workshopul a presupus utilizarea metodologiei *Design Thinking* la două niveluri, în paralel:

1. **Nivelul conceptual** – în ce mod poate fi aplicată metodologia pentru a regândi spațiile de învățare;
2. **Nivelul practic** – cum creezi, în timp real, în cadrul instruirii, un prototip care poate servi drept exemplu de lecție la disciplinele STEAM.

În prima zi, cea de inspirație, au fost prezentate tendințele, teoriile și experiențele altor state în regândirea spațiilor de învățare, reieșind din informația colectată în primele două etape de pregătire. Participanții au fost familiarizați cu filosofia *European School Network* – ce înseamnă un spațiu, cum a apărut ideea. Printre aspectele importante, menționăm:

- teorie, concepte, principii de bază: cum combinăm pedagogia, spațiul fizic, tehnologiile, funcționalitatea spațiului;
- concluzii importante ale cercetărilor din domeniu: performanța elevilor, introducerea în etapele de conceptualizare a spațiului.

Tot la această etapă au fost prezentate și exemple de spații create în Finlanda, Suedia și Turcia, precum și lecțiile învățate din practica acestora de co-creare. Au fost luate în calcul și aspectele tehnice, relatate de către un arhitect în domeniu. Au fost trecute în revistă cele mai importante aspecte:

- Cum planificăm spațiul, care sunt tipurile de lumină, ce combinații de culori alegem, aspectul tavanului, al podelei, încadrarea în contextul general al instituției;
- Prevederi pentru amenajarea și dotarea unui loc

de muncă al colaboratorului. Accesibilitatea spațiului. ”Cea mai scumpă resursă în viitor va fi atenția”:

- Condiții generale: iluminare naturală și artificială, ventilare, climatizare, semnalizare și stingere automată a incendiilor, evacuare în caz de pericol;
- Condiții speciale: sistem (rețea) integrat pentru calculatoare; asigurarea conectării la Internet;
- Dotare cu echipament: accesorii pentru calculator; corp de iluminat pe masa de lucru; prize pentru curent electric (minimum un bloc cu cinci elemente); priză pentru sistem (rețea) integrată;
- Mobilier;
- Designul încăperii: pereți, compartimentări, pardoseli, tavan.

Pentru această sesiune au fost elaborate și câteva resurse utile, care au servit ca sursă de inspirație pentru etapa de creare a prototipurilor. În tabelele de mai jos sunt prezentate tipurile posibile de săli pentru încurajarea creației, tipurile de activități individuale și asistate.

Tabelul 1. *Tipuri de săli*

Vibrant Cafe	spațiu social care încurajează atât conversația, cât și lectura solitară și destinderea
Art Gallery	loc care inspiră la reflecții individuale, discuții de grup și evenimente comunitare
Pop-up	spații flexibile care se transformă în funcție de necesități
Spațiu de performanță	spații pentru a pune în scenă spectacole, de la mici improvizații până la evenimente mari
Nook	spații private, liniștite, pentru lectură și reflecție, în zonele cu trafic redus
Social Club	spații pentru întâlniri ale comunităților locale, cu scopul de a împărtăși, interacționa și dezvolta proiecte comunitare
Maker Space	garaj dezordonat, echipat cu cele mai noi instrumente, pentru a testa și a transforma ideile în prototipuri reale
Sală de clasă	spații care susțin activitățile de învățare combinate: în grup sau individuale
Zonă de coworking	spații care încurajează munca și studiul individual și în grup
Hang Out	spațiu social pentru a petrece timpul cu prietenii, pentru jocuri de societate
Grădină	spații în aer liber care inspiră la destindere, reflecție, comunicare
Business centru	spațiu care oferă opțiuni de autoservire și servicii asistate pentru profesioniști (standuri cu vânzări de produse ale elevilor), oferte de muncă și stagii pentru studenți
Break Room	spații de relaxare destinate pauzelor mici, făcând parte din energia socială a școlii
Spațiu pentru întâlniri	spații flexibile care încurajează pregătirea și testarea prezentărilor, discuțiile de grup și activitățile de atelier
Sală de consultare	încăperi mici și private pentru îndrumare și mentorat individual
Bibliotecă	spațiu ce oferă acces la colecții de materiale care inspiră și informează

Ulterior, în baza informației acumulate, fiecare din cele șapte grupuri a purces la gândirea filosofiei propriului spațiu, răspunzând la câteva întrebări esențiale, care au servit drept piloni pentru realizarea prototipului:

- Spațiul actual:** De identificat trei lucruri care plac și trei lucruri care necesită a fi schimbate. De analizat cum pot fi operate schimbările. Ce ar putea fi modificat cu ușurință?

2. **Rolul profesorului și rolul elevilor:** De analizat rolul acestora în cadrul diferitelor activități de învățare. Care sunt așteptările față de elevi și față de profesori înainte de lecție? Pe parcursul lecției? După lecție?
3. **Provocările din sala de clasă și din școală:** De analizat din ce motive se plictisesc elevii. Când apar dificultăți legate de comportamentul lor? Ce alte provocări pot constitui motoare ale schimbării?

În urma acestui exercițiu, pentru a consolida ideile și a deduce concluziile, s-a propus sarcina de aprofundare privind conceptul de *spațiu*, conform Tabelului 2. Unul din elementele-cheie ale metodologiei *Design Thinking* și ale procesului de implementare cu succes a acesteia ține de detalii. Cu cât mai amănunțit este descris un proces, obiect, serviciu, sarcină, cu atât mai ușor se va efectua implementarea și transpunerea descrierii într-un prototip real.

Tabelul 2. Conceptul spațiului

Denumire	Scopul spațiului	Publicul-țintă. Utilizatorii	Activități	Aspectul sălii	Responsabil
Cum ar trebui să te simți în această sală?					
Cum ar petrece o persoană aici o oră? O zi? Ora- rul disponibilității sălii					

Etapa IV: Prototiparea

Sunt aplicate informațiile sistematizate de la etapele anterioare. Echipelor li s-au pus la dispoziție o serie de materiale cu scopul modelării spațiului conturat pe hârtie. Pentru a asigura aceeași scară de măsurare, s-au utilizat caserole de mărime egală, care au reprezentat spațiul propriu-zis. Împreună cu experții și cu un arhitect, fiecare echipă a beneficiat de consultări și recomandări individuale, ceea ce a permis ajustarea prototipului în timp real. Pentru a simplifica procesul, dar și pentru a sistematiza cele mai importante aspecte și principii descrise la etapele anterioare ale procesului, participanților le-au fost puse la dispoziție un descriptor cu 20 de criterii care evaluau spațiul (Tabelul 3) și o listă de echipamente pentru orientare.

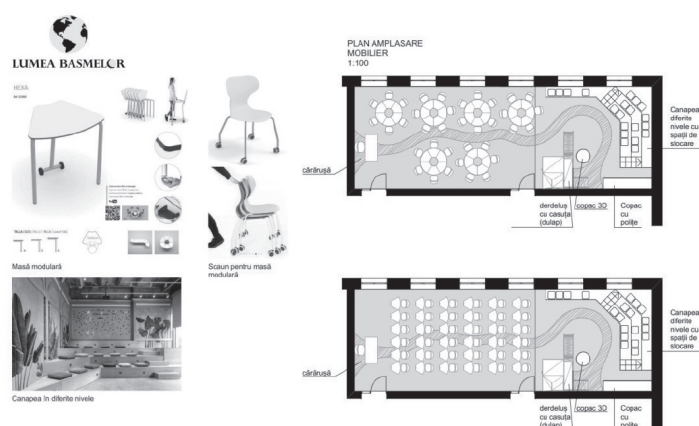
Tabelul 3. Checklist spațiu

Nr.	Descriptori	DA	NU
1	Spațiul este utilizat pentru diverse zone și metode de învățare.	☐	☐
2	Sala conține resurse adecvate.	☐	☐
3	Spațiul poate fi utilizat în timpul lecției.	☐	☐
4	Sala poate fi utilizată în timpul pauzelor sau după ore.	☐	☐
5	Mobilierul este flexibil și mobil.	☐	☐
6	Iluminarea este ajustabilă și adecvată predării și învățării.	☐	☐
7	Acustica este potrivită pentru activitățile desfășurate.	☐	☐
8	Calitatea aerului este adecvată activităților desfășurate.	☐	☐
9	Spațiul este accesibil pentru toți elevii și conține resurse educaționale la îndemână.	☐	☐
10	Profesorul se află, de obicei, în fața clasei/spațiului.	☐	☐
11	Profesorul se deplasează regulat în perimetrul clasei/spațiului.	☐	☐
12	Elevii se deplasează prin clasă în cadrul lecției pentru a efectua diverse sarcini.	☐	☐
13	Profesorul pregătește diverse sarcini pentru elevi.	☐	☐

14	Elevii produc aceleași rezultate ale învățării.	☐	☐
15	Se așteaptă ca elevii să finalizeze sarcinile bazate pe tehnologie înainte de lecție.	☐	☐
16	Elevii utilizează tehnologia în timpul lecțiilor.	☐	☐
17	Elevii pot folosi propriile dispozitive în timpul lecțiilor.	☐	☐
18	Profesorul utilizează tehnologia în timpul lecției.	☐	☐
19	Orarul le oferă elevilor flexibilitatea de a decide când și unde vor învăța.	☐	☐
20	Spațiul este ocupat zilnic.	☐	☐

Timp de două zile, grupurile au reușit să parcurgă cinci iterații, obținând o variantă finală, care a fost transmisă spre executare și creare a proiectelor de design unei companii de arhitectură, conform figurii de mai jos (Figura 3).

Figura 3. Model de design al spațiului creat de echipa de arhitecți pentru Colegiul Pedagogic "Alexei Mateevici"



1.3. CONCLUZIE

Metodologia *Design Thinking* s-a dovedit a fi eficientă în ceea ce privește atât aspectele strategice și cele de planificare pe termen lung, cât și soluțiile tehnice și acțiunile cu efect imediat. Analiza aprofundată a rezultatelor aplicării metodologiei *Design Thinking* pentru prototipizarea unui spațiu modern de învățare a permis trasarea următoarelor concluzii:

1. **Consolidarea empatiei și centarea pe utilizator:** orice spațiu care urmează a fi reparat necesită o analiză din partea managementului instituției, care trebuie să definească clar scopul sălii, necesitățile profesorului, ale elevului și ale altor utilizatori finali.
2. **Creativitate și inovație:** procesul de idee cu implicarea beneficiarilor finali poate oferi noi funcționalități și proprietăți unui viitor spațiu, cuprinzând o diversitate de opinii și soluții.
3. **Mentalitatea de prototipare rapidă și experimentare:** prototipurile "în caserolă" permit identificarea celor mai mici necesități, care, de regulă, sunt scăpate din vedere, cum ar fi: iluminarea, ventilarea sau acustica unei săli.
4. **Colaborarea multidisciplinară,** cu minte deschisă, care se bazează pe diverse discipline.

Aceste patru aspecte sunt racordate în mod constant la obiectivele predării, în scopul ajustării competențelor la realitățile secolului al XXI-lea, care urmăresc predarea creativă și inovarea sistemului educațional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Comisia Europeană. EU Science Hub. Digital Competence framework 2.0., 2019. Pe: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework> (Accesat la 14.02.2020)
2. d.school. Bootcamp Bootleg. Hasso Plattner Institute of Design at Stanford, 2010. Pe: <https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg> (Accesat la 16.09.2020)
3. European SchoolNet, Future Classroom Lab, Guidelines on Exploring and Adapting Learning Spaces in Schools. Pe: <http://fcl.eun.org> (Accesat la 03.04.2020)
4. How Indra Nooyi Turned Design Thinking Into Strategy: An Interview with PepsiCo's CEO. Pe: <https://hbr.org/2015/09/how-indra-nooyi-turned-design-thinking-into-strategy> (Accesat la 14.02.2020)
5. Ideo. Design Thinking for Educators Toolkit. Pe: <https://designthinkingforeducators.com/toolkit/> (Accesat la 16.09.2020)



Ana BULAT-GUZUN

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Manualul digital interactiv – cheia succesului pentru TIC în educație

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.4056995

Rezumat: *Societatea în care trăim se află în continuă schimbare, care se datorează exploziei informaționale și tehnologice, încurajată, la rândul ei, de progresul noilor tehnologii. Accesul la noile resurse educaționale în această eră digitală oferă posibilitatea modernizării procesului educativ. Manualul digital interactiv, succesorul manualului tradițional, tipărit,*

reprezintă un program eficient de integrare a noilor tehnologii în educație, dar poate fi considerat și o etapă de tranziție către mediul educațional online – o condiție sine qua non la ora actuală, în perioada de pandemie.

Cuvinte-cheie: *manual digital interactiv, tehnologii informaționale și de comunicare, resurse didactice digitale, studierea limbii franceze.*

Abstract: *We live in a society that is constantly changing, due to the informational and technological explosion, encouraged by the progress of new technologies. The access to new educational resources, in this digital age, offers the possibility to modernize the educational process. The interactive digital textbook, the successor to the traditional printed textbook, represents an efficient program of integrating new technologies into education, but it can also be considered a transition stage to the online educational environment – currently a sine qua non condition due to the pandemic period we are going through.*

Keywords: *interactive digital textbook, ICT, digital educational resources, the study of French.*

Dezvoltarea rapidă a noilor tehnologii informaționale și de comunicare (TIC) joacă un rol important în evoluția sistemelor educaționale din întreaga lume. Conform recomandărilor UNESCO stipulate în Referențialul competențelor TIC pentru profesori [14], Codului educației al Republicii Moldova [6], Strategiei Educația 2020 [13], Curriculumului la limba străină [8], Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi [5], constatăm că integrarea TIC în educație poate transforma întregul sistem de învățământ.

Noile tehnologii ne însoțesc pretutindeni, ceea ce reprezintă un motiv pertinent pentru a schimba modul în care se realizează triada predare-învățare-evaluare. Utilizarea tot mai extinsă a computerelor și a perifericelor digitale (camere video, MP3 playere, aparate de înregistrat audio etc.), a smartphone-urilor, a resurselor online, a aplicațiilor de comunicare online, dar și a aplicațiilor software permit, pe lângă accesul fără precedent la informații, și elaborarea noilor resurse educaționale.

Concepția manualului digital se dezvoltă activ începând cu anul 2010 în SUA, Franța, Coreea de Sud etc. [1]. În arealul românesc, manualul digital a devenit realitate educațională în anul 2016. Pe site-ul Ministerului Educației Naționale din România [10] pot fi consultate online manuale digitale interactive pentru clasele I-XII, pentru majoritatea disciplinelor școlare. Utilizatorii pot

realiza toate activitățile propuse în aceste manuale.

În Republica Moldova, în anul 2015, Ministerul Educației a propus *Concepția manualului digital*. Autorii documentului au prezentat scopul elaborării și implementării manualelor digitale, rezultatele scontate, aspectele economice, didactice și tehnice, prevăzând o perioadă de cel puțin 8 ani, în două etape, de implementare a manualului digital în Republica Moldova [7].

În *Ghidul de implementare a manualelor digitale la limba și literatura română* (2018) pentru clasele X-XII, autorii prezintă contextul, structura și modul de funcționare a „primei generații de manuale digitale” din Republica Moldova [9].

La începutul anului școlar 2019-2020, Centrul de Tehnologii Informaționale și Comunicaționale în Educație a plasat pe site-ul instituției setul de manuale școlare pentru clasele I-XII, doar în format static PDF [11].

La începutul anului 2019, Agenția de Stat pentru Proprietatea Intelectuală din Republica Moldova a oferit Certificat de înregistrare a obiectelor, dreptului de autor și drepturilor conexe [4] autorilor Ana Bulat și Nicolae Balmuș pentru manualul digital interactiv de studiere a limbii franceze *e-Flux*. Același concept al manualului digital interactiv a fost prezentat 3 luni mai târziu la Expoziția Internațională *EuroInvent 2019*, România, obținând medalia de aur [2].

Manualul digital interactiv (MDI) *e-Flux* reprezintă versiunea digitală interactivă a manualului clasic de studiere a limbii franceze *FLUX. Méthode de français: Phonétique/communication* [12] destinat studenților debutanți de la Facultatea Limbi și literaturi străine, UPSC I. Creangă. *e-Flux* este un soft educațional, proiectat și implementat în mediul de programare Delphi 10 Seattle. El permite utilizatorului să transforme conținutul oricărui manual clasic din format static (varianta PDF) în format digital interactiv [3].

Manualul digital *e-Flux*, la fel ca și manualul tipărit, este divizat în 16 unități de studiu, în care, de regulă, se regăsesc următoarele tipuri de activități specifice domeniului de studiere a limbilor moderne [1]: exerciții în baza secvențelor audio/video și imaginilor; exerciții de citire expresivă a textelor, dialogurilor, poeziilor și frământărilor de limbă; exerciții de corectare a lacunelor în fraze și text; teste de tipul adevărat/fals; teste de alegere a răspunsurilor corecte; dictări (de texte cunoscute și necunoscute); exerciții de transcriere fonetică a cuvintelor și textelor. Acesta conține instrumente și opțiuni de creare și realizare în format digital pentru toate activitățile sus-menționate.

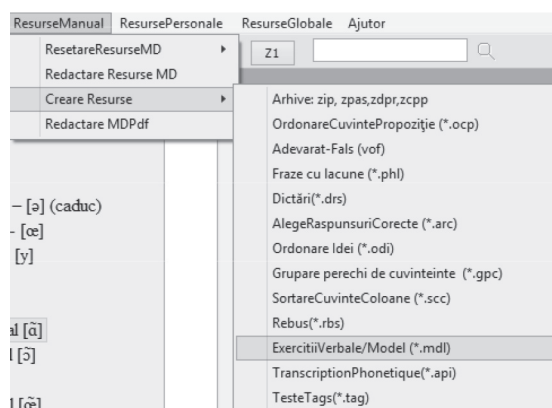
Crearea resurselor manualului digital interactiv *e-Flux*. Fiind un manual digital interactiv, *e-Flux* permite includerea resurselor digitale de diverse tipuri: audio, video, imagini, documente (.doc, .pdf, .ppt etc.). Resursele sale sunt de două tipuri: statice, în paginile manualului, și dinamice, pe câmpuri. Utilizatorul de tip administrator (profesorul) poate modifica ambele tipuri de resurse. Studentul are dreptul să modifice doar resursele dinamice. Pentru personalizare, există software Flip PDF Profesional, cu ajutorul căruia utilizatorul poate crea cărți electronice cu efect „flip”, de întoarcere a paginilor și o gamă largă de interactivități multimedia (clipuri audio/video, texte, forme, albume cu imagini, aplicații Flash, clipuri YouTube și link-uri Web).

Figura 1. Captura de ecran **Resurse MDI**



Crearea și inserarea în MDI *e-Flux* a activităților de citire. Pentru crearea acestui tip de exercițiu sunt necesare două fișiere: unul – cu înregistrarea audio a modelului de citire expresivă în format .mp3 și al doilea – cu textul modelului citit în format .rtf. În continuare, în fereastra principală a manualului (Figura 2), se accesează meniul *Exerciții Verbale/Model* (*.mdl).

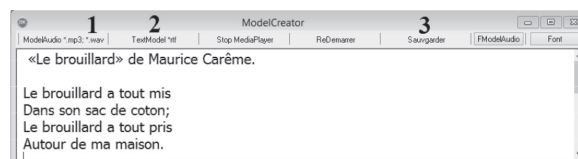
Figura 2. Captura de ecran
Crearea resurselor MDI



Drept rezultat, apare fereastra din Figura 3, în care utilizatorul, în regim de dialog standard Windows, urmează trei pași:

1. Încarcă fișierul cu înregistrarea audio a activității;
2. Încarcă fișierul în format .rtf cu textul exercițiului;
3. Salvează activitatea în format .mdl, recunoscut de aplicația manualului care interpretează exercițiul.

Figura 3. Captura de ecran
Crearea activităților de citire



Odată realizat, exercițiul poate fi inserat în pagina manualului sau pe câmpul acesteia. Pentru introducerea exercițiului pe câmpul manualului, în fereastra principală (Figura 4), utilizatorul accesează meniul *Exerciții verbale* (*.mdl).

În rezultat, pe câmpul manualului, la pagina indicată, apare pictograma activității, cu ajutorul căreia se accesează fereastra (Figura 5) în care utilizatorul îndeplinește sarcina.

Figura 4. Captura de ecran
Inserarea activităților în MDI

În fereastra aplicației observăm următoarele butoane: *Demarare Model* – demarează secvența sonoră cu înregistrarea audio model; *ReDemarare* – repetă de la început modelul audio înregistrat; *Pauză* – întrerupe redarea înregistrării audio; *butonul*  – conectează microfonul pentru înregistrarea secvenței sonore a utilizatorului; *butonul stop* – oprește înregistrarea; *butonul*  – verifică înregistrarea sonoră efectuată de utilizator; *salvare activitate* – salvează secvența sonoră realizată de utilizator.

Figura 5. Captura de ecran a
activității de citire

Crearea și inserarea în MDI e-Flux a activităților de transcriere fonetică. Dat fiind faptul că pronunțarea în limba franceză este diferită de ortografierea cuvintelor, fiecare lecție din manualul tipărit *FLUX* conține exerciții de transcriere fonetică. Din cauza caligrafiei specifice a simbolurilor fonetice în limba franceză, realizarea și verificarea acestei activități pe suport de hârtie este un proces complicat, atât pentru student, cât și pentru profesor. Manualul digital *e-Flux* are opțiuni pentru crearea, realizarea și autoevaluarea acestui tip de activitate.

Pentru crearea exercițiului, utilizatorul accesează meniul *Transcription phonétique*. În rezultat, apare fereastra (Figura 6), în care utilizatorul completează următoarele spații:

1. Enunțul exercițiului de transcriere fonetică;
2. Textul pentru care se cere realizarea transcrierii fonetice;
3. Varianta corectă a transcrierii fonetice (această activitate se realizează cu ajutorul tastaturii de simboluri fonetice franceze).

După completarea acestor spații, testul se salvează cu extensia .api, apăsând butonul *SalvareTest*. Inserarea exercițiului pe câmpul manualului se realizează la fel ca și în cazul activității precedente. În rezultat, pe câmpul manualului apare pictograma exercițiului .

Fereastra aplicației în care se realizează activitățile de transcriere fonetică este reprezentată în Figura 6. În această fereastră, utilizatorul, în conformitate cu enunțul exercițiului, realizează în spațiul 2 transcrierea fonetică a textului din spațiul 1. Pentru autoevaluare, se apasă butonul *Verificare*. În rezultat, se deschide spațiul 3, în care utilizatorul consultă erorile de transcriere fonetică, evidențiate cu roșu. Simbolurile fonetice se includ cu ajutorul tastaturii fonetice încorporate în aplicație. Aplicația dispune de

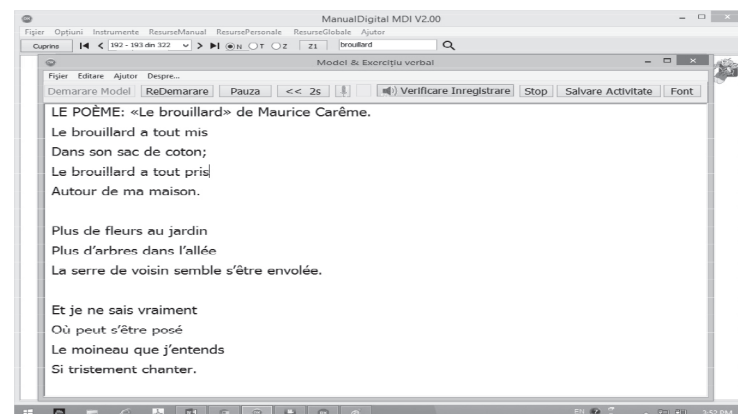
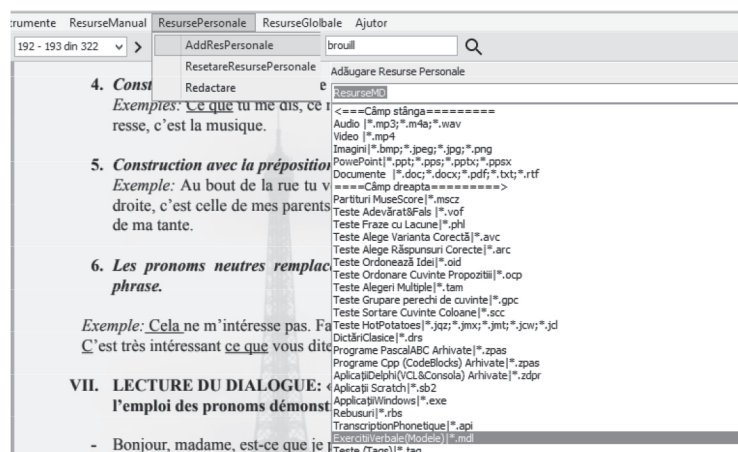
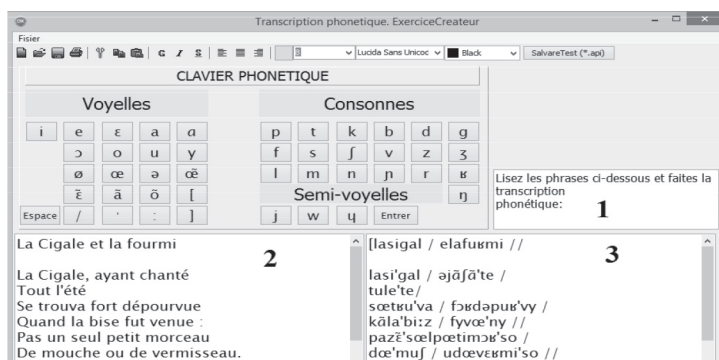


Figura 6. Captura de ecran a activității de transcriere fonetică



opțiuni cu ajutorul cărora utilizatorul poate redacta și salva activitatea de transcriere fonetică într-un fișier de tip .rtf. În mod analogic sunt create toate activitățile interactive din MDI *e-Flux*.

e-Flux este un soft educațional flexibil. Toate resursele manualului – fișiere audio (.mp3), video (.mp4), imagini (.png, .jpeg, .bmp etc), documente (.doc, .pdf) prezentări electronice (.ppt, .pps), teste de diverse tipuri (adevărat/fals, alegere multiplă, fraze cu lacune etc.), dictări electronice, linkuri interne și externe – sunt modificabile. Procesul de inserare/schimbare a resurselor manualului este simplu și se desfășurează prin intermediul meniurilor derulante și al ferestrelor de dialog. Efectul modificării resurselor se observă imediat prin apariția sau dispariția iconițelor specifice fiecărei resurse. Modificările realizate se păstrează și pot fi valorificate la deschiderile ulterioare ale manualului.

Utilizatorul simplu (elevul/studentul) poate consulta în ritm propriu orice resursă din manual, realizând sarcini (activități lexicale, semantice, fonetice, gramaticale, ortografice etc.) și documentând rezultatele în dosarele manualului. Toate activitățile elevului/studentului se documentează și pot fi consultate de către profesor sau alte persoane (părinți) cu drept de administrator.

MDI conține un șir de opțiuni de adaptare la dispozitivele de vizualizare (calculator staționar sau laptop, proiector multimedia, tablă interactivă de diverse modele). Parametrii tehnici necesari pentru funcționarea optimă a acestuia sunt: sistem de operare Windows 7 sau superior, memorie operativă minimală – 4GB, frecvență minimală a procesorului – 1.5 GHz, spațiu minimal de stocare – 51MB, volum suficient de mare pentru stocarea resurselor personale ~50 GB.

Ideea principală a produsului software destinat elaborării manualelor digitale de generația 2.0. a constat în implementarea și promovarea noii concepții privind elaborarea manualelor digitale interactive, prin personalizarea de către utilizatorul final (profesor sau student) a conținuturilor interactive și statice incluse în manual în format PDF. Nu este o cerință obligatorie ca utilizatorul (profesor sau student) care realizează personalizarea să aibă cunoștințe avansate de programare.

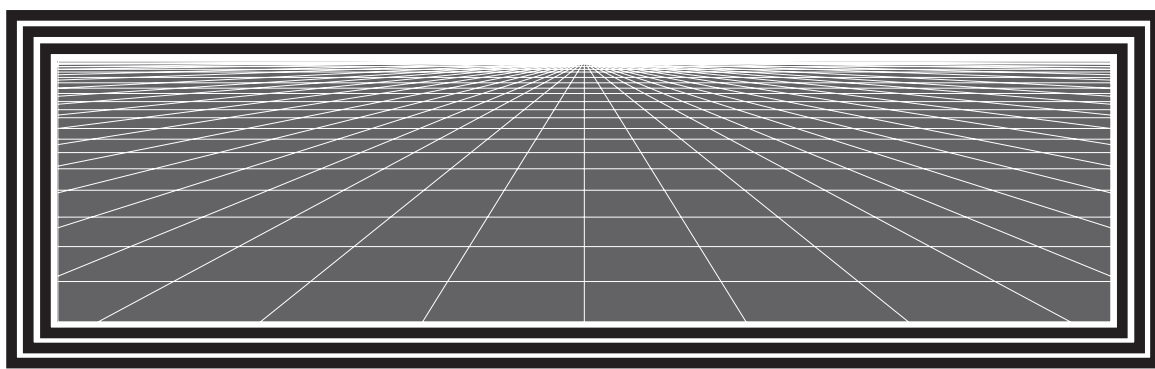
În concluzie: Noua generația de manuale reprezentată de manualul digital interactiv este o inovație în sistemul de învățământ, care, din fericire, ajunge și în țara noastră, și al cărui obiectiv primordial este de a actualiza procesul educativ, racordându-l la dimensiunile globalizării. În acest context, MDI conturează o tendință actuală a optimizării și modernizării procesului didactic nu doar în învățământul superior (didactica limbii franceze), ci și la alte niveluri și arii curriculare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Balmuș N., Bulat A. *e-Flux*: manual digital interactiv de studiere a limbii franceze. În: Probleme

ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor. Chișinău, seria XXI, vol. II, 2019, pp. 299-307.

2. Balmuș, N., Burlacu, N., Bulat A. Medalia de aur pentru Manualul Digital Interactiv de studiere a limbilor străine. EuroInvent, 11 edition, European exhibition of creativity and innovation. România, 2019.
3. Bulat A. Manualul digital interactiv în studierea limbilor străine. În: Analele Conferinței Internaționale *Interdisciplinaritate și dialog multicultural*. Chișinău, 2019.
4. Bulat A., Balmuș N. *e-Flux*: Manual digital interactiv de studiere a limbii franceze. Certificat de înregistrare a obiectelor, dreptului de autor și drepturilor conexe. Seria O, nr. 6292, din 28.02.2019. Agenția de Stat pentru Proprietatea Intelectuală. Chișinău, 2019.
5. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Conseil de l'Europe: 2018. 254 p.
6. Codul educației al Republicii Moldova: nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 319-324, art. nr. 634, 2014.
7. Concepția manualului digital. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2015. Pe: <https://mecc.gov.md/ru/content/conceptia-manualului-digital> (Accesat la 14.08.2020)
8. Curriculum Național. Limba străină I. Chișinău, 2018. 124 p.
9. Grîu N. et al. Ghid de implementare a manualelor digitale la limba și literatura română Chișinău: Direcția Generală Educație, Tineret și Sport a Consiliului municipal Chișinău, 2016. Pe: <http://literaturaromana.md/clasa10/ghid> (Accesat la 14.08.2020)
10. Manuale digitale. Ministerul Educației Naționale, România. Pe: <https://www.manuale.edu.ro/> (Accesat la 14.08.2020)
11. Manualele școlare în formatul PDF. Centrul Tehnologii Informaționale și Comunicaționale în Educație, Republica Moldova. Pe: <http://ctice.gov.md/manuale-scolare/> (Accesat la 14.08.2020)
12. Solcan A., Guzun M. Flux. Méthode de français. Phonétique/communication: niveau débutant. Chișinău: Tipogr. UPS *Ion Creangă*, 2008. 283 p.
13. Strategia Educația 2020. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 345-351, 74 p.
14. TIC: un référentiel de compétences pour les enseignants. Paris: UNESCO, 2011. 107 p.



EXERCITO, ERGO SUM



doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol
(cu sediul la Chișinău)

Amelia PÎNTEA

CZU 37.091:[911:004] | doi.org/10.5281/zenodo.4057046

Reflecții cu privire la organizarea procesului instructiv-educativ la Geografie în era tehnologiilor informaționale

Rezumat: Actualmente, omenirea se confruntă cu o serie de crize fără precedent, inclusiv în domeniul educației. Avem nevoie de noi modalități de înțelegere și de abordare a acestor provocări. Metodele tradiționale de învățare nu pot face față avalanșei de cunoștințe și dispersiei accentuate a calificărilor, meseriilor și domeniilor de activitate, care devin tot mai specializate, dar, în mod paradoxal, tot mai interconectate. Educația trebuie regândită în raport cu noile posibilități tehnice, pe de o parte, și în funcție de cerințele noii societăți, pe de altă parte. Misiunea educației este de a formula problemele care se conturează la orizontul social, de a construi ipoteze plauzibile, de a le verifica experimental și de a pregăti soluțiile cele mai potrivite pentru momentul respectiv.

Cuvinte-cheie: învățare electronică, Geografie, competențe, instrumente digitale.

Abstract: Humankind is currently facing a series of unprecedented crises, which include the field of education. We need to find new ways of understanding and addressing these challenges. Traditional learning methods cannot cope with the avalanche of knowledge and the accentuated dispersion of qualifications, trades, and fields of activity, which are becoming more and more specialized, but paradoxically more and more interconnected. Education must be rethought in relation to the new technical possibilities, on the one hand, and according to the requirements of the new society, on the other hand. The mission of education is to formulate the problems that are emerging on the social horizon, to build plausible hypotheses, to verify them experimentally and thus to prepare the most appropriate solutions for that moment.

Keywords: e-learning, Geography, skills, digital tools.

INTRODUCERE

În prezent, trebuie să ne orientăm atenția către asimilarea competențelor necesare în era tehnologiilor informaționale. Elevul din ziua de azi este expus la o multitudine de informații, pe care trebuie să le selecteze, prelucraze, analizeze atât în interes personal, cât și profesional, fiind preocupat de posibilitățile de gestionare eficientă a unor situații dintre cele mai diverse. Studiile din domeniu indică următoarele competențe și calități ca fiind esențiale pentru adultul secolului al XXI-lea: *gândire critică, rezolvare de probleme; colaborare, influențare; adaptabilitate, reînvățare; inițiativă, antreprenoriat; comunicare – oral și în scris; curiozitate, imaginație; accesarea informațiilor și analiza lor* [2, p. 18]. Educația trebuie regândită în raport cu noile posibilități tehnice, pe de o parte, și în funcție de cerințele noii societăți, pe de altă parte. Misiunea acestora este de a formula problemele care se conturează la orizontul social, de a construi ipoteze plauzibile, de a le verifica experimental și de a pregăti soluțiile cele mai potrivite pentru momentul respectiv.

În ultima jumătate de an, *e-learning* (învățarea electronică) a devenit, dominant, un nou mod de a învăța, care

a reușit din ce în ce mai mult să definească nevoile celor care învață. În general, astăzi nu mai putem apela la soluții de învățare eficientă fără a aduce în discuție tehnologia.

REZULTATE ȘI DISCUȚII

Sub imperativul schimbărilor din societate impuse de pandemia de COVID-19, cadrele didactice au fost obligate să se adapteze, să se reorienteze și să își îmbogățească practica educațională. Inserția tehnologiei în sistemul de predare-învățare-evaluare la *Geografie* ca disciplină școlară reprezintă un instrument de dinamizare și eficientizare a procesului educațional. Totuși, transferarea totală a acestuia în mediul digital a reprezentat o provocare pentru fiecare cadru didactic. Mijloacele tehnice au devenit suportul tehnic al activităților de învățare, iar platformele, aplicațiile, resursele online s-au transformat în pârgurile de bază care facilitează și mențin interacțiunile elev-învățare, elev-profesor, elev-elev.

Trăim într-o perioadă în care tehnologia a avansat foarte mult și putem culege informații cu ușurință folosind motoare de căutare (Google etc.) printr-un singur click. Tehnologia a schimbat considerabil modul în care copiii învață, se distrează, interacționează cu prietenii și relaționează cu cadrele didactice și cu școala. Există curente în favoarea și în defavoarea tehnologiei și a timpului petrecut în fața ecranului dispozitivului electronic.

Geografia este printre disciplinele școlare care poate folosi la maxim orice sursă de informații – canale de căutare, animații, simulări – cu scopul de a ajuta elevii să vizualizeze, să perceapă și să înțeleagă fenomenele și procesele geografice. În secolul vitezei, profesorii de geografie au sesizat că nu mai e suficient să prezinti o lecție clasică, în care elevii iau notițe și desenează schițele de pe tablă, iar din când în când să faci câte o aplicație în teren. Pentru a le capta atenția, trebuie să aduci noul, să îi lași pe ei să descopere noile cunoștințe.

Activitățile de învățare electronică pot fi realizate prin utilizarea unei game vaste de instrumente de comunicare – atât sincrone, cât și asincrone. Unele dintre acestea, cum ar fi resursele disponibile pe portalul Wikipedia, blogurile și chaturile, se mai numesc instrumente „social media” sau „Web 2.0”, deoarece au o componentă socială evidentă și le permit elevilor să lucreze împreună pentru a crea produse [1, p. 108]. Cel mai frecvent se utilizează următoarele instrumente: poșta electronică; forumurile de discuții; portalul Wikipedia; blogurile; webcastingul; chatul și mesageria instant; instrumentele pentru exploatarea tablei și partajarea ecranului; conferințele audio și video. În general, instrumentele asincrone, cum ar fi forumurile și resursele Wikipedia, sunt mai potrivite

pentru sarcini care necesită reflecție și mai mult timp pentru realizare. Discuțiile asincrone sunt deosebit de valoroase atunci când elevii sunt prea timizi sau nu posedă un limbaj fluent pentru a contribui eficient la conversații. Cu toate acestea, instrumentele sincrone, aplicațiile de partajare a ecranului, cum ar fi chaturile sau conferințele audio, oferă o prezență socială mai mare. De exemplu, în sălile de clasă virtuale, elevii pot folosi chaturile pentru a oferi comentarii și a răspunde la întrebări în timpul prezentării.

Pentru a desfășura o lecție de geografie online, avem nevoie de următoarele instrumente: **platforme care permit interacțiunea cu elevii în timp real:** Google Classroom (<http://www.classroom.google.com>), ZOOM (<http://www.zoom.us>), Google Meet (<http://www.meet.google.com>) ș.a.; **platforme pentru colaborarea online:** Google Classroom ([classroom.google.com](http://www.classroom.google.com)), Edmodo ([edmodo.com](http://www.edmodo.com)) etc.; **instrumente pentru dinamizarea lecției:** Jamboard, Seterra, Kahoot! ([kahoot.com](http://www.kahoot.com)), Mentimeter ([mentimeter.com](http://www.mentimeter.com)), Wordwall ([wordwall.net](http://www.wordwall.net)), Quizlet, Socrative, Quizziz etc.; **table virtuale:** tabla virtuală Jamboard oferită de Google, tabla virtuală de pe whiteboard.fi, tabla virtuală din Zoom; **instrumente pentru imagini:** Google Earth (www.google.earth.com), Flickr (<https://www.flickr.com>), Slide (<http://www.slide.com>), Picasa (<http://www.picasa.google.com>), Fotobabble (<http://www.fotobabble.com>) etc.; **teste și chestionare:** Hot Potatoes (<http://www.hotpot.uvic.ca>), ProProfs (<http://www.propofcs.com/com/quiz-school>), Classtools (<http://www.classtools.net>) etc. Lista aplicațiilor folosite la orele de geografie poate continua cu: YouTube, Learning Apps, Lifeworksheets, Lizard Point, Mind Meister, Padlet, Genially, Powtoon, Toporapa, WorldWall etc.

În cadrul orelor de geografie la clasa a V-a, unde se predau noțiunile de bază, animațiile de pe canalul YouTube sunt de un real ajutor. Videoclipurile care redau mișcările planetelor în Sistemul Solar, mișcările Pământului, dinamica plăcilor tectonice, erupția unor vulcani, structura pe verticală a atmosferei sunt doar câteva din multitudinea de materiale ce îi pot ajuta pe elevi să înțeleagă fenomenele și procesele geografice care s-au produs, se produc sau se vor produce [4; 5; 6; 7; 8; 9]. În clasa a XI-a, la studierea hărții politice a lumii, monotonia enumerării de țări și capitale poate fi înlocuită cu succes prin folosirea unui joc interactiv [10; 11]. Fiecare elev poate învăța cu ajutorul acestui joc țările și capitalele din orice regiune a Terrei, inclusiv localizarea lor corectă pe hartă.

William Powers [3, p. 54] aseamua noua noastră lume condusă de tehnologie cu o cameră imensă în care fiecare persoană poate fi atinsă de vecinul său în orice moment. În această cameră, oamenii își adresează

constant întrebări și își povestesc despre viața lor de zi cu zi. Este aproape imposibil să nu fii conectat în mod constant cu cei din jur, decât atunci când te deconectezi total de lumea virtuală. Pe măsură ce noi, adulții, devenim tot mai captivați de tehnologie și obișnuiți cu ușurința cu care facem acum treburile zilnice, nu este nicio surpriză că și copiii au devenit utilizatori pasionați. Pentru că deseori prea multe informații, mai ales cele false, prezentate fără grijă față de latura emoțională, le pot distorsiona realitatea copiilor noștri, percepțiile pe care le au față de lume, rolul profesorului este de a-i ajuta să selecteze corect informațiile veridice și, totodată, stârnindu-le interesul pentru lucruri noi.

Tehnologiile informaționale și comunicaționale le oferă elevilor mari oportunități în direcția cooperării și colaborării cu colegii, experții, profesioniștii, profesorii etc., facilitând și favorizând prin instrumentele lor schimbul de idei și discuțiile, dezvoltând spiritul critic, obiectivitatea și reflexiunea discursivă. Trăsăturile dominate ale convergenței tehnologiilor informaționale și comunicaționale sunt:

- Transferul cunoștințelor și al informațiilor între profesori și elevi. Profesorii pot structura resursele (materiale pe suport electronic, mijloace audio/video etc.) necesare desfășurării activității propuse, pot organiza activitatea, pot sprijini elevii, pentru ca și aceștia să se implice activ. Profesorii încurajează participarea colegilor, a părinților și a membrilor comunității la activitatea propusă. Astfel, profesorii le furnizează elevilor informații și, în același timp, dobândesc ei înșiși noi cunoștințe, experiențe, strategii, pe care elevii le produc în diferite situații de învățare;
- Modificarea rolurilor profesorului și elevului, prin implicarea elevilor în fixarea obiectivelor de învățare, în etapizarea activităților, în evaluarea procesului de învățare. Profesorii cooperanți încurajează elevii să își folosească cunoștințele, să le împărtășească cu colegii și să producă noi cunoștințe pe baza strategiilor de învățare folosite. Astfel, elevii sunt îndemnați să cunoască opiniile fiecăruia, să își dezvolte gândirea critică și creativă, să participe deschis la discuții, devenind responsabili de planificarea propriei activități. Profesorul devine mediator de cunoștințe, sprijinind elevii în conectarea la noi surse de informații, pentru îmbogățirea experienței. În esență, îi învață cum să învețe.

Proiectarea procesului educațional prin învățarea electronică presupune utilizarea unei combinații de metode de instruire:

Metode expositive, care pun accentul pe transmiterea de noi cunoștințe. Acestea includ:

- prezentări (conținuturi de învățare simple – documente, prezentări Power Point, fără interactivitate);
- studii de caz, exemplificări (analiza unor exemple), demonstrații (e-Lecții interactive folosind text, imagini, secvențe audio, animații), activități practice, întrebări și feedback;
- prezentări făcute de un expert, care sunt difuzate în timp real sau înregistrate. Lecțiile se pot înregistra atât în format video, cât și audio (*podcasturi*);
- webinarul sau clasa virtuală: profesorul prezintă conținutul clasei de elevi conectați la platformă în același timp. Elevii pot interacționa cu profesorul, pot pune întrebări și primi feedback, folosind conferința video, conferința audio sau chatul.

Metode aplicative, care se bazează pe achiziționarea cunoștințelor procedurale: demonstrația cu aplicații practice, exercițiile bazate pe cazuri sau scenarii concrete, jocurile de rol, simulările, investigația ghidată, proiectele:

- lecții electronice interactive, folosind o combinație de animații și simulări (bazate pe o secvență de operații), care le permit elevilor să interacționeze cu sistemul și să primească feedback cu privire la acțiunile lor;
- clasa virtuală, în care profesorul prezintă aplicația folosind instrumente de transfer de aplicații și le permite elevilor să preia controlul acesteia pentru a o practica.

Metode de colaborare, care accentuează dimensiunea socială a învățării și implică elevii în efectuarea în comun a sarcinilor. Printre acestea se numără discuțiile ghidate online, învățarea prin cooperare și tutoratul de la egal la egal, precum și forumurile de discuții, poșta electronică, chaturile și conferințele audio sau video pentru comunicarea dintre elev și profesor, resursele de tip Wikipedia, blogurile și documentele partajate pentru prezentarea rezultatelor.

Fiecare dintre aceste metode poate fi aplicată în diferite formate, folosind diferite resurse multimedia. De exemplu, o prezentare poate fi livrată ca fișier Power Point sau ca prezentare video înregistrată (sau în timp real). O discuție/dezbatere online poate fi realizată pe un forum de discuții sau printr-un apel Skype, Zoom sau Google Meet.

Prezentăm o secvență de învățare online la clasa a XI-a.

Tema: *Dinamica numerică și mișcarea naturală a populației. Politici demografice*

Competența specifică: 2.1. Argumentarea realității social-economice, în baza suporturilor statistice, grafice și cartografice.

Totodată, se urmărește și formarea componentei atitudinale a acestei competențe prin analizarea completă, sistematică a evoluției numerice a populației, respectând cerințele specificate, dar și utilizarea corectă a datelor despre populație.

Descrierea activității: Interpretarea și analiza dinamicii numerice a populației Terrei prin utilizarea informațiilor oferite de reprezentări grafice și cartografice intuitive.

Resurse necesare: Dispozitiv electronic (smartphone, tabletă, laptop, calculator), acces la Internet.

Sarcini de lucru:

1. Folosind un browser web (de la un calculator/alt dispozitiv digital conectat la Internet), accesați linkul <https://www.worldometers.info/world-population/> (Figura 1).

Figura 1. Populația Terrei la moment

2. Identificați în această pagină web graficul care prezintă atât evoluția numerică a populației Terrei din cele mai vechi timpuri până în prezent, cât și prognozele de viitor (cu titlul *World Population: Past, Present, and Future*) (Figura 2). Constați ce schimbări s-au produs în dinamica numerică a populației Terrei în perioada 500 d.Hr.-2020. Cum considerați, care sunt factorii ce au de terminat această evoluție?

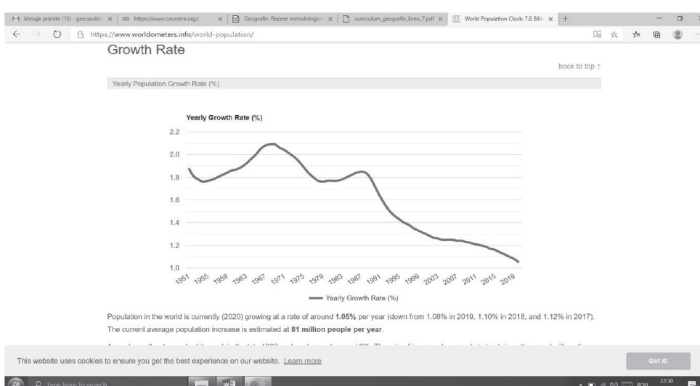
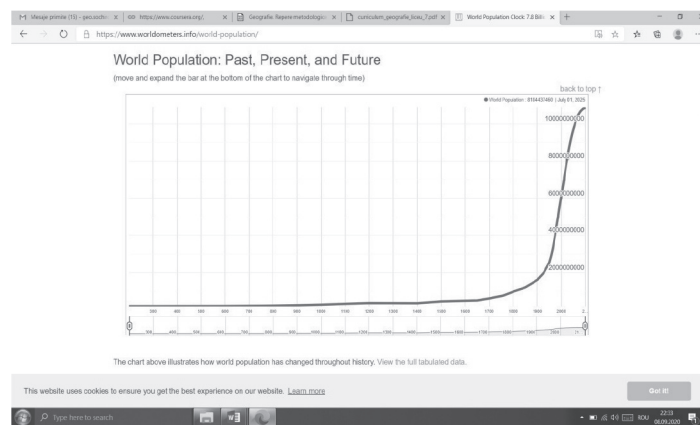
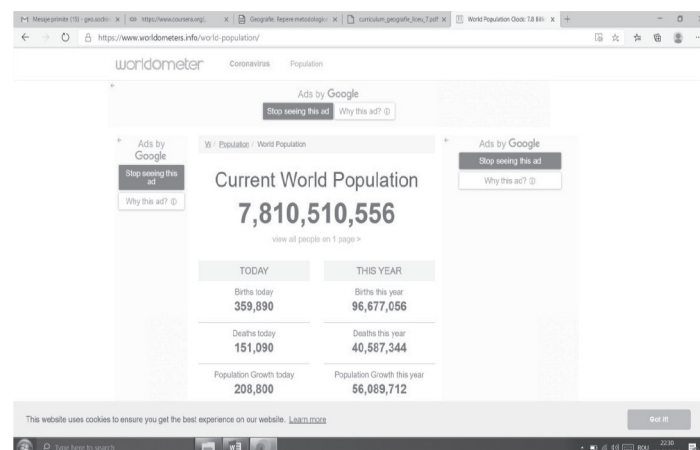
Figura 2. Dinamica populației de pe Terra

3. Identificați în această pagină web graficul care prezintă rata anuală de creștere a populației mondiale (%) în perioada 1951-2020 (cu titlul *Yearly Population Growth Rate (%)*) (Figura 3). Analizați informațiile oferite de această reprezentare și evidențiați factorii care au determinat scăderea ritmului de creștere a populației după anul 1970.

Figura 3. Rata anuală de creștere a populației

4. Elaborați un eseu (volum – o pagină) cu tema *Creșterea numerică a populației Terrei – una dintre marile probleme ale epocii contemporane?*

Printre constrângerile și riscurile generate de activitatea online, putem menționa: utilizarea unor strategii centrate pe activitatea profesorului; lipsa activităților focalizate pe dezvoltarea gândirii asociative, a gândirii logice, anticipative, a gândirii cauzale (cauză-efect); centrarea demersului didactic



pe transmiterea de cunoștințe și mai puțin pe dezvoltarea de abilități. Însă aceste riscuri pot fi diminuate în cazul învățării combinate/mixte, care combină metoda tradițională offline, față în față, cu metoda online, la distanță, astfel încât cele două să devină complementare, iar elevii să se poată bucura de avantajele ambelor forme de învățare.

CONCLUZII

Instruirea prin utilizarea calculatoarelor valorifică calitățile lor unice, care le deosebesc de alte medii de învățare prin interactivitate, precizia operațiilor efectuate, capacitatea de a oferi reprezentări multiple și dinamice ale fenomenelor și, mai ales, comunicarea consistentă și diferențiată a profesorului cu fiecare elev în parte. Internetul și mijloacele online de predare-învățare-evaluare oferă o paletă impresionantă de modalități interactive de însușire a cunoștințelor, care satisfac diversele nevoi și cerințe ale elevilor – prezentări, filme, imagini, discuții interactive etc. Constituirea cunoștințelor poate fi facilitată de o bună instruire online, deoarece elevii trebuie să preia inițiativa de a învăța și de a interacționa cu profesorul și colegii. În cadrul acesteia, elevii primesc informația în mod direct, ceea ce le oferă posibilitatea de a o contextualiza și a o personaliza de sine stătător, însă ei au nevoie de timp pentru a reflecta și a interioriza informația.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. E-learning methodologies. A guide for designing and developing e-learning courses. Pe: <http://www.fao.org/3/i2516e/i2516e.pdf> (Accesat la 16.09.2020)
2. Pânișoară G. Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții? Iași: Polirom, 2019. 296 p.
3. Powers W. Hamlet's BlackBerry: Building a good life in the digital age. New York: Harper Perennial, 2011. 288 p.
4. https://www.youtube.com/watch?v=x89fW_s0ETzE
5. https://www.youtube.com/watch?v=taHTA7S_JGk
6. <https://giphy.com/gifs/motion-years-pangaea-6rq5KRID5Dqg>
7. https://www.youtube.com/watch?v=b_JpwLPJD5w
8. <https://www.youtube.com/watch?v=vC0Z16LwYnY>
9. <https://online.seterra.com/ro/vgp/3142>
10. <https://online.seterra.com/ro/vgp/3051>



Clubul de dezbateri educaționale *PAIDEIA* *altfel*

C.E. PRO DIDACTICA anunță relansarea ședințelor Clubului de dezbateri educaționale *PAIDEIA*, începând cu data de 9 octombrie 2020, când va avea loc Conferința de lansare a proiectului *Clubul de dezbateri PAIDEIA pentru cadrele didactice – noi provocări în mediul de învățare online*.

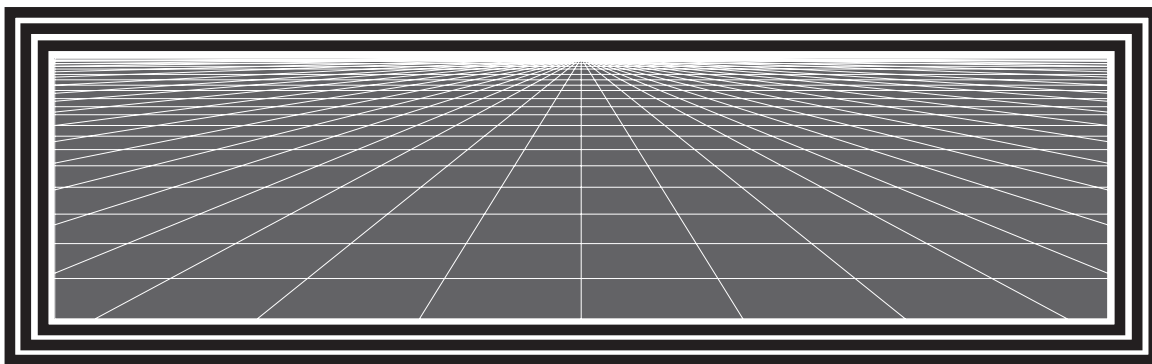
În condițiile pandemiei COVID-19, sistemul educațional a întâmpinat noi provocări, care au determinat acțiuni de regândire, re proiectare, reorganizare, reevaluare, măsuri de trecere la instruirea online. De rând cu aceste schimbări, majoritatea cadrelor didactice, luată pe nepregătite, s-a văzut în situația de a identifica soluții, de a se autoinstrui în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale, însușind, într-o măsură mai mare sau mai modestă, un arsenal divers de instrumente digitale de lucru. *Aici și acum*, TIC-ul a devenit o realitate imediată, care se dorește a fi învățată, asimilată, ”cucerită”, totodată, solicitând din partea cadrelor didactice și manageriale eforturi suplimentare de autoinstruire și perfecționare în domeniul TIC, dobândire de abilități și competențe digitale, alfabetizare funcțională.

În cadrul celor 9 ședințe online și 9 ședințe offline ale

Clubului de dezbateri educaționale *PAIDEIA*, de rând cu încurajarea schimbului de experiență și diseminarea bunelor practici, urmează a fi puse în discuție subiecte de maximă actualitate și necesitate personală și profesională pentru cadrele didactice și manageriale. Printre temele propuse spre dezbateri/discuție se regăsesc: *învățarea online, securitatea în mediul online, comunicarea online, școala de acasă, alfabetizarea funcțională, educație pentru sănătate în perioada de criză, educație pentru integritate* etc., precum și alte subiecte de interes sporit pentru cadrele didactice și manageriale.

Ședințele clubului se vor desfășura de două ori pe lună. Participarea la ședințe este gratuită, în limita locurilor disponibile. Cadrele didactice, care vor frecventa ședințele, vor beneficia de certificate de participare.

Proiectul *Clubul de dezbateri PAIDEIA pentru cadrele didactice – noi provocări în mediul de învățare online* este implementat de C.E. PRO DIDACTICA în perioada septembrie 2020 - august 2021, cu sprijinul financiar al Rețelei Centrelor de Politică Educațională NEPC, cu sediul la Zagreb, Croația (<http://www.edupolicy.net/>) și își propune să susțină dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice.



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Școala altfel în era globalizării

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.4057004

Rezumat: Școala altfel promovată în era globalizării reprezintă o formă specială de educație/instruire nonformală. Are ca funcție generală formarea-dezvoltarea capacității elevilor de învățare/autoînvățare în condiții de cooperare, colaborare, parteneriat. Scopul general vizează formarea-dezvoltarea educatului pentru adaptarea la condiții de schimbare, tipice în societatea postmodernă informațională, bazată pe cunoaștere.

Conținuturile promovate în cadrul unor structuri de organizare deschise și metodologia de realizare sunt concepute în acord cu scopul general, dezvoltat prin obiective specifice, operaționalizate în cadrul fiecărei activități concrete. Problemele teoretice speciale, clarificate în procesul de definire și analiză a conceptului pedagogic operațional de „Școală altfel”, au vizat tipul de: a) curriculum reprezentat – nonformal, abordat global, raportat la curriculumul formal și deschis spre curriculumul informal; b) competențe transversale, susținute prin cunoștințe de bază, teoretice (a ști) – aplicative (a ști să faci) – condiționale/atitudinale (a ști să fii), integrate intradisciplinar, interdisciplinar, pluri/multidisciplinar și transdisciplinar.

Cuvinte-cheie: competențe: cunoștințe teoretice (a ști) – aplicative (a ști să faci) – condiționale/atitudinale (a ști să fii), curriculum școlar global, educație/instruire nonformală, sistem de învățământ deschis, era globalizării, societatea postindustrială, informațională, bazată pe cunoaștere.

Abstract: The “School Otherwise”, promoted in the age of globalization, represents a special form of non-formal education/training. Its general function is to develop students’ capacities for learning/self-instruction in conditions involving cooperation, collaboration, and partnership. The general aim concerns the training/educational development of the student in view of his/her adaptation to the conditions of change, which are typical for the knowledge-based postmodern informational society. The contents promoted within open organizational structures and the implementation methodology are designed in accordance with the general purpose, developed through specific objectives, which are operationalized within each specific activity. The special theoretical problems, clarified in the process of defining and analyzing the operational pedagogical concept of “School ‘Otherwise’”, concern the type of: a) represented curriculum – non-formal, approached globally, related to the formal curriculum and open to the informal curriculum; b) transversal competences, supported by basic, theoretical knowledge (knowing) – applied (knowing to do) – conditional/attitudinal (knowing to be), which are integrated in a intradisciplinary, interdisciplinary, pluri-/multidisciplinary, and transdisciplinary manner.

Keywords: competences: theoretical knowledge (knowing) – applied (knowing to do) – conditional/attitudinal (knowing to be); global school curriculum; non-formal education/training; open education system; the age of globalization; post-industrial, informational, knowledge-based society.

Școala altfel reprezintă un concept pedagogic operațional, exprimat printr-o formulă metaforică deschisă spre toate resursele proiectării curriculare, în ascensiune în era globalizării, identificabile la nivel comunitar (școlar, local, teritorial, național, internațional). Acest concept, inițiat la nivel de politică a educației, în context istoric determinat (România, Republica Moldova etc.), definește un tip special de educație nonformală, raportată la: a) cunoștințele de bază (teoretice și aplicative) acumulate de elevi în condiții de instruire formală (școlară); b) experiențele de învățare ale elevilor dobândite

spontan, *informal*, în mediul *comunitar* (familie, grup de prieteni, comunitate locală educațională), în condiții de valorificare a mass-mediei și a TIC-ului etc.

Sfera de referință a conceptului este situată în cadrul activităților de instruire de tip nonformal, organizate flexibil în timp intensiv, în spațiul comunității educaționale locale, deschis spre: a) *curriculumul la decizia școlii*; b) *cunoștințele de bază* ale elevilor asimilate în context formal; c) *experiențele de învățare* ale elevilor dobândite *informal*, abordate ca *resurse pedagogice informaționale*, valorificate în condiții de *parteneriat pedagogic* (profesori – elevi – părinți – alți actori sociali reprezentativi).

Funcția generală îndeplinită de activitățile realizate prin *Școala altfel* este cea de formare-dezvoltare a capacității elevilor (dar și a altor actori ai educației, profesori, părinți etc.) de învățare/autoînvățare în condiții de cooperare, colaborare, parteneriat comunitar (de tip consensual, dar și contractual) [5, pp. 20-21].

Această funcție generală, cu caracter obiectiv, este oficializată în documente de politică a educației care reglementează desfășurarea activităților integrate în *Școala altfel*: Statute; Regulamente elaborate la nivel național, teritorial, local; Recomandări ale comisiilor/catedrelor metodice; Ghiduri metodologice etc.

Obiectivele promovate de *Școala altfel* sunt: a) construite în raport de *funcția generală* evocată; b) definite în termeni psihologici de competențe generale și specifice, cognitive, dar și noncognitive, care implică receptarea, asimilarea, interiorizarea și valorificarea în timp (mediu și lung) a unor cunoștințe de bază, teoretice (concepte, modele, axiome, legi, principii, formule, informații esențiale) și *aplicative/procedurale* (deprinderi și priceperi/strategii cognitive de rezolvare de probleme și de situații-problemă); c) prezentate ca *obiective generale* – sintetizate la nivel de *scop general*, *obiective specifice* și *obiective concrete* ale fiecărei activități (elaborate prin operaționalizarea obiectivelor specifice).

Scopul general care orientează valoric și prospectiv toate activitățile de educație/instruire nonformală vizează formarea-dezvoltarea personalității pentru adaptare creativă superioară (inventivă, inovatoare) la condiții de schimbare în era globalizării. Prin era globalizării avem în vedere epoca societății postmoderne, dezvoltată la nivel de *sistem global* prin valorile sociale generale promovate în plan: a) *economic* (eficiența economiei bazată pe cunoaștere); b) *politic* (democrația socială, reprezentativă și participativă); c) *cultural* (informatizarea, dezvoltată ca model de esențializare și de autoreglare a cunoașterii); d) *comunitar* (descentralizarea, angajată în optimizarea resurselor locale și teritoriale); e) *natural* (ecologia, sănătatea – mediului și a fiecărei persoane) [4, pp. 72-98].

Acest **scop general** reflectă *provocările* pe care „noile educații” lansate de UNESCO și le asumă în contextul *globalizării/mondializării valorilor sociale*: a) *economice* – educație pentru tehnologie și progres, educația econo-

mică, educația financiară; b) *politice* – educația pentru democrație; educația pentru pace și cooperare; c) *culturale* – educația pentru tehnologie și progres; educația față de mass-media, educația axiologică; d) *comunitare* – educația demografică; educația casnică modernă; e) *naturale* – educația ecologică; educația sanitară, educația nutrițională [10, pp. 65-66]. În *Școala altfel*, aceste valori sociale sunt procesate pedagogic în cadrul unor forme speciale de realizare a instruirii nonformale, care vizează „modelarea unei personalități proactive” cultivată special prin „educație pentru schimbare și creativitate” [3, pp. 32, 165].

Obiectivele specifice construite în raport de scopul general al activităților proiectate, vizează: a) promovarea ideii de *comunitate educațională* (locală, teritorială, națională, europeană, internațională), reflectată pedagogic la nivel de *curriculum local/curriculum la decizia școlii*; b) valorificarea pedagogică a patrimoniului cultural școlar, local, regional, național etc., demonstrat la nivel superior (prin personalități cu o operă reprezentativă în domeniul artei, religiei, filozofiei, științei tehnologiei), dar și *intermediar* (mass-media locală, regională) și *primar/comunitar local* (obiceiuri, tradiții, ritualuri, simboluri, cutume etc.); c) cultivarea specială a motivației interne a elevilor pentru învățare/autoînvățare; d) antrenarea afectivității pozitive, premisă a „stării de bine” necesară pentru *învățarea/autoînvățarea eficientă*; d) asigurarea complementarității între resursele *pedagogice* ale instruirii *formale – nonformale – informale*; e) raportarea permanentă la „noile educații”, care oferă răspunsuri pedagogice deschise la problematica lumii contemporane.

Conținutul activităților propuse în acord cu obiectivele specifice angajate este realizat și dezvoltat la nivelul unor structuri de organizare proprii instruirii nonformale:

a) *Clubul elevilor* – dezbateri, asalt de idei, studii de caz, inițiere de proiecte;

b) *Cabinet/Laborator de dezvoltare personală* (morală, estetică, psihofizică);

c) *Atelier de cultură tehnologică* (profesională, de orientare școlară și profesională, de consiliere/ghidare în carieră);

d) *Expediții/Excursii* în zone istorice, geografice, literare, tehnologice, economice – semnificative la nivel de formare-dezvoltare a personalității educatului în perspectiva adaptării sale la condiții de schimbare continuă, prin valorificarea resurselor superioare (inventive, inovatoare) ale creativității;

e) *Muzeul școlii/satului/comunității educaționale locale/instituției culturale* – artistice, sportive, religioase;

f) *Voluntariat* realizat la nivel comunitar, cu obiective preluate din zona educației sociale (cu conținuturi civice, politice, economice, artistice, sportive, religioase etc.), care urmărește îmbunătățirea condițiilor de viață în societate și în natură, în familie, în mediul urban (transport, ecologia străzilor și a spațiilor verzi, climatul ambiental al locuinței etc.) și rural (organizarea curților, a grădinilor, a livezii etc.).

Metodologia activităților organizate de *Școala altfel*, în condiții speciale de educație/instruire nonformală, solicită resurse didactico-materiale speciale (ghiduri; site-uri profesionalizate; culegeri de texte/probleme; modele de activitate; proiecte curriculare, mijloace și instrumente didactice/integrabile în structura strategiei de instruire asistată de calculator; sinteze utilizabile în condiții de predare-învățare online etc.) elaborate și validate la nivel de comisii/catedre metodice, în context școlar și interșcolar. Eficacitatea sa este dependentă de:

a) calitatea sistemului de formare inițială și continuă a profesorilor care ar trebui să includă observarea și realizarea unor activități de educație/instruire nonformală;

b) consecvența efortului colectiv realizat de profesori – elevi – părinți – reprezentanți ai comunității educaționale, necesar pentru organizarea optimă a curriculumului local/la decizia școlii;

c) libertatea și responsabilitatea profesorilor, dar și a celorlalți „actori ai educației” (elevi, părinți etc.) în luarea deciziilor inițiale, parțiale și finale – optime, în context deschis;

d) orientarea prioritară spre strategia „învățării prin proiecte” concepute în raport de: competențele transversale vizate; interesele copiilor/elevilor (și ale comunității școlare și locale); vârsta psihologică și școlară a copiilor/elevilor; timpul planificat (1 săptămână de „școală după școală”); capacitatea de conducere managerială a profesorului – coordonator al proiectului; distribuția echilibrată a sarcinilor pe microgrupe; tehnologia disponibilă (în general și în special, în condiții de TIC); resursele formative ale evaluării continue, de progres care stimulează motivația internă și afectivitatea pozitivă ca resurse durabile ale învățării/autoinvătării eficiente [9, pp. 159-173; 175-215].

Problemele teoretice speciale, care trebuie clarificate în contextul experimentelor pedagogice promovate prin *Școala altfel*, sunt concentrate la nivelul proiectării curriculare a activităților propuse. Ele vizează tipul de: a) *curriculum* reprezentat; b) *competențe* definite la nivel de *obiective psihologice generale* și *specifice, cognitive* și *noncognitive*.

Școala altfel reprezintă **un tip special de curriculum nonformal** cu caracter *opțional* sau *facultativ*, orientat spre îndeplinirea unor obiective specifice *educației aplicate* (tehnologice/profesionale, estetice, fizice/sportive/igienico-sanitare), raportate la obiectivele educației intelectuale (științifice), predominante în instruirea formală, susținute permanent din perspectiva resurselor pozitive ale formării-dezvoltării morale în contextul valorilor societății informaționale, bazată pe cunoaștere. Îndeplinește o funcție specifică de asigurare a continuității între educația/instruire formală – nonformală, cu deschideri multiple spre educația/instruirea informală, necesare pentru valorificarea experienței de învățare a elevilor în perspectiva orientării lor școlare și profesionale optime și a consilierii/ghidării în carieră,

realizată în acord cu provocările multiple înregistrate, în mod obiectiv și subiectiv, în era globalizării.

Competențele vizate, definite în termeni de *obiective psihologice* (cognitive și noncognitive) generale și specifice, reflectă particularitățile activităților organizate *nonformal* prin *Școala altfel*. Ele confirmă *structura generală* proprie oricărei competențe care reprezintă un produs calitativ superior dobândit în urma asimilării și integrării unui ansamblu de cunoștințe de bază: a) *teoretice/declarative* (concepțe, modele-ideale, axiome, legi, principii, formule, informații esențiale); b) *aplicative/procedurale* (deprinderi și priceperi/strategii cognitive, elaborate în asociere cu cunoștințele teoretice, necesare pentru sesizarea și rezolvarea de probleme și de situații-problemă); c) *condiționale/atitudinale* (**valori pedagogice generale/binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific aplicat, frumusețea artistică, sănătatea psihică și fizică și atitudini** afective, motivaționale, volitive, caracteriale – care condiționează/susțin interiorizarea și valorificarea optimă a cunoștințelor teoretice și aplicative receptate și asimilate anterior) [7, pp. 18-22].

Această structură care asigură baza oricărei **competențe**, demonstrată științific (psihologic și pedagogic), este validată și în politica educației promovată în „era globalizării” la nivel de UNESCO. Aceasta confirmă faptul că nu vom putea forma-dezvolta competențe durabile fără receptarea, asimilarea, interiorizarea și valorificarea, pe tot parcursul vieții, a unor cunoștințe de bază: 1) teoretice – *a ști*; 2) aplicative – *a ști să faci*; 3) condiționale/atitudinale – *a ști să fii* [6, pp. 69-78].

Școala altfel concepe activitățile pe baza unor **competențe transversale**. Ele orientează valoric formarea-dezvoltarea personalității elevilor prin dobândirea unor cunoștințe de bază: a) *teoretice*, asimilate anterior la nivel de instruire formală, în cadrul unor arii curriculare, care favorizează integrarea intradisciplinară și interdisciplinară (a conceptelor, modelelor, principiilor etc.); b) *aplicative/procedurale*, necesare în abordarea unor *probleme practice* (tehnologice, estetice, ecologice, de orientare școlară și profesională etc.) care pot fi rezolvate doar prin deprinderi și priceperi susținute printr-un set de cunoștințe teoretice provenite din mai multe discipline, arii curriculare sau domenii de cunoaștere; c) *condiționale/atitudinale* care stimulează procesul de valorificare a *cunoștințelor teoretice* și *aplicative* asimilate în context *formal*, dar și *nonformal*, la nivel de „învățare prin proiecte”, *durabilă* prin activarea optimă a motivației interne, a afectivității pozitive, a consecvenței volitive, a responsabilității caracteriale.

Aceste *calități psihologice superioare*, susțin *competențele transversale* la nivel *social*, de „imperative ale democrației” argumentate prin cunoștințe de bază *integrate* intradisciplinar, interdisciplinar, pluri/multidisciplinar și transdisciplinar. Ele cultivă capacitatea de „a învăța să trăiești împreună cu alții, urmărind obiective comune și scopuri împărtășite”, capacitate superioară care face posibilă „educația pe tot parcursul vieții” [Ibidem, pp. 74-76; 78-89].

Școala altfel, exersată în „era globalizării” reflectă „condiția postmodernă” a educației identificată „odată cu intrarea societăților în epoca numită postindustrială”. Drumul spre *societatea postindustrială* este concentrat la nivelul cunoașterii teoretice aptă să *inoveze* practica socială, prin intermediul *serviciilor* care asigură conducerea eficientă în toate domeniile de activitate umană. La acest nivel, *învățământul și cercetarea științifică* îndeplinesc funcții sociale fundamentale [2].

Societatea postindustrială, informațională, bazată pe cunoaștere susține „legitimarea învățământului prin *performativitate*” probată nu doar prin asimilarea cunoștințelor în expansiune continuă, ci, prin „învățarea tuturor procedurilor capabile să amelioreze capacitatea de a conecta câmpuri cognitive aplicative cu valorificarea muncii în echipe” [8, pp. 17; 90-91].

Școala altfel promovează o astfel de abordare realizată la nivelul unei forme originale de *instruire nonformală*, aflată în raporturi speciale, de: a) *complementaritate organizațională* cu instruirea formală; b) *deschidere provocată pedagogic* spre resursele instruirii informale, spontane, incidentale, accidentale. Reușita sa depinde de: 1) stabilizarea conceptului, care operaționalizează un set de dimensiuni ale instruirii *nonformale* care exprimă metaforic *calitatea școlii* de acțiune „altfel”; 2) organizarea activităților în cadrul unui sistem de învățământ, cu caracter deschis, încadrate la nivel de curriculum global, care integrează în structura sa de funcționare resursele tuturor formelor generale de realizare a educației/instruirii (formală, nonformală, informală), abordate în interdependența lor.

1) Stabilizarea conceptului care operaționalizează un set de dimensiuni ale instruirii nonformale, concentrate în formula metaforică *Școala altfel*, vizează:

A) *Obiectivele specifice*: a) *educației aplicate* (tehologică/profesională; în direcția orientării școlare și profesionale și a consilierii în carieră); b) *educației estetice* (artistică, orientată în direcția design-ului industrial/postindustrial); c) *educației psihofizice* (sportivă, igienico-sanitară, fizică și mentală) – susținute la nivel de *educație morală*, raportate la *educația intelectuală* (științifică) asigurată în context formal (școlar).

B) *Conținuturile specifice* – centrate pe cunoștințe aplicative/procedurale (deprinderi și priceperi/strategii cognitive, bazate pe automatizarea și articularea unor cunoștințe teoretice), necesare pentru sesizarea și rezolvarea de *probleme* și de *situații-problemă* complexe, de viață, identificate în zona comunității școlare și locale, a aplicațiilor TIC etc.

C) *Metodologia specifică* – orientată spre *metode bazate predominant pe acțiune practică reală* (Exercițiul algoritmic/euristic; Lucrările practice; Studiul de caz) și/sau *simulată* (Jocul didactic; Dramatizarea) și spre anumite *tehnici didactice speciale* angajate în formarea și dezvoltarea *gândirii critice* (Asaltul de idei; Seminarul socratic; Focus grup; Analiza de probleme; Mozaicul; Acvariul; Reflecția personală; Discuția ghidată; Scrierea liberă etc.), integrate/integrabile

în *strategia de învățare prin proiecte*.

D) *Evaluarea specifică* – bazată prioritar pe *metode de evaluare alternative* (Observarea; Autorefecția; Introspecția; Investigația; Proiectul; portofoliul), integrate/integrabile în strategia evaluării continue/formative/autoformative/de progres.

2) Organizarea activităților în cadrul unui sistem de învățământ, cu caracter deschis, vizează perfecționarea curriculumului școlar, construit global, la nivelul continuității dintre *instruirea formală*, planificată doar dimineața (perioadă de timp favorabilă în contextul unor reguli ierarhice, stricte, obligatorii) și *instruirea nonformală*, care poate fi planificată flexibil, în fiecare după amiază, nu doar în cadrul unei săptămâni rezervată special în condiții de *Școală altfel*. În această perspectivă, instruirea nonformală, concepută în diferite forme (inclusiv ca *Școală altfel*), propune obiective specifice, operaționalizate, în situații determinate (resurse pedagogice disponibile, condiții concrete existente), special pentru:

A) Pregătirea individuală, pe microgrupe și/sau frontallă, în funcție de sarcinile didactice primite de la profesorii clasei, pentru a doua zi, conform orarului școlar.

B) Efectuarea și evaluarea/autoevaluarea temelor pentru acasă stabilite de profesori, în condiții de *lucrări scrise*.

C) Inițierea investigațiilor necesare pentru desfășurarea unor proiecte care pot fi finalizate în perioade de timp mai scurte (în cadrul unei săptămâni școlare) sau pe parcursul mai multor săptămâni școlare.

D) Realizarea zilnică a unor activități practice (tehnologice, artistice, sportive etc.) în contextul valorificării resurselor didactico-materiale existente în cadrul școlii sau al comunității educaționale locale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bell D. The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting, Basic Books. New York, 1973.
2. Bell D. Vers la société post-industrielle. Trad., Robert Laffont, Paris, 1976.
3. Cojocaru V.-M. Educație pentru schimbare și creativitate. București: EDP RA, 2008.
4. Cristea S., Constantinescu C. Sociologia educației. Pitești: Hardiscom, 1998.
5. Cristea S. Concepte pedagogice fundamentale. Vol. 5. Sistemul de educație/învățământ. București: Didactica House, 2017.
6. Delors J. (coord.) Comoara lăuntrică. Raport către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, 1999. Trad. Iași: Polirom, 2000.
7. Dulama M.-E. Fundamente despre competențe. Teorie și aplicații. Cluj-Napoca, 2010.
8. Lyotard J.-F. Condiția postmodernă. Trad. București: Babel, 1993.
9. Ulrich C. Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori. Iași: Polirom, 2016.
10. Văideanu G. UNESCO – 50 – Educație. București: EDP RA, 1996.